

S E L B S T V E R T R A U E N

durch

E R M U T I G U N G

Bedingungen und Möglichkeiten
der Hauptschule

I N A U G U R A L D I S S E R T A T I O N

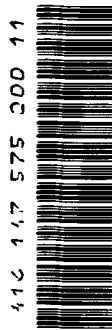
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilian-Universität München

vorgelegt von

HEINRICH KNOTT

aus Eggstätt

M Ü N C H E N 1994



UMC 6677

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort

Einleitung

1. Ausgangspunkt der Arbeit
2. Zielsetzung der Arbeit
3. Aufbau der Arbeit

I.	BEGRIFF UND WESEN DES SELBSTVERTRAUENS	1
1.	Etymologische Klärung von Vertrauen und Selbstvertrauen	1
1.1	Transitivität und Intransitivität von "trauen" und "zutrauen"	1
1.2	Transitivität und Intransitivität von "vertrauen"	2
1.3	Prozeßcharakter von "Vertrauen"	4
1.4	Der statische Charakter von "Vertrauen"	4
1.5	Semantische Komponente	4
1.6	Reflexivcharakter von Selbstvertrauen	5
1.7	Semantische Auffüllung von Selbstvertrauen	5
1.8	Der Risiko- und Wagnischarakter	6
1.9	Selbstvertrauen als hypothetisches Konstrukt	6
2.	Definitionen von Selbstvertrauen	8
2.1	Definition von Selbstvertrauen im Lexikon der Psychologie	8
2.2	Definition im Wörterbuch der Psychologie	9
3.	Aspekte des Begriffs "Selbstvertrauen"	11
3.1	Soziale Adaptionfähigkeit	12
3.2	Aggression	13
3.3	Angstbereitschaft und -verhalten	19
3.3.1	Realangst	19
3.3.2	Neurotische Angst	20
3.3.3	Normative Angst	21
3.3.4	Angstdispositionen aus Schülersicht	23
3.4	Durchsetzungsvermögen	25
3.5	Egozentrismus	28
3.6	Ehrgeiz	33
3.7	Emotionalität	35
3.8	Frustrationstoleranz	39
3.9	Minderwertigkeitsgefühle	44
3.10	Minderwertigkeitskomplex	47
3.11	Mutdisposition	51
3.12	Mutlosigkeit	54
3.13	Organminderwertigkeit	56

3.14	Sensibilität und Sensitivität	59
3.15	Selbstwertgefühl	66
3.16	Temperament	70
3.17	Urvertrauen und Vertrauensfähigkeit	75
3.18	Abgrenzung Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein	76

4.	Versuch einer eigenen Definition von "Selbstvertrauen"	78
----	---	----

II	DAS SELBSTVERTRAUEN UND DIE RAHMEN- BEDINGUNGEN DER HAUPTSCHULE	80
----	--	----

1.	Der Sozialstatus der Hauptschule	80
----	----------------------------------	----

1.1	Die Konzeption der Hauptschule und ihr Ansehen	80
1.2	Die Einschätzung der Hauptschule	86
1.2.1	Ober- und Mittelschichteltern	86
1.2.2	Unterschichteltern	89
1.2.2.1	Sprechstunden und Elternsprechtage	89
1.2.2.2	Allgemeine Schulkontakte	90
1.2.2.3	Pädagogische Konsequenzen	90
1.2.3	Die Hauptschule in der öffentlichen Diskussion	91
1.2.4	Die Hauptschule und die Einschätzung der Wirtschaft	92
1.2.4.1	Die Hauptschule und das Handwerk	93
1.2.4.2	Hauptschule - Industrie und Dienstleistungen	94
1.2.5	Die Selbsteinschätzung der Hauptschüler	97
1.2.6	Die Einschätzung durch Hauptschullehrer	101
1.2.6.1	Die Selbsteinschätzung	101
1.2.6.2	Die Einschätzung der Hauptschule durch den Lehrer	102
1.2.7	Zusammenfassung der Überlegungen	105
1.2.8	Der Quabi - eine Aufwertung der Hauptschule	106

2.	Das Selbstvertrauen und die Eingangs- disposition der Hauptschüler	108
----	---	-----

2.1	Entwicklungspsychologische Aspekte	108
2.1.1	Die Entwicklung des Willens	108
2.1.2	Die Entwicklung von Haltungen	111
2.2	Soziologische Aspekte	114
2.2.1	Sozialisation und Selbstvertrauen	115
2.2.2	Schichtenspezifische Rahmenbedingungen der Hauptschule	116
2.2.2.1	Schichtungskriterien	118
2.2.2.2	Erziehung in der Unterschicht	119
2.2.2.3	Wertorientierung in der Unterschicht	120
2.2.2.4	Erziehungspraktiken der Unterschicht	123
2.2.2.5	Sprachrestriktionen	124
2.2.2.6	Die Leistungsmotivation in der Unterschicht	126
2.2.3	Zusammenfassung der Sozialisationskriterien	130

3.	Das Selbstvertrauen und der Auftrag der Hauptschule	133
3.1	Der Verfassungsauftrag	133
3.2	Die Richtlinien von 1967	134
3.3	Der neue Lehrplan von 1986	137
3.3.1	Der Bildungsauftrag	137
3.3.2	Der Erziehungsauftrag	138
4.	Das Selbstvertrauen und die Organisation der Hauptschule	143
4.1	Die Bedeutung der Struktur der Hauptschule	143
4.2	Das Problem der Anonymität	143
4.3	Die große Hauptschule	146
4.4	Die Bedeutung der "heimatnahen Schule"	150
4.5	Die Jahrgangsklassen	152
5.	Das Selbstvertrauen - der Fächerkanon und die Lehrpläne	155
5.1	Vorbemerkung	155
5.2	Die quantitative Problematik	156
5.3	Die qualitative Problematik	159
5.3.1	Vorbemerkung	159
5.3.2	Englisch an der Hauptschule	161
5.4	Die Lehrplananalyse	164
5.4.1	Mathematik	164
5.4.2	Deutsch	169
5.4.2.1	Lehrplanprämissen	169
5.4.2.2	Schülervoraussetzungen	170
5.4.2.3	Lernbereiche Deutsch	172
5.4.2.4	Zusammenfassung	184
5.4.3	Die Bedeutung der Sachfächer und das Selbstvertrauen	186
5.4.3.1	Vorbemerkung	186
5.4.3.2	Geschichtsunterricht und Überforderung	187
5.4.4	Die Bedeutung der musischen Fächer	192
5.4.4.1	Vorbemerkung	192
5.4.4.2	Musik an der Hauptschule	194
5.4.5	Die Bedeutung der praktischen Fächer und das Selbstvertrauen	198
5.4.5.1	Vorbemerkung	198
5.4.5.2	Der Werkunterricht	199
5.4.5.3	Hauswirtschaft	201
5.4.5.4	Sport	203
5.4.5.4.1	Die Organisation des Sportunterrichts	203
5.4.5.4.2	Sport und Freude	203
5.4.5.4.3	Sport und Kompetenz des Lehrers	204
5.4.5.4.4	Schülervoraussetzungen	206
5.4.5.4.5	Folgerungen	207
5.5.	Zusammenfassung des Verhältnisses Lehrplan und Selbstvertrauen	209

6.	Schlußbemerkung zu den Rahmenbedingungen	210
 III	 SELBSTVERTRAUEN - KONKRETE BEDINGUNGEN UND MÖGLICHKEITEN DER HAUPTSCHULE	 211
1.	Das Selbstvertrauen und der pädago- gische Bezug	211
1.1	Vorbemerkung	211
1.2	Aspekte des pädagogischen Bezugs	213
1.2.1	Der pädagogische Bezug und die Autorität	213
1.2.2	Sachautorität	217
1.2.3	Die Kenntnis des jungen Menschen	217
1.2.4	Der pädagogische Takt	218
1.2.5	Der pädagogische Bezug und die Empathie	220
1.2.6	Wohlfühlen und Zuneigung	223
1.3	Der pädagogische Bezug aus Schülersicht	231
1.3.1	Respekt und Achtung	231
1.3.2	Die Bedeutung der Emotionen	233
1.3.3	Diskussion der Ergebnisse der Befragung	234
1.4	Zusammenfassung	235
 2.	 Der Hauptschullehrer und das Selbstvertrauen	 238
2.1	Vorbemerkung	238
2.2	Der Führungsstil des Lehrers	241
2.3	Die Motivationsfähigkeit des Lehrers	246
2.3.1	Vorbemerkung	246
2.3.2	Die generelle Motivationsfähigkeit des Hauptschullehrers	247
2.4	Das Verstärkungsverhalten des Lehrers	249
2.5	Das Selbstvertrauen und die Lehrersprache	257
2.5.1	Vorbemerkung	257
2.5.2	Lehrersprache und Umgangssprache der Schüler und Selbstvertrauen	257
2.5.3	Der Abbau von Sprachbarrieren in der täglichen Unterrichtspraxis	259
2.6	Selbstvertrauen und die spezifischen Lehreräußerungen	261
2.6.1	Vorbemerkung	261
2.6.2	Die negative Lehreräußerung	262
2.6.2.1	Ironische Äußerungen	263
2.6.2.2	Zynische Lehreräußerungen	265
2.6.3	Die Bedeutung der Irreversibilität von Lehreräußerungen	266
2.6.4	Lehreräußerungen, Klassen- und Lernklima	267
2.7	Selbstvertrauen und die Begabungserwartung des Lehrers	268
2.7.1	Vorbemerkung	268
2.7.2	Begabungserwartung und Schülerbogen	270
2.7.3	Begabungserwartung des Lehrers aus Schülersicht	272
2.7.4	Konsequenzen der Begabungserwartung	273

2.7.5	Die positive Begabungserwartung in der Praxis	274
3.	Selbstvertrauen und der Unterricht an der Hauptschule	279
3.1	Vorbemerkung	279
3.2	Ermutigung als Unterrichtsprinzip der Hauptschule	280
3.3	Selbstvertrauen und die Lehrplangestaltung	283
3.3.1	Der klassenspezifische Lehrplan	283
3.3.1.1	Der Zeitfaktor	284
3.3.1.2	Die Bedeutung der Sequenzenbildung	284
3.3.1.3	Die Operationalisierung der Lernziele	285
3.3.2	Der Wochenplan	288
3.3.3	Der Tagesplan	290
3.4	Das Selbstvertrauen und die Arbeitsformen	292
3.4.1	Vorbemerkung	292
3.4.2	Der Frontalunterricht	295
3.4.3	Der Gruppenunterricht	296
3.4.4	Individualarbeit	299
3.4.5	Die Bedeutung des Gesprächskreises	303
3.5	Das Selbstvertrauen und die Differenzierung	305
3.5.1	Vorbemerkung	305
3.5.2	Anmerkungen zur Äußeren Differenzierung	307
3.5.3	Die Innere Differenzierung	310
3.5.3.1	Vorbemerkung	310
3.5.3.2	Probleme der Inneren Differenzierung	311
3.6	Das Selbstvertrauen und die Übung	316
3.7	Die Leistungsmessung an der Hauptschule und das Selbstvertrauen	325
3.7.1	Wesen und Ziel der Leistungsmessung	325
3.7.2	Leistungsangst und Selbstvertrauen	327
3.7.3	Die schriftliche Leistungsfeststellung und das Selbstvertrauen	328
3.7.3.1	Allgemeines zu Testformen an der Hauptschule	328
3.7.3.2	Die Vorphase einer Leistungsfeststellung	330
3.7.3.2.1	Die zeitliche Anordnung	330
3.7.3.2.2	Der Bezug Unterricht und Leistungsfeststellung	331
3.7.3.2.3	Die kontinuierliche Übung als Vorbereitung	332
3.7.3.3	Anmerkungen zur vorbereitenden Übung	333
3.7.4	Die Bedeutung der Probenfrequenz und das Selbstvertrauen	336
3.7.5	Die Testkonstruktion und das Selbstvertrauen	338
3.7.5.1	Vorbemerkung	338
3.7.5.2	Die inhaltliche Gestaltung	339
3.7.5.3	Der Schwierigkeitsgrad	339
3.7.5.4	Die Testformulierung	342
3.7.5.5	Fragetyp und Erfolgchancen des Hauptschülers	344
3.7.6	Die Durchführung von Tests und das Selbstvertrauen	345
3.7.6.1	Vorbemerkung	345
3.7.6.2	Die Ankündigung	346
3.7.6.3	Die Ermunterung	347

3.7.6.4	Die psychologische Bedeutung der konkreten Testsituation	349
3.7.6.4.1	Die Testunterlagen	349
3.7.6.4.2	Die Sitzordnung	350
3.7.6.5	Die psychologische Bedeutung des Lehrerverhaltens bei Tests	351
3.7.7	Das Selbstvertrauen und die Testkorrektur	355
3.7.8	Das Selbstvertrauen und die mündliche Leistungsmessung	360
3.7.8.1	Vorbemerkung	360
3.7.8.2	Das Ausfragen aus Schülersicht	361
3.7.8.3	Das Ausfragen als positives Instrument der Leistungsmessung	363
3.7.8.3.1	Die angstfreie Befragung	363
3.7.8.3.2	Die Fragengestaltung	365
3.7.8.3.3	Das Lehrerverhalten während des Ausfragens	365
3.7.9	Die Gauß'sche Kurve und das Selbstvertrauen	369
4.	Die Bedeutung des Schullebens für das Selbstvertrauen	378
4.1	Vorbemerkung	378
4.2	Aktionsformen des Schullebens und das Selbstvertrauen	380
4.2.1	Das Schullandheim	380
4.2.2	Der Projektunterricht	385
4.2.3	Betriebspraktikum	386
4.3	Zusammenfassung Schulleben und Selbstvertrauen	388

ANHANG

1. Schülerbefragung
2. Computerauswertung
3. Literaturverzeichnis
4. Vita

V O R W O R T

Diese Arbeit stellt einen Versuch dar, die Bedeutung des Selbstvertrauens für Erziehung und Unterricht an der Hauptschule unter besonderer Berücksichtigung eines umfassenden Ermutigungsverhaltens seitens des Lehrers aufzuhellen.

Die Anregung erhielt ich im Jahre 1987 von Herrn Prof. Dr. H. Zöpfl.

Eine schwere Aufgabe - das war mir von Anfang an klar.

Die vorbereitenden Studien und Arbeiten gestalteten sich jedoch schwieriger als ich erwartet hatte.

Obwohl Selbstvertrauen ein Begriff ist, der nahezu allen Menschen geläufig ist und häufig verwendet wird, erwies sich die Erhellung insofern als sehr schwierig, weil er in der einschlägigen pädagogischen/psychologischen Fachliteratur kaum vorkommt. Die erzieherische und unterrichtliche Relevanz des Selbstvertrauens hat offenbar noch nicht jene Beachtung gefunden, die ihm zukommen müßte, wie die spätere eingehende Beschäftigung mit diesem Phänomen ergeben hat.

Dennoch versuchte ich, dem Wesen des Selbstvertrauens nachzuspüren und vor allem seiner Bedeutung und Wirksamkeit für die Hauptschüler nachzugehen.

Dies sollte sich als mühevolle Arbeit erweisen.

Die umfassende Konzeption der Arbeit und die aufwendige Schülerbefragung brachten es mit sich, daß ich auf Hilfen angewiesen war.

Ohne die freundliche Unterstützung einer Reihe von Personen wäre die gestellte Aufgabe nicht lösbar gewesen.

Zu Dank verpflichtet bin ich den beiden Promotoren und Professoren Dr. Helmut Zöpfl und Dr. Erich Wasem und Herrn Dr. Josef Heigl für die geduldige Betreuung und Beratung.

Der Dank muß auch den Rektoren der Landeshauptstadt München und denen des Schulamtsbezirkes Rosenheim sowie allen betei-

ligten Hauptschulkollegen gelten, die mir die Durchführung der Schülerbefragung nicht nur gestatteten, sondern mich dabei unterstützten.

Ein herzliches Dankeschön schließlich Frau Zenta Schindler für das mühevollen Schreiben des Manuskriptes und Herrn Hans Schindler, der die Computerauswertung der Befragung gründlich und zuverlässig vorgenommen hat.

Zu danken habe ich auch Oberstudiendirektor Herrn Peter Wimmer für das Lektorat.

Allen beteiligten Personen herzlichen Dank.

Eggstätt, im September 1994

Einleitung

1. Ausgangspunkt der Arbeit

Ermutigung und Selbstvertrauen, aber auch Entmutigung waren bereits in meiner Kindheit zu Begriffen geworden, deren Semantik mir zwar verschlossen geblieben war, ihre Wirksamkeit ich jedoch spürte. Ermutigung fehlte im Erziehungsrepertoire der Nachkriegszeit, das Selbstvertrauen war kein Thema - weder zu Hause, noch in der Schule. Mißerfolge und Erfolge ließen sich im Laufe der Jahre nicht immer sachlich begründen, der Zusammenhang von Ermutigung, Leistung und Selbstvertrauen wurde immer deutlicher.

Diese persönlichen Erfahrungen beeinflussten später mein Verhalten als Lehrer.

Das Wissen um die Bedeutung von Ermutigung und Selbstvertrauen sowohl für das erzieherische als auch für das unterrichtliche Geschehen führte dazu, mit diesen Phänomenen als konstantem Unterrichtsprinzip zu operieren.

Die Beschäftigung von Dreifuß' Buch: "Ermutigung als Lernhilfe" initiierte eine zunehmende Reflexion der Begriffe "Ermutigung und Selbstvertrauen".

In der täglichen Schularbeit bot es sich an zu versuchen, den Stellenwert dieser Begriffe zu ergründen.

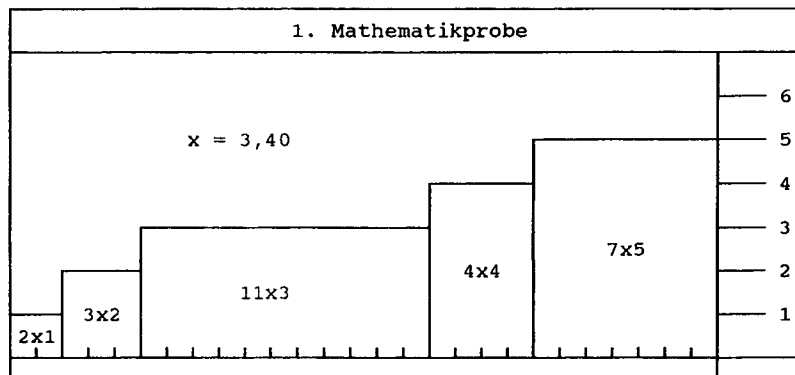
Da zu vermuten war, daß beide in enger Wechselbeziehung mit der Lehrerpersönlichkeit standen, entschloß ich mich zu einem Experiment.

Ich unterrichtete damals einen B-Kurs in Mathematik. Die Schüler dieses Kurses hatten alle Noten, die vier und schlechter waren. Der Demotivierungsgrad war erkennbar hoch. Der Einfluß des Ermutigungsverhaltens sollte am Beispiel einer Mathematikschulaufgabe geprüft werden.

Ankündigung und Durchführung wurden mit allen erdenklichen Ermutigungsaspekten besetzt.

Das Ergebnis war erstaunlich: Betrug der Kursschnitt bisher 5,0, so stieg er bei jener Leistungsfeststellung auf 3,4. Dies war umso beachtlicher, als auf A₁ - Niveau geprüft wurde.

Die Ergebnisse seien im einzelnen nachfolgend dargestellt:



Dieser Versuch, durch die positive und ermutigend gestaltete Prüfungssituation Leistungsverbesserungen zu erzielen, bedurfte des Gegenversuchs, um die Ergebnisse bestätigen zu können.

Sechs Wochen später wurde den Schülern eine nahezu gleiche Fassung jener Probe vorgelegt.

Die Zahlen und der Text waren leicht verändert, die Schwierigkeit leicht herabgesetzt worden.

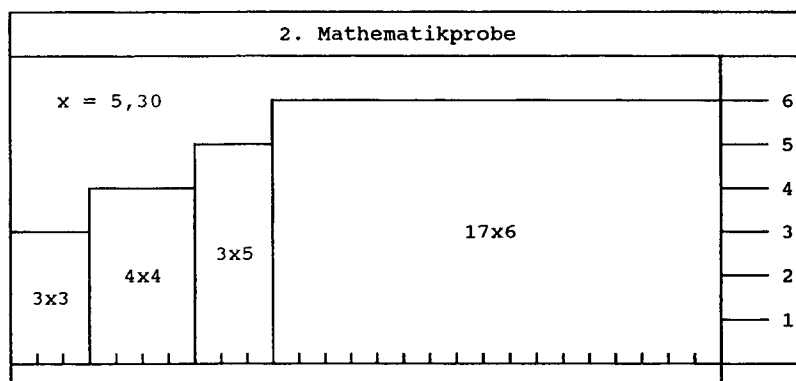
Im Unterschied zur ersten Leistungsfeststellung wurden die Prüfungsbedingungen umfassend negativ und entmutigend gestaltet. So wurde den Kursteilnehmern z. B. gesagt, daß die Probe viel schwerer als die erste sei und niemand in der Klasse Chancen hätte.

Auch das zweite Ergebnis war überraschend:

Obwohl die Aufgabentypen bekannt waren und die Schwierigkeit herabgesetzt worden war, fiel das Gesamtergebnis wesentlich schlechter aus. So betrug der Kursschnitt nun 5,3.

Stellt man weiter in Rechnung, daß die Aufgaben zusätzlich sechs Wochen lang geübt worden waren, so muß deutlich werden, wie sehr der Lehrer durch sein Verhalten Ergebnisse von Leistungsfeststellungen positiv oder negativ beeinflussen kann.

Auch die nachfolgend dargestellten Einzelergebnisse scheinen beachtenswert:



Das Einzelergebnis von 17 Sechsen war so gravierend, daß es mit sachlicher Unzulänglichkeit keinesfalls mehr zu begründen war.

Das entmutigende Lehrerverhalten in Verbindung mit der damit erzeugten Unsicherheit, scheint den Kursteilnehmern jedes Zutrauen zu sich selber genommen und den Leistungsabfall provoziert zu haben.

Deutlicher konnte sich die Wechselwirkung von Ermutigung, Entmutigung, Selbstvertrauen und Leistung nicht zeigen.

Diese singuläre Erkenntnis führte zu einer intensiven Beschäftigung mit diesen Begriffen und der ständigen Überprüfung ihrer Wirksamkeit in der Schulpraxis.

Eines Tages war die Idee zu dieser Arbeit geboren.

2. Die Zielsetzung dieser Arbeit

In dieser Arbeit soll versucht werden, die Bedeutsamkeit von Ermutigung und Selbstvertrauen nicht nur für das Unterrichtsgeschehen, sondern darüber hinaus ihren Stellenwert sowohl im Sinne des Gesamtauftrages der Hauptschule als auch den Einfluß dieser Phänomene für die Persönlichkeitsentwicklung des Hauptschülers zu ergründen.

So ist geplant, sowohl die Rahmenbedingungen der Hauptschule als auch alle Bereiche des Unterrichts auf ihre Ermutigungs- und Entmutigungspotentiale hin zu untersuchen.

3. Der Aufbau der Arbeit

Die intensive Beschäftigung mit der Thematik dieser Arbeit führte zwangsläufig zu einer Dreiteilung.

- . Es galt, sich dem Wesen des Begriffs "Selbstvertrauen" zu nähern und seine fördernden und hemmenden Aspekte zu erhellen.
- . Zahlreiche Einflüsse determinieren das konkrete Schülerdasein an der Hauptschule.
Diese Rahmenbedingungen waren im Hinblick auf ihren Einfluß auf das Schüler selbstvertrauen abzutasten.
- . Letztlich lassen sich Möglichkeiten und Bedingungen der Hauptschule, die einen Einfluß auf das Selbstvertrauen der Hauptschüler haben können, nur am konkreten Geschehen an der Hauptschule feststellen.

Die zentrale Frage muß demnach lauten:

Wie ermutigend oder entmutigend sind die Bedingungen der Hauptschule auf allen Ebenen und wie kann Selbstvertrauen erzeugt, gefördert und gefestigt werden. Dies wird der Kernpunkt des dritten Teils der Arbeit sein, denn "Ermutigung ist so ausschlaggebend, daß die Wirksamkeit jeder erzieherischer

Handlung tatsächlich von dem Grad abhängt, in dem das Kind ... ermutigt oder entmutigt wird." ¹

Die Arbeit verzichtet bewußt auf eine psychologische Dominanz und stützt sich in vielfacher Weise auf Erfahrungen, die letztlich nur in der täglichen Praxis an der Hauptschule zu gewinnen sind.

Als wichtig muß im Rahmen dieser Arbeit auch angesehen werden, daß sie bewußt nicht nur mit theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen des Verfassers operiert, sondern Hypothesen mit Schüleraussagen vergleicht, die in einer umfassenden Befragung gewonnen worden sind.

Die Umfrage wurde an nahezu allen Münchner Hauptschulen und denen des Schulamtsbezirks Rosenheim durchgeführt. 1003 korrekt bearbeitete Fragebögen konnten für diese Arbeit gewertet werden.

Überlegungen und Ergebnis sind im Anhang Teil der Dissertation.

¹ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: Ermutigung als Lernhilfe, 1. Auflage, Stuttgart 1970

I. BEGRIFF UND WESEN DES SELBSTVERTRAUENS

1. Etymologische Klärung von Vertrauen und Selbstvertrauen

1.1. Transitivität und Intransitivität von trauen und zutrauen

Das Verb "trauen" stellt eine umgangssprachliche Form des Verbs "vertrauen" dar.

"Sich trauen" bedeutet weniger eine begründete Spielart von "vertrauen", sondern vielmehr ein Wagnis mit ungewissem Ausgang.

Dieses Verb hat also im Grunde wenig mit dem Schlüsselbegriff dieser Arbeit, nämlich Selbstvertrauen zu tun. Ja nicht einmal so sehr viel mit "vertrauen".

Der semantische Aspekt im Sinne etwa einer Mutprobe steht zu sehr im Vordergrund.

Der Entschluß, der zum "Sich trauen" führt, fußt mehr in inneren Zwängen der Selbstbestätigung und in äußeren, wie etwa den Gruppenzwängen.

Zum einen bedeutet dies, daß eine Person eine Handlung begeht, deren Erfolg offen ist und nicht durch die Erfahrung eigener, erkannter Fähigkeiten gestützt wird.

Besonders bei Aktionen, die in Gruppenzwängen begründet liegen, vermag das retardierende Element der Angst den Akteur nicht von einer Tat abzuhalten.

Von Vertrauen in sich oder in andere kann hier nicht die Rede sein.

Umgangssprachlich von Bedeutung ist auch der Begriff "dem andern trauen".

Dieser stellt allerdings nur eine semantische Verkürzung von "vertrauen" dar und hat darüber hinaus noch eine nuancierte Bedeutung dahingehend, daß man dem anderen unkorrektes Verhalten unterstellt.

Der zutreffende Begriff hierfür wäre dann allerdings eher das Verb "zutrauen", im Sinne von "dem anderen etwas Böses zutrauen", das heißt, es für möglich halten.

Bezogen auf die eigene Person bekommt das Verb "zutrauen" schon wieder eine andere Bedeutung.

Intransitiv verwendet, geht es schon in die Richtung zum Selbstvertrauen.

Sich etwas zutrauen heißt demnach, eine Handlung zu vollziehen, deren Erfolgsaussicht in den eigenen Fähigkeiten oder aber zumindest in der Erfahrung begründet liegt.

So weist das Verb "zutrauen" schon sehr große Ähnlichkeit mit "sich vertrauen" und auch mit Selbstvertrauen auf, zumal es insofern praktische Bedeutung hat, als ein Lehrer kaum sagen würde, jemand solle sich selbst vertrauen, häufig aber, jemand solle sich doch mehr zutrauen.

Die Tatsache des häufigen Vorkommens dieses Begriffs gerade in Zeugnisbemerkungen unterstreicht seine schulpraktische Relevanz.

1.2 Transitivität und Intransitivität von vertrauen

Das Präfix "ver" stellt sowohl eine Verbindung zu einem Objekt her, ist also transitiver Natur, als auch eine zu sich selber. Letzteres bedarf also keines Fremdobjektes, sondern weist sich durch eine reflexive Struktur aus.

- "Jemandem vertrauen" bedeutet primär die Bereitschaft, auf Negativerwartungen zu verzichten und damit eine grundsätzlich positive Handlungserwartung im Hinblick auf einen anderen. Die Nuancierungen gehen von vordergründigem Sichverlassenkönnen bis hin zum grenzenlosen Vertrauen des "Sichauslieferns".

Die umgangssprachliche Bedeutung zielt im wesentlichen auf das Sichverlassenkönnen auf den anderen und beinhaltet Elemente wie jenes des Verständnisses und auch der Treue, ein

Begriff, der im Ursprung mit "trauen" und "vertrauen" verwandt ist.

Abgesehen vom "blinden Vertrauen", welches jeder objektiven Begründung entbehrt, erwächst Vertrauen, als Substantivform von vertrauen, aus der positiven Erfahrung.

- Eine Erweiterung findet der Begriff "Vertrauen" in seiner reflexiven Form des "Sichvertrauens", des Selbstvertrauens. Sich vertrauen bedeutet, die eigenen Möglichkeiten und, dem zugrundeliegend, die eigenen Fähigkeiten so zutreffend eingeschätzt zu haben, daß positive Erfahrungen entstehen konnten und die Möglichkeit des Erfolges besteht.

Das Wörtchen "selbst" ersetzt eigentlich nur "sich" und stimmt in der Bedeutung mit letzterem überein.

Das Wort Selbstvertrauen setzt sich also zusammen aus dem auf die Reflexivität verweisenden "selbst" und dem Stammwort "vertrauen".

Umgangssprachlich wird dieses Wort allgemein und semantisch nicht exakt definiert verwendet.

Spricht man davon, daß jemand über Selbstvertrauen verfügen würde, so ist damit ein hohes Maß von Entscheidungssicherheit und einer ausgeprägten Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Tuns gemeint.

Eine Erweiterung, aber auch verminderte Präzisierung erfährt dieser Begriff durch das Adjektiv "gesund".

Es vermag kaum jemand zu sagen, was dies genau bedeutet.

"Gesundes Selbstvertrauen" kann nur im Sinne eines nicht hinterfragenden Selbstverständnisses mit charismatischer Wirkung verstanden werden. Nach der Begründbarkeit des "gesunden Selbstvertrauens" wird umgangssprachlich nicht gefragt.

- Der Vollständigkeit halber sei noch auf die Verben "anvertrauen" und "betrauen" verwiesen, die ähnliche semantische Elemente wie "vertrauen" aufweisen. Sie sind in jedem Falle transitiv und bedürfen sowohl eines Dativ- als auch eines Akkusativobjekts.

1.3 Prozeßcharakter von Vertrauen

Vertrauen ist weder ein a priori - Zustand noch einer, der grundlos eintritt.

Vielmehr stellt Vertrauen einen Prozeß dar, der sich aufgrund fortschreitender, positiver Erfahrungen weiterentwickelt.

Im Prozeßstadium hat "Vertrauen" vorwiegend transitiven Charakter, ist also auf Objekte, auf an dem gesamten Erziehungsgeschehen beteiligten Personen bezogen.

1.4 Der statische Charakter von Vertrauen

Ist es durch positive Erfahrungen gelungen, Vertrauen als, wenn auch labilen, Endzustand zu erwerben, dann ist die Voraussetzung geschaffen, den Begriff in die Intransitivität überzuführen, ohne allerdings andererseits den Objektbezug völlig aufzugeben. Dies würde sich im "zu sich Vertrauen haben" darstellen.

Der Begriff "Vertrauen" weist also zwei semantische Merkmale auf, je nachdem, ob er in transitivem oder intransitivem Sinne gebraucht wird.

1.5 Semantische Komponente

Vertrauen als Endzustand eines Prozesses stellt eine Überlebensnotwendigkeit im menschlichen Leben dar. Die Tatsache des Eingebundenseins in eine soziale Gemeinschaft bedingt ein lebenslanges "Sichausliefern", bei dem das Vertrauen das entsprechende Sicherheitsgefühl empfinden läßt.

Eine Lebensbewältigung ohne Vertrauen wäre demnach nicht denkbar, denn der Mensch lebt in einer komplizierten Welt, ist also einem Übermaß an Komplexität ausgesetzt, so daß er überfordert würde, wenn er nicht vertrauen könnte.

Vertrauen kann demnach als Komponente der Sozialstruktur des Menschen gesehen werden und erhält nur dadurch seine semantische Auffüllung, wenngleich im Sinne einer Begriffserweiterung eine intransitive Dimension möglich ist.

1.6 Reflexivcharakter von Selbstvertrauen

Obgleich das Wort Vertrauen auch Intransitivität besitzt, hat sich im Sprachgebrauch die Erweiterung um das Wort "selbst" durchgesetzt. Dieses verdeutlicht die Reflexivität des Wortes und lenkt den Blick auf den Subjektcharakter.

Auch wenn der Begriff "Vertrauen" Subjekt und Objekt vereinigt, unterstreicht "selbst" die intransitive Struktur des Wortes.

1.7 Semantische Auffüllung von Selbstvertrauen

Von der unscharfen, umgangssprachlichen Verwendung des Begriffs "Selbstvertrauen" abgesehen, lassen sich folgende Kriterien herauschälen:

. Die Glaubwürdigkeit sich selbst gegenüber:

Dies bedeutet, daß gemachte Erfahrungen mit der eigenen positiven Einschätzung in Einklang gebracht werden müssen.

. Bestätigung der Richtigkeit eigenen Handelns:

Der Zustand des Selbstvertrauens bedarf der beständigen Bestätigung individueller Handlungsweisen im Hinblick auf ihre sachliche Richtigkeit und affektive sowie soziale Verträglichkeit.

. Die Bedeutung der positiven Erfahrung:

Aus objektbezogenen, positiven Erfahrungen erwachsen positive, subjektbezogene. Es entstehen also Erfahrungen mit sich selbst, die den Zustand des Selbstvertrauens zulassen, verstärken, vermindern oder verhindern.

1.8 Der Risiko- und Wagnischarakter

Ebenso wie Vertrauen immer ein Wagnis, ein Risiko sein wird, weil es immer einen Vertrauensvorschuß erfordert, der häufig nicht zurückbezahlt werden kann, hat auch das Selbstvertrauen Wagnischarakter.

Sich selbst zu vertrauen, bedarf also auch sich selbst gegenüber einer Bereitschaft zum Vertrauensvorschuß.

Mag auch das "Selbstbewußtsein" noch so ausgeprägt sein, so gibt es doch keine Gewißheit, daß zukünftiges Handeln im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten und bewährten Handlungsmuster erfolgreich sein wird.

1.9 Selbstvertrauen als hypothetisches Konstrukt

Wie in der Problemstellung schon dargelegt wurde, war es äußerst schwierig, wenn nicht nahezu unmöglich, Definitionen des Begriffs "Selbstvertrauen" zu finden. Dennoch führt an dem Versuch einer Begriffsbestimmung kein Weg vorbei.

Zunächst ist der Begriff nur ein "Definiendum"². Es kann sich vorerst nur um einen "... unscharf gedachten Vorstellungsinhalt ..." handeln.³

Dieser Vorstellungsinhalt tritt zunächst als "Definiens"⁴ auf, also einer Aufzählung beschreibender Elemente. Diese treten in der Wirklichkeit - hier in der pädagogischen Wirk-

² Krapp/Prell: Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 5, Empirische Forschungsmethoden, Einführung, München 1975, S. 15

³ Krapp/Prell, a. a. O., S. 15

⁴ Krapp/Prell, a. a. O., S. 16

lichkeit - als Äußerungsformen verhaltensbezogener und leistungsrelevanter Phänomene auf, ohne allerdings unverzüglich eindeutig zugeordnet werden zu können.

Die Vielzahl jener Indizien auf Vorhandensein von Konstituenten, die den Begriff Selbstvertrauen ausmachen könnten, erzwingen die operationalistische Einordnung als hypothetisches Konstrukt.

Der Begriff ist als hypothetisches Konstrukt anzusehen, da der Schlüsselbegriff dieser Arbeit weder "... unmittelbar beobachtbar ..." noch "... meßbar ..." ist.⁵

Beim Versuch, das, was Selbstvertrauen ist oder sein kann, zu erklären, erweist sich die Vieldimensionalität des Konstrukts.

"Ein Konstrukt kann durch viele operationale Definitionen beschrieben werden, aber keine einzelne Definition reicht aus, um das Konstrukt vollständig zu beschreiben."⁶

Es stellt sich also die Frage, welche Konstituenten diesen Begriff ausmachen können. Lehrer sind mit dem Phänomen, was Selbstvertrauen sein könnte, tagtäglich konfrontiert. Im Unterrichtsgeschehen zeigen sich viele singuläre Phänomene, die den Charakter von Basissätzen haben. Um zur Begriffsbestimmung dieser Arbeit vorstoßen zu können, muß induktiv vorgegangen werden. Die Beschreibung des Begriffs muß also von beobachtbaren Schülermerkmalen ausgehen, die Aufschlüsse darüber geben können, inwieweit sie mit dem Begriff "Selbstvertrauen" zu tun haben können.

Zunächst jedoch seien Definitionen von Selbstvertrauen vorgestellt.

⁵ Krapp/Prell, Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 5, Empirische Forschungsmethoden, Einführung, München, 1975, S. 16

⁶ Krapp/Prell, a. a. O., S. 16

2. Definitionen von Selbstvertrauen

2.1 Definition von Selbstvertrauen im Lexikon der Psychologie

"Selbstvertrauen, eine lebenswichtige Charaktereigenschaft, die in ganz verschiedenen Formen und Stärkegraden auftreten kann. Das S. muß, wenn es echt und solid ist, in verschiedenen Erlebnisbereichen fundiert sein: /Vitalität, /Seele, /Geist; das S. kann auch geistlich und transzendental verankert sein. Ist das S. in einem dieser Bereiche nicht verankert, kommt es darin zu Erlebnisweisen, die einen Krisenherd aufzeigen. In der modernen Industriegesellschaft ist mindestens bei 40% der Menschen das S. schwach entwickelt, gestört oder gar zerstört (Neurotiker, Psychopathen). Ein Gesundungsprozeß für mangelndes S. muß insbesondere um die gestörten Funktionskreise bemüht sein; dabei ist stets zu berücksichtigen, daß es sich um ein komplexes, fundamentales und tragendes charakterliches /Syndrom handelt. /Ich; /Person; /Persönlichkeit." ⁷

Um es vorab zu sagen, es scheint enttäuschend, wenn in einem Fachlexikon Begriffe populärwissenschaftlich vorgestellt werden.

Über das Wesen des Selbstvertrauens ist so gut wie nichts zu erfahren, nichts von seiner Begrifflichkeit, nichts von seiner komplexen Semantik und nichts vom sozial geprägten sprachlichen Hintergrund.

Dieser Begriff wird in dieser Definition als "... echt und solid ..." ⁸ vorausgesetzt.

Nun was dies bedeuten kann, scheint rätselhaft, zumal nirgends abgeklärt werden kann, was "gesundes" Selbstvertrauen ist. So verwendet, ist dieser Begriff nicht brauchbar, da er einer Vielzahl von subjektiven Deutungen ausgesetzt ist und weder den semantischen Mittelpunkt noch die Bedingungen, die

⁷ Arnold, W. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Bd. III, 2. Aufl., Freiburg/Basel/Wien, 1974, S. 2031

⁸ Arnold, W. (Hrsg.), a. a. O. S. 2031

zu seinem Entstehen führen können, beschreibt, geschweige denn erklären kann.

So sei diese Begriffsbestimmung auch nur so verstanden, daß sie hier Erwähnung finden mußte, als sie zu den wenigen gehörte, die zur Verfügung standen.

2.2 Definition im Wörterbuch der Psychologie

"Selbstvertrauen: Vertrauen in die eigenen Leistungsmöglichkeiten. S. ist eine Komponente des Selbstwerterlebens. Es resultiert aus dem Vergleich der vermeintlichen subjektiven Fähigkeiten mit den Anforderungen, mit denen sich die Persönlichkeit konfrontiert sieht.

Das S. einer Person läßt sich hinsichtlich ganz konkreter und zunehmend verallgemeinerter Anforderungssituationen bestimmen. Gegenüber Anforderungen wird ein hohes S. gezeigt, wenn vorausschauend eingeschätzt wird, daß diese Situation gut gemeistert werden kann und umgekehrt. Im Normalfall weist das S. in Abhängigkeit von der unterschiedlichen Befähigung für bestimmte Tätigkeiten Differenzierungen auf.

Personen können situativ oder ständig ein inadäquates S. in der Form zeigen, daß sie ihre Leistungsmöglichkeiten über- oder unterschätzen. Derartige Fehleinschätzungen entstehen auf der Grundlage individueller Besonderheiten der Kenntnisse, geistigen Fähigkeiten, Einstellungen und anderer Eigenschaften." ⁹

Auch diese Definition wird der Vieldimensionalität des Begriffs "Selbstvertrauen" nicht gerecht. Sie beschränkt sich im wesentlichen auf den quantitativen Charakter und Graduierungen im Hinblick auf Fehlformen. Die Erwähnung von Über- und Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit kann das Beziehungsgeflecht zwischen Selbst-, Sozial- und kognitiver Kompetenz nicht transparent werden lassen.

⁹ Clauß, G. u. a. Hrsg.: Wörterbuch der Psychologie, Leipzig, 1976, S. 473

Bedeutsam hingegen scheint mir als Beschreibungskomponente der "... Vergleich der vermeintlichen subjektiven Fähigkeiten mit den Anforderungen, mit denen sich die Persönlichkeit konfrontiert sieht." ¹⁰

Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten vollzieht sich im Vergleich, also in einer Art Wettbewerb, prozeßhaft und erstreckt sich in alle Lebensbereiche und Lebensphasen. In dieser Definition kommt nicht zum Ausdruck, daß subjektive Bewertungsmaßstäbe als Meßinstrument für eigene Fähigkeiten nicht geeignet sind, da ihr Entstehen weitgehend fremdbestimmt ist. Dies führt zwangsläufig wieder zur singulären Aussage des Vergleichs zurück und läßt den Definitionsversuch daher in der Eindimensionalität verharren.

Nachdem hier von Über- und Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit die Rede war, sei kurz auf sie eingegangen. Das Phänomen der Unterschätzung zeigt sich in der pädagogischen Wirklichkeit als entscheidendes Hindernis hinsichtlich der Ausbildung eines Selbstvertrauens.

Wie an späterer Stelle auszuführen sein wird, stehen eine Reihe psychischer, psychosozialer und sozialer Aspekte der Entwicklung des Selbstvertrauens im Wege. Das Phänomen der Überschätzung scheint es wohl zu geben, ist aber in den Jahrgangsstufen 7 - 9 der Hauptschule wenig bedeutsam. Es kommt kaum vor. Die kontinuierliche Negativerfahrung des Hauptschülers läßt eine Überschätzung kaum zu.

Keine der beiden Definitionen vermag Determinanten des Begriffs "Selbstvertrauen" schlüssig freizulegen. Dabei muß es nachfolgend um die schon erwähnte induktive Annäherung gehen.

¹⁰ Clauß, G. u. a. Hrsg.: Wörterbuch der Psychologie, Leipzig 1976, S. 473

3. Aspekte des Begriffs Selbstvertrauen

Es soll hier der Versuch gemacht werden, das hypothetische Konstrukt "Selbstvertrauen" in Einzeldimensionen aufzulösen.

Aus der Vielzahl möglicher, an der Konstruktion des Begriffes beteiligter, Dimensionen sollen jene ausgewählt werden, deren Bedeutung für das Selbstvertrauen im Rahmen schulischer und unterrichtlicher Interaktionen, Aktionen und Reaktionen erkennbar ist.

Diese Auswahl kann nicht vollständig sein und Kriterien, die, wenn sie auch nur eine Randbedeutung für die Konstituierung des Zentralbegriffes haben könnten, müssen vernachlässigt werden. Eine vollständige Erfassung aller psychologischen Kriterien ist nicht möglich und würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Ein weiteres Problem hat sich dahingehend ergeben, als nicht zuverlässig festgestellt werden kann, inwieweit einzelne Kriterien sowohl qualitativ als auch quantitativ am Zustandekommen des Begriffs beteiligt sind.

Genauso wenig kann hier geklärt werden, inwieweit sich die einzelnen Kriterien gegenseitig berühren, sich vermindern, verstärken oder auch bedingen.

In der pädagogischen Realität zeigt sich, daß sie alle mehr oder weniger ausgeprägt vorhanden sind und von vor- und außerschulischen Faktoren gebildet worden sind. Es ist festzustellen, daß im Laufe der Schulzeit die Erfahrungen, die das Kind als Schüler macht, zu psychischen Dispositions- und Verhaltensänderungen führen können, die sowohl eine qualitative als auch quantitative Veränderung der Aspekte des Selbstvertrauens bedingen können.

Die individuellen Ausprägungen dieser Aspekte und ihr variables Beziehungsgeflecht, welches bei jedem Schüler anders geartet ist, können die Konstituentenbeschreibung nicht in ein Regelsystem allgemeiner Gültigkeit überführen.

Dies ist ein wesentlicher Grund für die Auswahl der Aspekte weniger nach psychologischen als nach schulpädagogischen Gesichtspunkten.

Da, wie schon erwähnt, die Aspekte nicht nach ihrer jeweiligen Wirksamkeit zuverlässig beurteilt werden konnten, seien sie in alphabetischer Reihenfolge vorgestellt.

3.1 Soziale Adaptionsfähigkeit (social adjustment)

Sie ist ein "Prozeß oder das Ergebnis eines Vorganges, der als Herstellung des Gleichgewichts zwischen Individuum und seiner sozialen ... Umwelt gedeutet wird." ¹¹

Der Wunsch nach sozialer Anerkennung ist eine Erscheinung, die im sozialen Gefüge einer Schulklasse ständig zu beobachten ist. Dieser Wunsch hängt eng mit den vom Schüler erfaßten Kriterien, die ihm diese Anerkennung ermöglichen könnten, zusammen. Das Bemühen, diese Kriterien, die meist nur informellen Charakter haben, zu erfüllen, zwingt ihn zur sozialen Anpassung.

Im Zuge dieses Strebens kann das Leistungs- und Sozialgefüge einer Klasse adaptionsförderlich oder -hinderlich sein. Die Bereitschaft einer Gruppe wie einer Schulklasse, ein Adaptionsbemühen zu honorieren, kann häufig nicht von den Leistungsvorstellungen getrennt werden.

Dies muß bedeuten, daß der Leistungsstand eines Schülers auch für sein soziales Angenommensein relevant ist. Nicht vorhandene Adaptionsfähigkeit, sowie nicht realisierte Adaption, schließen die sozialen Ängste und letztlich auch Versagensängste ein.

Eine nicht vollzogene Adaption muß die Situation eines Schülers hinsichtlich seines Selbstvertrauens beeinflussen. Sie gewinnt deswegen nahezu zwangsläufig Konstituentencharakter. Die Adaptionsfähigkeit eines Schülers hängt von verschiedenen Faktoren ab.

Egozentrische Verhaltensweisen mindern diese ebenso wie die Position von Einzelkindern, deren Adaptionsprobleme beobachtbar zunehmen.

¹¹ Drever, J./Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie, 7. Aufl., München, 1972, S. 48

Letzteres könnte als Vorurteil verstanden werden, ist aber in der pädagogischen Praxis häufig Angelpunkt schulischer Konflikte.

Für ein Einzelkind ist es schwer zu verstehen, daß es Aufmerksamkeit und Zuwendung des Lehrers teilen muß, ganz im Gegensatz zur gewohnten Familiensituation. Wenn die Einzelkindsituation mit der Entwicklung ausgeprägter egozentrischer Verhaltensweisen einhergegangen ist, fällt der Ausgleich zwischen individuellen Ansprüchen und denen einer Gemeinschaft, wie einer Schulklasse, schwer.

Für die Adaptionsfähigkeit ist es aber auch von Bedeutung, ob das Kind mit sozial anerkannten Fähigkeiten glänzen kann oder nicht.

In jeder Klasse erstellte Soziogramme haben immer wieder gezeigt, daß auffallende kognitive Leistungen oder besondere sportliche Fähigkeiten entscheidende Adaptionshilfen waren. Herausragende Fähigkeiten haben sich nur insofern als hemmend erwiesen, wenn der Erbringer daraus das Recht zur Überheblichkeit ableiten zu können glaubte.

Das Selbstvertrauen erstreckt sich nicht nur auf das Wissen um die eigenen Fähigkeiten.

Es bedarf ebenso der sozialen Komponente der Anerkennung durch das soziale Umfeld, sowohl des sozialen Nahbereichs als auch der Schule.

Die Fragen der Adaptionsfähigkeit und der Adaptionsrealisierung, also auch die Frage nach der Integrationsfähigkeit, muß jeder Lehrer stellen, der erkannt hat, daß diese unabdingbare Voraussetzungen für den Aufbau von Selbstvertrauen sind.

3.2 Aggression

Aggressives Verhalten muß als Persönlichkeitsmerkmal vieler Schüler gesehen werden, welches zunehmende Bedeutung gewinnt. Es ist hier nicht der geeignete Ort, die Vielschichtigkeit der möglichen Ursachen zu besprechen, so sei dennoch auf einige wenige grundsätzliche verwiesen. Das Aggressionsverhalten eines Schülers wird von seinem Temperament, von seiner

Selbststeuerungsfähigkeit, von Vorbildern und nicht zuletzt auch von der Schule beeinflusst.

Ringel weist auf ein grundsätzliches Problem hin: "Denn die Schule, die wir jetzt haben, konzentriert sich ganz auf die Ertüchtigung des Intellektes und bedeutet eine große Vernachlässigung der Emotionalität. Die Menschen lernen nicht mit ihren Emotionen, ... umzugehen." ¹²

Aggressivität ist zunächst einmal eine "... umfassende Bezeichnung für gehäuft auftretendes feindseliges, sich in verbalen oder tätlichen Angriffen äußerndes Verhalten bzw. das Überwiegen feindselig-ablehnender und oppositioneller Einstellungen beim Menschen." ¹³

Worin liegen die Ursachen des Aggressionsverhaltens?

Hadriga geht davon aus, daß ein "... gewisses Aggressionspotential ..." ¹⁴ von Anbeginn vorhanden ist, die Graduierung aber entscheidend davon geprägt wird "..., was auf einen Menschen in seinem Leben an Erfahrungen zukommt." ¹⁵

Er betrachtet nun den "Erziehungsfaktor" als jenen, der "... am meisten zum Entstehen und für die weitere Entwicklung der Aggressivität ... beiträgt." ¹⁶

Da Erziehung natürlich auch in der Schule stattfindet, werden hier Prozesse der Aggressivität maßgeblich beeinflusst.

Erziehungsaufgaben werden mehr und mehr an die Schule delegiert und damit auch Erziehungskonflikte verlagert. Damit wird die Aggression zu einem zentralen Phänomen des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens. Für die Hauptschule mit ihren schwierigen sozialen Strukturen gilt dies besonders.

Dieses Problem ist hochaktuell. "Die allzugroße Zahl von Kindern aus gescheiterten oder in Auflösung begriffenen Familien schafft im schulischen Bereich eine Unmenge von Problemschülern" ¹⁷

¹² Zöpfl, H.: Die Bedeutung der Sinnfrage für die Pädagogik in: Zöpfl, H.: Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik, Donauwörth 1976, S. 27

¹³ Drever, J./Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie, 7. Aufl., München, 1972, S. 41

¹⁴ Wahl, D. u. a.: Psychologie für die Schulpraxis, München 1984, S. 73

¹⁵ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule; Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien, 1991, S. 22

¹⁶ Hadriga, F.: a. a. O., S. 22

¹⁷ Hadriga, F.: a. a. O., S. 23

Das Zerbrechen der Familien muß bei den Kindern ungeheure Verlustängste erzeugen, die bis hin zu völliger Verunsicherung führen können. Diese Verunsicherungen festigen ein Angstgefüge, das durch das Phänomen der Schulangst verstärkt wird.

Häusliche Konflikte und Katastrophen beeinträchtigen erwiesenermaßen sowohl die emotionale Befindlichkeit und Stabilität des Kindes als auch sein Leistungsvermögen. Nun bringt "... der Schulalltag Anlässe genug, die von Schülern als bedrohlich erlebt werden und Angstreaktionen auslösen können." ¹⁸

Diese können sich im Leistungsbereich, im sozialen Feld oder auch in organisatorischen Strukturen vollziehen. Sich in diesen Bereichen befindliche Angstsituationen lösen Angstreaktionen aus, die sich häufig in Aggressivität gegen Sachen und Personen äußern.

In der täglichen Schulpraxis haben wir es oft mit aggressiven Schülern zu tun, bei denen die Ursache für die Aggressivität nicht erkennbar ist.

Aggressivitätshandlungen, die Mutwilligkeitscharakter zu haben scheinen, nehmen deutlich zu. Des öfteren kommt es vor, daß Schüler keinen Grund sogar für schwerwiegende, tätliche Angriffe zu nennen vermögen.

Diese Art von Aggression ist zudem noch von ausgesprochener Brutalität gekennzeichnet.

Da die häuslichen Verhältnisse dem Lehrer weitgehend unbekannt sind, ist er gezwungen, die Ursachen mit äußerst bescheidenen diagnostischen Möglichkeiten zu ergründen.

In vielen Fällen scheinen Dekompensationskriterien maßgeblich beteiligt zu sein.

Die fehlende Leistungsorientierung und die soziale Isolation sind Merkmale, die bei aggressiven Schülern immer wieder beobachtet werden können.

Vielschichtige Ängste und Minderwertigkeitsgefühle, die die aggressiven Schüler allerdings zu verbergen suchen, liegen im wesentlichen im mangelnden Selbstvertrauen und auch im feh-

¹⁸ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule; Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien, 1991, S. 24

lenden Selbstwertgefühl begründet. Die Aggression, vor allem die ziellose und unmotivierte, muß als Versuch gewertet werden, seinen Platz in der Gemeinschaft eben negativ zu behaupten, wenn eine positive Sozialposition zu erreichen nicht möglich ist. Ein weiterer Aspekt für diese Art von Aggression ist der Rachedanke. Der Schüler "rächt" sich für seine allgemeine Mißlichkeit, deren Ursachen er in diffusen Verantwortlichkeiten seines Umfeldes sieht.

Mit diesem Sachverhalt befaßt sich die Frustrations-Aggressionshypothese, die G. L. Huber als "Theoriegemisch" bezeichnet. Dieser Theorieansatz geht davon aus, "...daß sich ein Mensch aggressiv verhält, wenn er an der Erreichung eines Zieles gehindert wird, d. h. wenn er eine Frustration erleidet." ¹⁹

Huber nennt die Frustrations-Aggressions-Hypothese einen "... der bekanntesten und beliebtesten theoretischen Ansätze, weil sie sich mit Alltagserfahrungen ... in Einklang bringen lassen." ²⁰

Es wäre hier der falsche Ort zu versuchen, dieser These nachzugehen und sie verifizieren zu wollen. Entscheidend ist für mich vielmehr, daß sie sich im Schulalltag tatsächlich zeigt und am Schülerverhalten beobachtbar ist.

Fallbeispiel

So hatte an unserer Schule kürzlich der Werklehrer einen Schüler gerügt, weil dieser falsche Zeichnungen abgeliefert hatte. Nach der Aufforderung, diese nochmals anzufertigen, kam es zu einer unglaublichen Überreaktion des ansonsten eher ruhigen Schülers.

Er zerriß seine Blätter vor den Augen des Lehrers, tobte und schrie, daß ihm alles egal sei und er die Forderung nach Neuerstellung keinesfalls erfüllen werde.

Da dieser Schüler meiner Klasse im kognitiven Bereich sehr schwach war und Schwierigkeiten hatte, den Anforderungen der Jahrgangsstufe gerecht zu werden, erhoffte er sich im Werken Erfolgserlebnisse.

¹⁹ Wahl, D. u. a.: Psychologie für die Schulpraxis, München, 1984, S. 73

²⁰ Wahl, D. u. a.: a. a. O., S. 74

Die Ablehnung seiner Arbeiten machte ihm bewußt, daß dies auch in diesem Fach nicht möglich sein würde und löste vermutlich das aggressive Verhalten aus. Dies darf jedoch in diesem Falle nicht als singuläre Reaktion gesehen werden, da der Schüler als Konsequenz der gescheiterten Aggression den Rückzug antrat, indem er ankündigte, "von nun ab überhaupt nichts mehr zu tun" also eine vom Mißerfolg verursachte Regression.

Affektive Explosionen dieser Art mit anschließendem emotionalen und sozialen Rückzug, sowie einer nachhaltigen Leistungsverweigerung, sind leider kein Einzelfall, sondern stellen eine pädagogische Problemsituation dar, mit der sich der Lehrer an der Hauptschule häufig konfrontiert sieht.

Ein Blick in den Schülerbogen bringt meist zutage, daß solche Schüler mit einer nahezu endlosen Kette von in Noten ausgedrückten Mißerfolgen belastet sind.

Der Bewertung solch aggressiven Schülerverhaltens sollte demnach die Erkenntnis zugrunde liegen, daß es auf die Vorgeschichte bezogen werden muß und nur aus ihr erklärbar und verständlich wird.

Mißerfolgsorientierte Schüler haben kaum eine Chance, irgendwann auch nur eine Spur von Selbstvertrauen aufzubauen, weil Erfolge nicht einmal in den Nebenfächern gelingen.

Ein solcher Schüler kann keine Möglichkeit mehr erkennen, Erfolge zu erzielen, die sein Selbstwertgefühl heben könnten. Die im Fallbeispiel beschriebene Regression zeigt nicht nur, daß sich der Schüler als minderwertig und abgelehnt fühlte, sondern auch, daß ihm jegliches Selbstvertrauen zu fehlen schien, es besser machen zu können. Weil das Aggressionsverhalten einen wesentlichen Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung und auch auf die Sozialfähigkeit des jungen Menschen ausübt, war es angezeigt, auch die Hauptschüler nach ihren Aggressionspotentialen zu befragen.

Die Fragestellung in dieser Hinsicht war zweigeteilt. Einmal zielte sie auf das Ausmaß der Passivität und zum anderen auf die Aggressionsbereitschaft.

Die Ergebnisse scheinen insofern hochaktuell, als die Gewaltdiskussion hinsichtlich der Hauptschule zur Zeit hohe Wellen schlägt.

Die Frage nach der Reaktion bei einer Provokation beantworteten 83% (!) der Schüler dahingehend, daß sie zu einer aggressiven Replik bereit wären.

Der unterstellten Möglichkeit, bei einer grundlosen Beleidigung nichts zu sagen, nicht zu reagieren, konnten sie nicht zustimmen.

Die Bereitschaft zu tätlichen Reaktionen hat sich als sehr hoch erwiesen.

68% aller Arbeiterkinder, 69% der Angestelltenkinder, 71% der Kinder Selbständiger und gar 73% jener Kinder, deren Mütter berufstätig sind, sind nach eigenen Angaben gewaltbereit.

Am auffälligsten ist das letzte Ergebnis.

Hat dieser hohe Wert damit zu tun, daß diese Kinder zwangsläufig weitgehend sich selbst überlassen sind?

Hat es damit zu tun, daß sie sich wahrscheinlich weniger zu Hause aufhalten und deshalb vermehrten Konfrontationen auf der Straße ausgesetzt sind?

Hat es damit zu tun, daß diese Kinder das Gefühl haben, aufgrund der Abwesenheit vor allem der Mütter im sozialen Integrationsprozeß alleingelassen zu sein?

Es ist schwer, diese Fragen schlüssig zu beantworten. Wesentlich jedoch scheint, daß körperliche Kraft und physisches Durchsetzungsvermögen besonders anerkannte Werte in der Altersgruppe der Vierzehnjährigen sind.

Sozioökonomische Bedingungen zwingen das Kind verstärkt in den sozialen Nahraum, in dem das Recht des Stärkeren mehr Geltung hat als in der Familie. Dazu kommt, daß Gewalt in der Unterschicht eine größere Rolle spielt als in anderen Schichten. Die Erfahrung der körperlichen Züchtigung läßt dem Kind die Anwendung physischer Gewalt als etwas nahezu Normales erscheinen. Die normative Hemmung muß daher als sehr gering be-

zeichnet werden. Nimmt man hingegen das Ergebnis der Befragung zur Gewaltbereitschaft bei Kindern von Freischaffenden, so weisen diese mit nur 37% einen extrem niedrigen Wert auf, dessen Begründung sich in einer weitgehenden Ablehnung der Gewalt in den Mittel- und Oberschichten finden lassen könnte.

3.3 Angstbereitschaft und -verhalten

Sie ist eine "...allgemeine Bezeichnung für eine Reihe komplexer chronischer emotionaler Zustände, die mit Furcht- und Schreckgefühlen als wichtigsten Begleiterscheinungen einhergehen." ²¹

Umstritten ist, ob "Angst genetisch bedingt oder später erworben wird, also sekundärer Natur ist." ²²

Im Unterricht sind unterschiedliche Formen von Angstaussprägung und Angstverhalten erkennbar.

Auf die Trennung des Angstbegriffes von dem der Furcht soll hier verzichtet werden, da diese Differenzierung für die Klärung des Begriffs nicht notwendig erscheint. So soll von der Darstellung der Vieldimensionalität des Angstbegriffes abgesehen und nur jene Aspekte besprochen werden, die erkennbar mit der pädagogischen Realität in Verbindung zu bringen sind.

3.3.1 Realangst

Im Gegensatz sowohl zur neurotischen als auch zur gar pathologischen Angst ist die Realangst ein Phänomen, welches am Schülerverhalten abgelesen werden kann. Meist sind die Angstreaktionen bei Schülern unmittelbar sichtbar, und da der Lehrer zumeist auch die Ursache erkennen kann, ist es möglich, das Angstverhalten zuzuordnen.

²¹ Drever, J./Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie, 7. Aufl., München, 1972, S. 46

²² Drever, J./Fröhlich, W. D.: a. a. O., S. 47

Im Unterricht begegnen dem Lehrer im wesentlichen zwei Formen:

- . die Gewissensangst, die ihre Ursache im Bewußtsein normativer Übertretungen hat und von Sanktionsangst geprägt ist;
- . die Versagensangst, die ihren Grund in überzogenen, unrealistischen Leistungserwartungen entweder der Eltern oder des Schülers hat.

Da die Realangst in vielen Unterrichtssituationen auftritt und große Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen hat, muß sie als hemmende Konstituente des Selbstvertrauens gesehen werden.

Die Vorfelder von Prüfungssituationen und vor allem die Prüfungen selbst sind unzweifelhaft Angstbereiter, die das Gesamtverhalten des Schülers nachhaltig und zumeist negativ beeinflussen können.

3.3.2 Neurotische Angst

Nicht immer haben Schülerängste reale Ursachen. Viele Angstreaktionen sind für den Lehrer auch nach Jahren nicht verständlich. Meist bleiben ihm die Ursachen, wo immer sie liegen mögen, verborgen.

Diese Angst hat keinen konkreten Hintergrund und wird als "Funktionsstörung" ²³ betrachtet. Sie wird auf "maladjustments" ²⁴ zurückgeführt, die zu übermäßigen "... affektiven Reaktionen..." ²⁵ führen.

Im Schulalltag zeigen viele Schüler ein Angstverhalten, dessen realer Grund nicht erkennbar ist. Viele von ihnen, die sich ihres Leistungsvermögens durchaus bewußt sind, und die sich weder im Konflikt mit den eigenen Leistungserwartungen noch mit denen des Elternhauses befinden, zeigen vollkommen unbegründete oder nicht erklärbare Angstreaktionen.

²³ Drever, J./Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie, 7. Aufl., München, 1972, S. 186

²⁴ Drever, J./Fröhlich, W. D.: a. a. O., S. 186

²⁵ Drever, J./Fröhlich, W. D.: a. a. O., S. 186

Sie beeinträchtigen, wie jede Form der Angst, das Zutrauen zu sich selber, also auch das Selbstvertrauen.

Neurotische Angst muß daher als Einflußfaktor gesehen werden.

3.3.3 Normative Angst

Die normative Angst, auch Gewissensangst genannt, stellt die sozialpsychologische Komponente des Angstkomplexes dar.

So verstanden, ist Angst eine "... gelernte, emotionale Reaktion auf solche Reize, die ein bevorstehendes schmerzhaftes oder schädigendes Ereignis ankündigen." ²⁶

Das Kind lernt von früh auf, daß auf Verhaltensabweichungen und unerwünschte Verhaltensweisen Sanktionen, in welcher Form auch immer, erfolgen.

Der weitaus überwiegende Teil der Eltern aller Gesellschaftsschichten versucht, im Laufe des Erziehungsgeschehens die Kinder im Sinne des schichtenspezifischen Normen- und Wertgefüges zu erziehen.

Im allgemeinen erfolgt eine rasterhafte, vereinfachende Teilung des Verhaltens in "erwünscht" und in "unerwünscht". Diese Trennung bewirkt im Laufe der Zeit im Heranwachsenden die Entwicklung eines Bewertungssystems, welches im wesentlichen Handlungen nach "gut" und "böse" beurteilt.

Diese Entwicklung eines Steuerungssystems wird gemeinhin mit dem Begriff "Gewissen" bedacht. Dieses ist zu verstehen als "... für das von einem Individuum als verbindlich angesehene System von (moralischen) Werten." ²⁷

In pädagogischem Sinne ist die normative Angst jedoch zu differenzieren.

Einmal geht es um die Einhaltung moralischer Normen, die besonders ausgeprägt bei Kindern von Landwirten auftritt. Wie sich in den Sprechstunden zeigt, sind die Eltern nicht primär an Informationen hinsichtlich des aktuellen Leistungsstandes

²⁶ Schiefele: Lernmotivation und Motivlernen, S. 289

²⁷ Drever, J./Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie, 7. Auflage, München, 1972, S. 121

ihrer Kinder interessiert, sondern vielmehr an solchen, die sozialkonforme Verhaltensweisen ihrer Kinder betreffen.

Das Erziehungsverhalten dieser Berufsgruppe ist im wesentlichen so geartet, daß diesbezügliche Abweichungen kaum vorkommen, pädagogisch gesehen demnach unerheblich sind. Diese Formen normativer Ängste haben daher kaum einen Einfluß auf die Ausbildung des Selbstvertrauens dieser Gruppe.

Anders verhält es sich mit normativen Ängsten, die nicht aus der Mißachtung eines moralischen Wertesystems resultieren, sondern aus Leistungsnormen.

Im Rahmen der Diskussion der schichtenspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Leistungsmotivation wird an späterer Stelle ausführlich auf die Bedeutung der normativen Angst für die Entwicklung des Selbstvertrauens einzugehen sein.

Die Ausbildung der normativen Angst korreliert eng mit der Leistungserwartung des Elternhauses.

Dieser Angstform sei folgende kurze Formel unterstellt:

Je höher die Schicht, desto höher die Erwartungshaltung im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Kinder (im Sinne der Bildungs- und Besitzstandreproduktion), um so größer die Versagensängste, also die normativen Ängste.

Wie an späterer Stelle darzustellen sein wird, gehören die Kinder der Hauptschule weitgehend der mittleren und unteren Unterschicht an, deren Erwartungsniveau tief angesiedelt ist. Der Erhebung war jedoch zu entnehmen, daß etwa 30% der Hauptschüler aus der Mittelschicht stammen, deren Leistungserwartung sich deutlich von der Unterschicht abhebt.

Schon allein die Tatsache des Verbleibenmüssens auf der Hauptschule ist für diese Kinder mit Reduktionen des Selbstwertgefühls verbunden.

Dann selbst den von ihren Eltern zumeist gering geachteten Leistungsnormen der Hauptschule nicht zu entsprechen, erweist sich nicht nur als Lernhindernis, sondern als entscheidende Barriere bei der Entwicklung des Selbstvertrauens.

Insofern kommt der normativen Angst eine Bedeutung zu, ohne die das Phänomen Selbstvertrauen nicht diskutiert werden kann.

Sie muß als Negativkomponente im Hinblick auf die Ausbildung des Selbstvertrauens gesehen werden, deren Bedeutung für die tägliche Unterrichtsarbeit im schulpraktischen Teil zu besprechen sein wird.

3.3.4 Angstdisposition aus Schülersicht

Das aus den Ergebnissen der Beantwortung von vier Einzelitems zusammengesetzte Gesamtergebnis hinsichtlich der Angstaussprägung ergab, daß diese ein Faktor ist, der als emotionaler Faktor Gewicht hat.

Gaben insgesamt 44% aller Schüler zu, mit Angstzuständen zu tun zu haben, so fällt auf, daß diese bei der Gruppe von Selbständigen am ausgeprägtesten sind.

Den niedrigsten Wert erreichten Arbeiterkinder mit 66%, den höchsten die Kinder der Selbständigen mit 76%.

Interessanterweise zeigen sich Gewissensbisse jedoch am stärksten bei Fehlverhalten Freunden gegenüber. Diese zu haben, gaben 94% der Kinder der Selbständigen an, wobei anzumerken ist, daß dieser Wert auch bei Kindern anderer Berufsgruppen zwischen 75% und 79% liegt, also sehr hoch ist.

Mit durchschnittlich 75% werden aber auch normative Ängste den Eltern gegenüber zum Ausdruck gebracht.

Gerade dieser Wert war nicht zu erwarten, da anzunehmen war, daß die Aufweichung konsequenten Erziehungsverhaltens, die vielfach sichtbare Hilflosigkeit der Eltern und der überwiegend desolater Zustand der Familien, die Bereitschaft zur Unterordnung und zum Gehorsam stärker untergraben hätten.

Diese Angaben widersprechen den Erfahrungen, die aus zahllosen Elternkontakten zu gewinnen waren.

In vielen Fällen betonten die Eltern, wenn es Konflikte gab, wie wenig Einfluß sie doch hätten und eine entsprechende Unterstützung seitens der Schule nicht möglich sei.

Es ist anzunehmen, daß das Erziehungsverhalten der Hauptschuleltern rigoroser ist, als diese es eingestehen wollen. Es scheint ein enger Zusammenhang zwischen dem eher autoritären Erziehungsverhalten der Unterschichteltern und der normativen Angstaussprägung der Hauptschüler zu existieren.

Ein zunehmendes Gewicht bekommen an der Hauptschule neurotische Ängste.

Viele Hauptschullehrer klagen über die große Zahl verhaltensgestörter Kinder. Die Zahl der Schüler, die angaben, unbegründete Ängste zu haben, scheint vergleichsweise gering. Allerdings stellt der Gesamtwert von 35% eine nicht zu unterschätzende Größe dar.

Dabei ist zu beachten, daß der etwa 14jährige Hauptschüler sich seines Mannwerdens bewußt ist und eine große Bereitschaft zeigt, Klischees zu übernehmen, daß z. B. ein Mann keine Angst hat und schon gar keine unbegründete.

Dies könnte bedeuten, daß die Scheu, unbegründete Ängste zuzugeben, das Ergebnis nach unten gedrückt hat und die Ausprägung neurotischer Ängste in Wirklichkeit viel höher ist.

Den höchsten Wert erreichten auch hier die Kinder von Selbstständigen mit 37%, der der Arbeiterkinder liegt mit 35% unwesentlich darunter.

Angst ist ein retardierendes Element, das die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt und den Aufbau von Selbstvertrauen hemmt.

Für den schulischen Bereich ist dies insofern von Interesse, als die Hauptschüler mit Angstdispositionen ausgestattet sind, die Lern- und Entwicklungsprozesse negativ beeinflussen können.

Wenn 44% aller befragten Schüler angeben, mit Angstproblemen konfrontiert zu sein, kann dies nicht ohne Auswirkungen auf das Gesamtverhalten der Schüler sein.

Es steht zwar in keinem Lehrplan, aber es scheint so zu sein, daß die Hauptschule eine ihrer Aufgaben darin sehen wird müssen, extern bedingtes Angstverhalten abzubauen, um die Lernvoraussetzungen in der Oberstufe zu verbessern.

Welche Bedeutung die Angstaussprägung für den Schüler hat, führt Hadriga aus:

"Das Bedeutsame an den Ängsten ... der Kindheit und Jugend ist jedoch damit gegeben, daß sie charakterliche Prägungen bewirken, die sich dann im späteren Leben als sehr wirksam für die Art der Lebensbewältigung erweisen." ²⁸

Angst formt jedoch nicht nur den Charakter. Sie beeinträchtigt die emotionale Entwicklung, die Sozialfähigkeit und die Entfaltung von Begabungen. Angst muß demnach als lähmendes Kriterium gesehen werden, das der Lebensbewältigung schon in der Schulzeit entgegensteht. Angst, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen sind unvereinbar. Angst ist als eine Negativkomponente des Selbstvertrauens zu sehen.

3.4 Durchsetzungsvermögen

Das Durchsetzungsvermögen eines Menschen scheint mit ein wesentliches Kriterium seiner Persönlichkeitsstärke zu sein, welches in einem Überzeugtsein von der Fähigkeit, andere beeinflussen oder ihnen gar den eigenen Willen aufzwingen zu können, begründet liegt.

Durchsetzung korreliert eng mit Ichstärke und Willensstärke. Dem Wissen, auf andere Einfluß nehmen zu können, muß auch ein ausgeprägtes Selbstbewußtsein zugrunde liegen.

Dabei ist es unerheblich, ob dieses begründet ist oder nicht, auf die Wirksamkeit hat dies keinen Einfluß.

²⁸ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule; Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien, 1991, S. 42

Die Frage des Durchsetzungsvermögens taucht in der täglichen Unterrichtspraxis im Rahmen der Rollenzuweisung und -annahme ständig auf.

Streben nach Macht und Überlegenheit sind ebenso beobachtbar wie Unterordnung bis hin zur Selbstverleugnung.

Besonders deutlich wird dies dann, wenn die Klasse als äußere Organisationsstruktur Gruppenform aufweist. Die Rollenverteilung in der Gruppe organisiert sich intern in kurzer Zeit und bestimmt, wer die Führung übernimmt, wessen Ansichten sich also überwiegend durchsetzen, wer unbedeutender Mitläufer und wer gar geduldeter Außenseiter ist.

Dabei ist auffällig, daß nicht die Sachkompetenz für Zuteilung und Übernahme der Führungsrolle ausschlaggebend ist, sondern eine Reihe von emotionalen Faktoren.

Einer dieser Faktoren ist das Durchsetzungsvermögen eines Schülers.

Das heißt, daß gruppenspezifische Hackordnungskämpfe letztlich von dem zu seinen Gunsten entschieden werden, der es am besten versteht, sich durchzusetzen.

Dies zeigt sich besonders dann deutlich, wenn bei Gruppenaufträgen Gruppenmitglieder zu einem richtigen Ergebnis kommen, der Gruppenführer aber zu einem falschen und er widerspruchslös auf seinem Ergebnis beharrt und dieses auch als Gruppenergebnis verkündet. Er muß schon ein gewisses Maß an Selbstvertrauen haben, aus dem sein Wissen um sein Durchsetzungsvermögen resultiert.

Letzteres scheint ein unverzichtbarer Aspekt des Selbstvertrauens zu sein, denn das Bewußtsein der Unfähigkeit, sich durchsetzen zu können, ließe seine Entwicklung nicht zu und zwar deshalb nicht, weil die Akzeptanz durch andere ein wesentlicher Baustein ist.

Die Schüler wurden auch nach ihrer Einschätzung ihres Durchsetzungsvermögens befragt.

Die Auswertung der entsprechenden Fragen hat erhebliche Unterschiede ergeben, die offensichtlich von der Schichtenzugehörigkeit und der Berufe der Eltern abhängen.

Den niedrigsten Wert erreichten die Kinder von Landwirten mit 34%, den höchsten die Kinder von Freischaffenden mit 62,5%. Die Ergebnisse lassen sich nur mit Hilfe von Beobachtungen und Erfahrungen interpretieren, die aus der Realität des Schulalltags stammen.

Der entscheidende Grund für den extrem niedrigen Wert der Kinder von Landwirten ist in den autoritär-hierarchischen Erziehungsstrukturen zu sehen, die in der Landwirtschaft noch stärker verbreitet sind als anderswo. Bäuerliche Kinder werden frühzeitig in den Familienbetrieb, mit Pflichten von klein auf, eingebunden.

Von Anfang an wird von ihnen erwartet, sich einzufügen und vor allem, sich unterzuordnen.

Diese Haltung mag in Verbindung mit der ständigen Ermahnung zur Bescheidenheit ein Grund für die geringe Einschätzung des eigenen Durchsetzungsvermögens sein.

Der Vergleich des Gesamtergebnisses zeigt ein interessantes Phänomen.

Zwischen der sozialen Schicht der Eltern und dem Gefühl, sich durchsetzen zu können, besteht ein enger Zusammenhang.

Von ihrem Durchsetzungsvermögen überzeugt sind Kinder von:

1. Landwirten	34 %
2. Ungelernten Arbeitern	38,5%
3. Facharbeitern	40 %
4. Angestellten	44 %
5. Selbständigen	45 %
6. Beamten	47 %
7. Freischaffenden	62,5%

Der hohe Wert der Kinder von Freischaffenden erklärt sich zum einen aus der geringen Zahl von solchen Hauptschülern, zum anderen aber auch dem intensiveren Bemühen um Erziehung zur Selbständigkeit, das in Mittel- und Oberschicht ausgeprägter ist. Auch das Bewußtsein um den höheren sozialen Stand könnte eine Rolle spielen.

Nimmt man die Berufsgruppen zusammen, die der Unterschicht zugerechnet werden, nämlich etwa 90% der befragten Schüler, so pendelt sich der Wert der Ausprägung des Durchsetzungsvermögens bei etwa 40% ein.

Zwangsläufig muß dies bedeuten, daß die große Mehrheit der Hauptschüler nicht vom eigenen Durchsetzungsvermögen überzeugt ist und sie sich mit einer eher passiven Rolle begnügen. Dies entspricht dem passivistischen Prädikat, das den Unterschichten zugeordnet wird.

Demnach ist diese Komponente des Selbstvertrauens bei Hauptschülern unterrepräsentiert und leistet kaum einen Beitrag zur Entwicklung desselben.

3.5 Egozentrismus

Der Egozentrismus stellt eine "... Ichhaltung ..." ²⁹ dar, "... eine Haltung, die die eigene Person als Zentrum allen Geschehens betrachtet und alle Ereignisse nur in ihrer Bedeutung für und in ihrem Bezug auf die eigene Person wertet." ³⁰ Sich als Zentrum des Geschehens zu sehen, ist eine beobachtbare Verhaltensweise, die ständig zunimmt.

Man könnte meinen, egozentrisches Verhalten sei jüngeren Kindern vorbehalten. Mag es wohl kein bewußtes egozentrisches Verhalten sein, welches die Kinder im Unterrichtsgeschehen zeigen, so muß es doch in seiner Wirkung als solches gewertet werden. Schülern fällt es sehr schwer anzuerkennen, daß sich das Interesse und die allgemeine Zuwendung auf alle Schüler einer Klasse zu richten haben.

So stören viele Schüler Gespräche des Lehrers mit einem Mitschüler und versuchen mit allen Mitteln, ihr Problem sofort zur Sprache zu bringen. Auch bewußtmachendes Hinweisen von seiten des Lehrers auf das Störverhalten führt in vielen Fäl-

²⁹ Meyers Enzyklopädi. Lexikon, Bd. 7, Mannheim, 1971, S. 439

³⁰ Meyer. a.a.O., S. 439

len nicht zur Einsicht. Weil sich der egozentrische Schüler seiner normativen Übertretungen nicht in notwendigem Maße bewußt ist, fallen Furcht vor Sanktionen und das Gefühl für soziale Wechselwirkungen weitgehend weg.

Angstbereitschaft und soziale Beeinträchtigungen nimmt ein solcher Schüler in geringerem Maße wahr. Dies führt letztlich zu einer graduellen Unerschütterlichkeit.

Weder die Sachkompetenz des Lehrers noch die Konflikte, die der egozentrische Schüler in sozialer Hinsicht heraufbeschwört, vermögen ihn von seinem Verhalten abzubringen.

Dieses egozentrische Verhalten findet aber auch äußere Formen, die in Sprache und Kleidung beim etwa 14jährigen sichtbar werden.

Das Andersseinwollen um jeden Preis läßt eine Art Paradoxon entstehen:

- . Die Unsicherheit des Jugendlichen und die nicht gefestigte Persönlichkeit veranlassen ihn, erstere zu verbergen und zweite vorzuspiegeln, um Sicherheit und Überlegenheit zu demonstrieren.
- . Dies führt zu einer Spielart, die durchaus dem Selbstvertrauen zugeordnet werden kann, weil es durchaus etwas mit "sich selbst trauen" zu tun hat.
- . Am Bewußtsein einer vielfältigen Unzulänglichkeit jedoch vermag dies nichts zu ändern.
- . Der Jugendliche sucht den einfachen Weg, Selbstsicherheit zu gewinnen, indem er verändert, was leicht zu verändern ist, nämlich z. B. das Aussehen.

Die soziale Komponente dieses Verhaltens, nämlich die Furcht vor Konformität, ist geringer zu bewerten als die Realisierung egozentrischer Bedürfnisse.

Nun, wo liegen die Gründe für das zunehmend egozentrische Verhalten auch der Hauptschüler?

Verschiedene Ursachen sind denkbar.

Die Zahl der Einzelkinder nimmt ständig zu. Das Erziehungsfeld, aus dem Einzelkinder stammen, ist im wesentlichen von der Konzentration aller Liebe, Zuneigung und Fürsorge in ideeller und materieller Hinsicht auf eine Person gekennzeichnet.

"Das Einzelkind genießt den Vorteil, nicht von einem anderen Kind in der Gunst der Eltern verdrängt zu werden, ...sie stehen häufig im Mittelpunkt des häuslichen Lebens." ³¹

Dieses Bewußtsein, ständig im Mittelpunkt zu stehen, verfestigt sich bei dem Kind zu der Überzeugung, daß dies immer und überall, also auch in der Schule, so zu sein habe. Da dies aber nicht möglich ist, müssen Verhaltensweisen, die das Kind zu Hause als normal erlebt, in der Gemeinschaft der Klasse als egozentrisch empfunden werden.

Auch Röhrich sieht dies so:

Die Folgeerscheinung einer sozialen Überbeachtung und Verwöhnung können beim Einzelkind "Starallüren" hervorrufen und später glaubt es auch in der Schule, "... im Zentrum der Aufmerksamkeit seiner Lehrer ... stehen zu müssen." ³²

Ist dies nicht der Fall, fühlt sich dieses Kind zurückgesetzt und neigt, wie oft zu beobachten ist, zu neurotischen Verhaltensweisen. Diese äußern sich in kompensatorischen Aktionen und Reaktionen, wie z. B. die Übernahme der Rolle des Klassencloawns.

Die Störung des Unterrichts und die Beeinträchtigung der psychohygienischen Verhältnisse der Klasse stellen ein a-priori-Konfliktpotential dar.

Das falsch begründete Selbstbewußtsein des egozentrischen Kindes muß demnach einer schrittweisen Demontierung unterliegen.

³¹ Röhrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München, 1976, S. 62

³² Röhrich, R.: a. a. O., S. 62

- . Ein weiterer Grund mögen die sich zunehmend auflösenden Familienstrukturen sein, von denen Hauptschüler überproportional betroffen sind.

Diese bringen Interesselosigkeit, Nichtbeachtung und ein Erziehungsverhalten bis hin zur Verwahrlosung mit sich. Sowohl das Fehlen der sozialen Wärme der Familie als auch die fehlende Rollenzuweisung, die dem Kind seinen Platz anzeigen könnte, müssen dazu führen, daß das Kind Interpretationsversuche seiner Stellung im sozialen Nahraum unternimmt.

Mittel hierzu scheinen für den Schüler verschiedene Dimensionen egozentrischer Verhaltensweisen zu sein.

Abgesehen von unbewußten, aus der Erziehung stammenden egozentrischen Strukturen, ergeben sich aus dem Streben nach Führungsrollen in informellen Gruppierungen, wie einer Schulklasse, inszenierte egozentrische Verhaltensweisen, bei denen das Auffallen um jeden Preis nur Mittel zum Zweck ist. Ist dieses Verhalten allerdings erfolgreich, ist die Gefahr einer Internalisierung nicht zu übersehen.

Wie beurteilen die Hauptschüler selbst die Ausprägung egozentrischen Verhaltens?

Das Ergebnis der Befragung hat die vermutete, im Unterricht beobachtete Häufung von egozentrischem Verhalten bestätigen können.

Das Item: "Es ist mir völlig gleich, was die anderen denken, ich mache mir meine eigenen Gedanken" wurde wie folgt beantwortet:

Es stimmten diesem Item zu Kinder von:

1. Selbständigen	54 %
2. Landwirten	55 %
3. Ungelernten Arbeitern	60 %
4. Beamten	60 %

5. Facharbeitern	64,5%
6. Angestellten	71,5%

Da der Anteil der Kinder von Freischaffenden an der Gesamtpopulation nur 0,4% beträgt, seien diese hier vernachlässigt.

Es ist nicht möglich, diese Ergebnisse schichtenspezifisch zu werten und zu erklären.

Auffallend ist jedoch der hohe Wert der Kinder von Angestellten, die sich für egozentrisch halten.

Auch das Gesamtergebnis von 60,8% ist erstaunlich.

Mehr als die Hälfte aller befragten Schüler glaubt von sich, egozentrische Denkstrukturen zu haben und sich vor allem egozentrisch zu verhalten.

Anders verhält es sich mit dem Item 18, welches Aufklärung über äußere Erscheinungsformen egozentrischen Verhaltens bringen sollte.

Entgegen der entsprechenden Annahme vor der Befragung glauben nur 28% der Schüler, auf egozentrische Äußerlichkeiten angewiesen zu sein.

Im Gegensatz zu diesem Ergebnis zeigt der Schulalltag, daß entschieden mehr als 28% der Schüler sich auffallend kleiden und geben.

Diese Ausdrucksform egozentrischen Verhaltens scheint aber weniger Bedeutung zu haben als jene, die sich auf egozentrisches Denken bezieht, welches in allen Bereichen des schulischen Geschehens erkennbar ist und dieses beeinflusst.

Entscheidend scheint hier zu sein, daß die im Egozentrismus ausgedrückte Fehlform eines unbegründeten Selbstvertrauens die Entwicklung eines begründeten erschwert.

3.6 Ehrgeiz

Ehrgeiz ist ein Element des gesamten Schülerverhaltens, welches auf das Erreichen von individuellen, aber auch gesellschaftlich anerkannten Zielen gerichtet ist.

Die Motivation ist in den seltensten Fällen intrinsischer Natur. Individuell motivierter Ehrgeiz muß als Element der Persönlichkeitsstruktur gesehen werden.

Viel öfter jedoch ist der Ehrgeiz Ausdruck des Erfüllungsbemühens von Elternerwartungen, die im Einzelfall realistisch sein mögen, in der Mehrzahl der Fälle aber eine soziale Statusfrage sind, die die realen Möglichkeiten des Schülers außer acht läßt.

An dieser Stelle sei auf die nachfolgende Graphik verwiesen.

Welchen endgültigen Schulabschluß sollte ihr Kind nach Ihren Wünschen erreichen?						
	Hauptschul- abschluß		Realschul- abschluß Mittlere Reife		Abitur/ Hochschul- abschluß	
1991	5	16	41	43	54	42
1989	11	12	42	39	47	49
1987	11	14	43	46	46	39
1985	12	13	38	45	50	42
1983	16	13	41	45	43	42
1981	17	17	44	42	39	41
= Schülereltern (West) mit Kind in der Grundschule						
= Schülereltern (West) mit Kind in allg. Schule der Sek. I						
Bei Grundschülern ist die Wahl des Hauptschul- abschlusses noch einmal deutlich zurückgegan- gen auf den derzeitigen Tiefstwert von 5 Prozent.						

"By the way"
Stuttgart 1992
S. 3

Sie zeigt die überwiegende Erwartungshaltung der Eltern, deren schulische Vorstellungen in nur 5% der Fälle auf den Hauptschulabschluß gerichtet ist.

Die pädagogische Wirklichkeit widerlegt den hier zu ziehenden Umkehrschluß, daß 95% der Kinder für weiterführende Schulen geeignet seien. Dies ist mit Sicherheit nicht der Fall. Daß Oberschichteltern mehr von ihren Kindern erwarten, ist unbestritten. Dies bedeutet auch, daß die von den Eltern geschaffenen günstigeren Rahmenbedingungen Schülerehrgeiz in stärkerem Maße initiieren.

Nun, inwieweit ist Ehrgeiz eine Komponente des Selbstvertrauens?

Da die Leistungsanforderungen sowohl von Mittelschicht-, als auch von Oberschichteltern größer sind, stellen sich bei Kindern dieser Gesellschaftsschichten mehr schulische Erfolge ein als bei anderen Kindern.

Die Hoffnung auf den Erfolg, der von den Eltern erwartet wird, ist bei diesen Kindern eine wichtige Ursache der Motivation. Darüber hinaus stärkt Erfolg den Glauben in die eigene Leistungsfähigkeit und trägt somit zur Ausbildung oder Sicherung des Selbstvertrauens bei.

Ausgeprägter Ehrgeiz erzeugt nicht in jedem Falle in gleicher Qualität Selbstvertrauen. Das läßt sich in der Schulwirklichkeit unschwer beobachten.

Ehrgeiz wird dann zum Problem, wenn dessen Intensität mit den Möglichkeiten des Schülers nicht übereinstimmt.

Der Abstand zwischen Hoffnung auf Erfolg und dem tatsächlichen Mißerfolg entsteht durch Überschätzung, die dann die Entwicklung eines begründeten Selbstvertrauens erschwert.

Der "angemessene" Ehrgeiz jedoch ist eine Schülerhaltung, die "... überwiegend positiv bewertet ..." ³³ wird und als wesentliche Dimension des Motivationsgeflechts zu sehen ist.

Auf den Ehrgeiz der Hauptschüler war nur eine Frage abgestellt. Es wurde gefragt, ob sie unbedingt den Quali machen wollen.

Die Kinder von Freischaffenden hatten mit 75% den niedrigsten, die Kinder von Landwirten mit je 94% den höchsten Wert. Der Durchschnittswert aller befragten Schüler betrug etwa 90%.

Die sehr hohen Werte waren überraschend, weil sie zum einen nicht mit meiner Erfahrung und zum anderen nicht mit den tatsächlichen Ergebnissen übereinstimmen, was die Zahl der Qualibewerber betrifft.

³³ Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 7, Mannheim, 1971, S. 462

Nur etwa 60% der Schüler haben die Absicht, zum qualifizierenden Abschluß anzutreten.

Die Attraktivität des Hauptschulabschlusses ist insofern nicht übermäßig bedeutsam, als die Mehrheit zu Beginn des neunten Schuljahres bereits über eine Lehrstelle verfügt, sie also auch ohne Abschlußprüfung bekommen hat.

Auch die offiziellen Daten sprechen eine andere Sprache. So sind in Oberbayern im Schuljahr 1991/92 von 11.143 Schülern der 9. Jahrgangsstufen nur 9.040 Schüler, also 81%, zum Qualifizierenden Hauptschulabschluß angetreten.

Die Erfolgsquote von nur 58% verdeutlicht, daß eine Reihe von Schülern teilgenommen hat, die von vorneherein chancenlos waren.

Zumeist ist es nicht der Ehrgeiz, der solche Schüler zur Teilnahme veranlaßt, sondern eine eher fatalistische Haltung, weil nichts zu verlieren ist.

Nach alledem läßt sich aus der hohen Zustimmung der Schüler der Ehrgeiz nicht als typisches Merkmal der Hauptschüler ableiten.

Der Zusammenhang der Schichtenzugehörigkeit, der daraus resultierenden Motivationsentwicklung und schließlich der Ausprägung des Ehrgeizes, sei an späterer Stelle genauer dargestellt.

3.7 Emotionalität

Wenn die Emotionalität die Gesamtheit "...komplexer Organismuszustände ..." ³⁴ ist, dann muß sie erhebliche Bedeutung für die psychische Gesamtkonstitution des Schülers haben.

Aus der pädagogischen Literatur ergibt sich, daß eine eindeutige Definition dessen, was die Emotion ausmacht, sehr schwierig ist.

³⁴ Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 7, Mannheim, 1971, S. 439

So stellt Hellmuth Walter fest: "Trotz vielfältiger experimenteller und phänomenologischer Forschungsansätze ist es kaum gelungen, über allgemeine, häufig recht gekünstelte Umschreibungen hinauszukommen." ³⁵

Was Emotion sein kann, ist auch nicht auf die Gefühlstheorie von Wundt zu beschränken, dessen "... polar angeordnete Komponenten 'Lust-Unlust', 'Erregung-Beruhigung' und 'Spannung-Lösung' ..." ³⁶ zur Klassifikation als ausreichend erachtet werden.

"Vielmehr schließt die Emotion eine Reihe von Unterdeterminanten wie Gefühl, Affekt, Stimmung, Gemütslage ein." ³⁷

Eine Reihe von Konstituenten des Begriffs Selbstvertrauen ließen sich auch unter dem Oberbegriff der Emotion zusammenfassen.

So sind emotionale Dispositionen wie Angst, Temperament, um nur zwei zu nennen, durchaus auch dem Begriff Emotionalität unterzuordnen.

Emotionen als Gefühlsbereitschaften und das Vorhandensein oder aber auch das Nichtvorhandensein von rationalen Steuerungs- und Kontrollinstanzen sind pädagogisch bedeutsam.

Zu den Gefühlsbereitschaften, die "... eng mit der Persönlichkeitsstruktur verbunden sind ..." ³⁸, kommen in der Schule natürlich emotionale Situationen, die sich aus den sozialen Interaktionen ergeben, die sowohl von seiten des Lehrers als auch von seiten der Mitschüler emotional beeinflusstes, subjektives Handeln bewirken.

Es ist noch darzustellen, inwieweit einzelne Charakterausprägungen des Schülers sein Denken und Handeln bestimmen. So haben z. B. die psychische Stabilität oder aber auch Instabilität großen Einfluß sowohl auf die Entwicklung des sozialen Miteinanders als auch auf die Entfaltung von Selbst-

³⁵ Walter, H.: Die Abhängigkeit schulischen und sozialen Lernens von emotionalen Faktoren in: Ipfling, H. J.: (Hrsg.) Die emotionale Dimension in Erziehung und Unterricht, München, 1974, S. 10

³⁶ Ipfling, H. J., Hrsg.: Die emotionale Dimension in Erziehung und Unterricht, München, 1974, S. 11

³⁷ Ipfling, H. J.: a. a. O., S. 10

³⁸ Ipfling, H. J.: a. a. O., S. 24

sicherheit und Selbstwertgefühl und nicht zuletzt, auch darum muß es hier gehen, auf die Möglichkeiten der Leistungsentwicklung.

Emotionale Reaktionen in der Schule sind semantisch meistens negativ besetzt. Sie bedeuten Steuerungs- und Kontrollverlust, die sich als Überreaktionen zeigen.

So gehört eine häufig negativ ausgeprägte Emotionalität des Schülers durchaus zu den Ursachen, die den konkreten Schulalltag durch Konflikte erschweren.

Wenn "Emotion" im Sinne einer positiven Gefühlsausprägung "... Übereinstimmung mit sich selbst ..." und auch "... Übereinstimmung mit anderen ..." ³⁹ bedeutet, so wird die Bedeutung für das Unterrichts- und Erziehungsgeschehen deutlich.

Mit dieser Arbeit soll auch aufgezeigt werden, wie dem Hauptschüler mehr Freude an der Schule durch den Aufbau eines Selbstvertrauens gegeben werden kann.

Eine dieser Voraussetzungen ist die "... Art der emotionalen Zuwendung ..." des Erwachsenen im allgemeinen und des Lehrers im besonderen, "... damit der Schüler ihnen und sich selbst vertrauen und sich etwas zutrauen lernt." ⁴⁰

Bedingung hierfür ist "... das Wohlfühlen ..." ⁴¹ der Schüler und ob sie die "... Aufgaben ihres Unterrichts als wertvoll genug erfahren ..." und daß der Lehrer als Erzieher "... Wohlwollen ..." ⁴² zeigt.

Damit sind schon wesentliche Bedingungen dafür aufgezeigt, wie der Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung und die der Sozialisation in der Schule durch den Aufbau positiver Emotionen günstig beeinflußt werden kann.

In der Schulpraxis sind es fehlgesteuerte Emotionen, die das Leistungsvermögen des Schülers erheblich beeinträchtigen oder

³⁹ Pöppel, G. K.: Die emotionale Dimension in der Erziehung - systematische Grundlegung in: Ipfling, H. J., Hrsg.: Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung, München, 1974, S. 49

⁴⁰ Pöppel, G. K.: a. a. O., S. 50

⁴¹ Pöppel, G. K.: a. a. O., S. 52

⁴² Pöppel, G. K.: a. a. O., S. 52

aber auch oft zum völligen Versagen führen. Fehlformen der Emotionalität führen zu Mißerfolgen, die nicht in der fachlichen und sachlichen Inkompetenz des Schülers zu suchen sind.

Wenn sie in bestimmten unterrichtlichen Situationen emotional überreagieren, wie dies häufig in Prüfungssituationen der Fall ist, erleben sie trotz intensiver Vorbereitung Leistungseinbrüche, weil sie ihre Emotionen nicht im Griff hatten.

Die Klage: "Zu Hause habe ich alles noch gewußt" ist natürlich nicht immer dahingehend zu erkennen, ob sie stimmt oder nur eine Schutzbehauptung darstellt.

Andererseits gibt es viele Situationen, in denen Schüler völlig versagen und weit unter ihren Möglichkeiten bleiben. Ängstliches Prüfungsverhalten bedeutet immer einen Mangel an Zutrauen zu sich selber, auch einen Mangel an Selbstvertrauen, denn anders wären unerwartete Mißerfolge nicht zu erklären.

Wie wichtig gerade dieses Problem ist, zeigt sich darin, daß immer mehr Schüler Psychopharmaka konsumieren oder für bestimmte Streßsituationen Beruhigungspillen nehmen.

Dies muß bedeuten, daß es zu den wichtigen Aufgaben der Schule und natürlich auch der Hauptschule gehören muß, Hilfen zum Erreichen einer emotionalen Ausgewogenheit anzubieten.

Der Fragebogen enthielt auch Items, die die Ausprägung der Emotionalität abtasten sollte.

Dennoch läßt sich die Emotionalität als komplexes Konstrukt nicht direkt aus der Befragung erschließen.

Hierzu hätte es anderer Fragen bedurft, die allerdings, weil zu sehr ins Persönliche gehend, von der Genehmigungsbehörde nicht zugelassen worden waren.

Die Ergebnisse der erlaubten Fragen zu deuten, soll dennoch nicht unterbleiben.

Das wesentliche Kriterium einer negativen Emotionalität ist die emotionale Kontrollfähigkeit. Die Befragung hat gezeigt,

daß die Steuerungsfähigkeit, die sich in einer niederschweligen Frustrationstoleranz darstellt, sehr gering ist.

Darauf wird an späterer Stelle einzugehen sein.

So sehr wie die Negativausprägungen der Emotion zur sichtbaren Realität des Schulalltags gehören, so bedeutsam ist sie für die positiven Erziehungs- und Lernprozesse, denn "... bei aller ... Rationalität ..." ist "... das Fundament sicheren Selbstwertgefühls ..." ⁴³ das Gemüt und als solches unverzichtbar.

Emotionalität faßt als Oberbegriff eine Reihe von Unterdeterminanten zusammen, die alle, wenn auch anteilig ungeklärt, an der Konstitution des Begriffs Selbstvertrauen mitwirken.

Die Bedeutung der Emotionalität, die zwar schwer zu fassen ist, zeigt sich in ihrem Einfluß auf Prüfungs- und Leistungssituationen, sowie in vielfältigen sozialen Interaktionen, - zumeist in negativem Sinne.

3.8 Frustrationstoleranz

Frustrierbarkeit, teilweise oder umfassende Frustration und die Frustrationstoleranz sind Schlüsselphänomene des pädagogischen Alltags.

Wenn schon mehrmals von Leistungsverweigerern gesprochen wurde, die an Zahl zugenommen haben, so sind natürlich auch jene nicht zu übersehen, bei denen Leistungserwartung und Leistungsfähigkeit nicht als im Einklang befindlich zu sehen sind.

Dies trifft in hohem Maße für Hauptschüler zu, deren entscheidender Mißerfolg die Tatsache des Verbleibenmüssens auf der Hauptschule ist. Das Auseinanderklaffen von Erwartung und Erfolg ist an der Hauptschule insofern von Bedeutung, als Schüler häufig die Erfahrung machen müssen, daß sie nicht

⁴³ Brunnhuber/Zöpfl: Erziehungsziele konkret; Erziehung zum kritischen Ja - ein Programm der inneren Schulreform, Donauwörth 1975, S. 23

einmal den Anforderungen der Pflichtschule zu genügen vermögen.

Damit sind die Grundkriterien der Frustration, nämlich der Gegensatz zwischen Anspruch und Erfüllung, gegeben.

Frustration wird verstanden als "... Bezeichnung für eine Behinderung des Organismus, ein Ziel zu erreichen. Im übertragenen Sinne auch jede Art der Behinderung, einem vorgestellten Ziel näher zu kommen. Die Behinderung kann dabei als direkte Versagung erlebt oder aber ... ohne Beteiligung des Bewußtseins ... wirksam werden." ⁴⁴⁾

Frustration kann also als ein Gefühls- und Haltungszustand angesehen werden, der ausgehend vom Nichterreichen eines sich gesetzten Ziels Negativgefühle auslöst und zu negativen Verhaltensänderungen führt.

Die Semantik der Frustration ist demnach mit demotivierenden und auch resignativen Elementen besetzt, deren Gesamtcharakter in die Dekompensation überleiten muß.

Natürlich gehören Mißerfolgserlebnisse von Schülern und daraus resultierende Frustrationen zur Normalität des Schulalltags.

Es ist Aufgabe sowohl der Eltern als auch der Lehrer, punktuell begründete Frustrationen zum Zeitpunkt des Auftretens aufzufangen.

Schwerer wird es jedoch, wenn die Ursachen der Frustration ein breites Spektrum darstellen.

Eine Frustration beinhaltet nun fast immer die selbstanklagende Erkenntnis des Versagthabens und darüber hinaus des Gefühls des Nichtkönnens. Im Zustand der Frustration haben Elemente, die auch nur entfernt mit Selbstvertrauen zu tun haben könnten, keinen Platz.

Das Problem des frustrierten Schülerverhaltens ist die Tatsache, daß es von "... Regression, Resignation, Rückzug ..." ⁴⁵⁾ begleitet oder sogar bestimmt wird.

⁴⁴ Drever, J./Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie, 7. Aufl., München, 1972, S. 111

⁴⁵ Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, 1. Aufl., Hannover, 1971, S. 307

Die Bedeutung der Frustration für schulisches Lernen wird dadurch klar, wenn man bedenkt, daß sich die "... frustrierte Person ... zurückgesetzt ..." oder "zu kurz gekommen ..." ⁴⁶ und sich ausgegrenzt fühlt.

Schon allein darin liegt eine große Gefahr. Die Kausalattribution wird dahingehend umgeformt, daß der Schüler die Gründe seines Versagens nicht mehr allein bei sich selber sieht, sondern Schuldzuweisungen trifft, die ihn daran hindern, aus Mißerfolgen zu lernen, daß er eigene Verhaltensänderungen vorzunehmen hätte.

Entscheidend für die psychologische Gestaltung seines Schülerdaseins wird sein, inwieweit es ihm gelingt, durch "... Kompensation und Sublimation - zumindest über längere Perioden - Frustrationen ertragen zu können." ⁴⁷

Diese Fähigkeit, Mißerfolge ertragen zu können und sie nicht überzubewerten und schon gar nicht die Gesamtheit der eigenen Person in Frage zu stellen, muß angestrebt und in Erziehungs- und Unterrichtsprozessen gefördert werden. Diese zu erzielende Frustrationstoleranz ist unverzichtbarer Baustein eines im Gleichgewicht befindlichen Selbstvertrauens, weil dieses auch vom Erfolg und der Erfüllung mitkonstituiert wird.

Im Schulalltag ist das Fehlen der Frustrationstoleranz häufig beobachtbar.

Wenn an anderer Stelle von der großen Zahl nicht motivierter, nicht motivierbarer und auch resignierender Schüler gesprochen wurde, so kann das nicht bedeuten, daß es nicht auch jene gäbe, die eigene Leistungsanforderungen mit ihren möglichen Leistungen zu vereinbaren versuchen.

Diese Schüler verbergen ihre Enttäuschung zumeist.

Ermunterungen von seiten des Lehrers vermögen nicht immer das seelische Gleichgewicht wiederherzustellen.

Es scheint so zu sein, daß das Selbstvertrauen dieser Schüler noch nicht so fundiert ist, mit Leistungsminderungen oder Leistungseinbrüchen fertig zu werden.

⁴⁶ Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 16, S. 511

⁴⁷ Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 16, S. 511

Notwendig ist hier "... frühzeitige Erziehung zur Frustrationstoleranz ..." ⁴⁸, die helfen soll, "... Spannungen ..." auszuhalten. Spannungen, die durch das Nichteintreten von Wünschenswertem oder Erwartetem entstehen, gehören nicht nur zum Schüleralltag, sondern sind auch im späteren Leben allgegenwärtig.

Der mit genügend Selbstvertrauen ausgestattete Mensch wird Fehlschläge analysieren, auch die eigenen Fehler zu erkennen versuchen, und er wird unter Würdigung externer Einflüsse zu konstruktiven Ergebnissen gelangen. Im Gesamtkonzept der Erziehung zum Selbstvertrauen kommt der Erziehung zur Frustrationstoleranz eine maßgebliche Bedeutung zu.

Auch die Schüler wurden zu diesem Aspekt befragt.

Dem Item: "Wenn mir etwas nicht ausgeht, reagiere ich sehr verärgert", stimmten zu:

1. Kinder von ungelernten Arbeitern	80 %
2. " " gelernten Arbeitern	84 %
3. " " Angestellten	85,5%
4. " " Selbständigen	82,5%
5. " " Landwirten	84 %
6. " " Beamten	84 %

Diese Ergebnisse waren zu erwarten. Mißerfolge, obgleich sie aufgrund der geringen Leistungsbereitschaft, der unterdurchschnittlichen Intelligenz und der bescheidenen Schullaufbahnerwartungshaltung prognostiziert werden können und absehbar sind, führen doch zu überzogenen Reaktionen, wobei die Tatsache des Mißerfolges von den Hauptschülern nicht mit ihren ungünstigen Voraussetzungen in Verbindung gebracht wird.

Eine weitere Erklärung für die relativ geringe Frustrationstoleranz ist das Phänomen der grundsätzlichen und auch sofortigen Erfüllung und Befriedigung von Wünschen.

⁴⁸ Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, 1. Aufl. Hannover, 1971, S. 307

Dieses Phänomen bestimmt Erwartungshaltung und Erfüllungstreben unserer Gesellschaft auf vielen Ebenen. Diese scheinen inzwischen in das Denken unserer Kinder eingegangen zu sein.

Nicht mehr so sehr das Machbare und das Mögliche stehen im Vordergrund, sondern Erstrebtes und Gewünschtes.

Die schwach ausgeprägte Frustrationstoleranz des Hauptschülers erweist sich als pädagogisches Problem, welches Persönlichkeits-, Sozial- und Leistungsentwicklung nachhaltig zu stören vermag.

Es muß daher zu den erzieherischen Hauptaufgaben des Hauptschullehrers gehören, diese Toleranzschwelle anzuheben.

Um dies zu erreichen, muß der Hauptschullehrer

- . Ermutigung zum Erziehungs- und Unterrichtsprinzip konstituieren;
- . durch vermittelte Wertschätzung das Gefühl des Angenommenseins ermöglichen;
- . Restriktionen und Mißerfolge dem Schüler als zum Leben gehörig verdeutlichen;
- . eine positive Begabungserwartung mit dem Aufzeigen der realen Möglichkeiten verbinden.

Die Entwicklung eines Selbstvertrauens stört eine zu gering ausgeprägte Frustrationstoleranz insofern, als der potentielle Mißerfolg nicht als Gegebenheit des Lebens und als Ausgangspunkt für positive Verhaltensänderungen betrachtet wird, sondern als Beweis der Unzulänglichkeit. Selbstvertrauen entwickeln heißt auch für die Hauptschüler wissen zu müssen, daß jeder Handlungsvollzug den Keim des Mißerfolgs in sich trägt. Frustration und Selbstvertrauen schließen sich aus, weil Frustration häufig Resignation bedeutet.

3.9 Minderwertigkeitsgefühle

Ein Minderwertigkeitsgefühl ist ein "... Gefühl eigener (körperlicher oder geistiger, auch materieller bzw. sozialer) Unzulänglichkeit gegenüber den Anforderungen der Umwelt, das, unbewältigt, zu gestörtem Gesamtverhalten (Minderwertigkeitskomplex), insbes. übersteigertem Leistungs- und Geltungsbedürfnis führen kann." ⁴⁹

Minderwertigkeitsgefühle sind Phänomene, die bei Hauptschülern sehr häufig zutage treten. Sie zeigen sich in den verschiedensten Formen.

Auffallend ist ihr Sichtbarwerden beim Sport. So ist die Möglichkeit, sich zu blamieren, gerade beim Boden- und Geräteturnen gegeben. Es ist nicht zu leugnen, daß bei diesen Sportarten die Gefahr, verlacht zu werden, sehr groß ist. Auch der Lehrer kann sich manchmal der Komik einer völlig mißglückten Übung nicht entziehen.

Wie der Probelauf der Befragung ergeben hat, gehört das Ausgelachtwerden zu den psychologischen Situationen, die bei den Schülern große Ängste auslösen.

Die Folge ist, daß es bei Turnübungen die größte Zahl von Verweigerern gibt, die sich durch ein Nichtantreten weniger geringschätzigen Blicken ausgesetzt sehen als durch eine mißglückte Übung.

Die in der Definition schon erwähnten körperlichen Unzulänglichkeiten beim Mitschüler sind häufig, oder besser fast ausschließlich Ansatzpunkt für verbal aggressives Verhalten. So gilt es, in der täglichen Praxis immer wieder Streitereien zu schlichten, deren Ursachen eine Verbalattacke auf körperliche Abweichungen von Mitschülern sind. Der Grund für dieses Verhalten liegt darin, daß die körperlichen Unzulänglichkeiten eines Mitschülers offensichtlich sind und daher ein bequemes Ziel des Verletzungsbedürfnisses darstellen.

Natürlich erstrecken sich die Ursachen für Minderwertigkeitsgefühle auch auf andere Ebenen.

⁴⁹ Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 16, S. 268

Das Wissen um die eigenen Leistungsdefizite, die der Schüler durch permanente Leistungsfeststellungen ständig vor Augen geführt bekommt, sowie das Empfinden der sozialen Minderwertigkeit sind am Aufbau dieses Gefühls ebenso beteiligt.

Ein weiterer Grund für die Herausbildung von Minderwertigkeitsgefühlen ist Schulversagen. Mittel- und Oberschichteltern, von denen ein Kind den Sprung auf eine weiterführende Schule nicht geschafft hat, fühlen sich in ihrem sozialen Status verletzt. Mag die aus dem elterlichen Erwartungsdruck resultierende Enttäuschung schon sehr groß sein, so gestaltet sich die psychische Situation für einen Hauptschüler unerträglich, wenn seine Geschwister diesen Sprung geschafft haben. Das Bewußtsein, versagt zu haben, wird ihm innerhalb der Familie stets vor Augen geführt.

Er ist mit den Werthierarchien seiner Eltern vertraut und weiß, daß, auch wenn er an der Hauptschule gute Leistungen erbringt, diese doch anders bewertet werden als die seiner Geschwister, die eine weiterführende Schule besuchen. Zu bezweifeln ist, daß es allzu viele Eltern gibt, die über die Disziplin verfügen, das Kind ein Schulversagen nicht spüren zu lassen. Zuweilen nimmt dieses Verhalten groteske Formen an.

Fallbeispiel

Vor etwa 10 Jahren kam in meine Klasse ein Mädchen, das die Probezeit an einer Realschule nicht geschafft hatte. Sie stellte sich mir vor und äußerte einen aufschlußreichen Satz: "Sie brauchen nicht zu glauben, daß ich die Realschule nicht geschafft hätte, aber ich wollte wieder mit meinen Freundinnen zusammen sein, die in Ihre Klasse gehen."

Nun, ein Blick in den Schülerbogen genügte, um zu wissen, daß sie den Anforderungen in keiner Weise gewachsen war. Das Ausmaß der psychischen Katastrophe für die Schülerin wurde vollends sichtbar, als sich ihr Vater weigerte, Leistungs-

feststellungen zu unterschreiben, weil ihn diese, "... an der Hauptschule erbracht, nicht interessierten."

Die Folge war, daß die Schülerin "... durch Interpretationen äußerer Tatsachen ein Gefühl der Unterlegenheit und Minderwertigkeit ..." ⁵⁰ haben mußte.

Diese in diesem Falle offenkundig vom Elternhaus erzeugten Minderwertigkeitsgefühle mochten bewirkt haben, daß die Schülerin überhaupt kein Selbstvertrauen hatte. Obwohl sie sprachlich sehr begabt war, blieben ihre Leistungen anfänglich auch in den sprachrelevanten Fächern weit unter ihren Möglichkeiten und den später gezeigten Leistungen.

Gerade dieses Beispiel vermag zu zeigen, wie Mißerfolg und soziale Ächtung den Zusammenbruch des Selbstvertrauens bewirken können, aus dem sich teufelskreisartig eine weitere Kette von Mißerfolgen entwickelt, die in tiefgreifende Minderwertigkeitsgefühle führen.

Sie sind eine Negativkonstituente des Selbstvertrauens, die dessen Zustandekommen verhindert.

Die sich aus Minderwertigkeitsgefühlen ergebende Problematik ist eng mit dem Problem der Kompensation bzw. der Überkompensation verbunden, Verhaltensformen, die in der Schulwirklichkeit verbreitet beobachtbar sind.

⁵⁰ Röhrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München, 1976, S. 27

3.10 Minderwertigkeitskomplex

Auch wenn Adler den Minderwertigkeitskomplex nur als "... abnorm gesteigertes Minderwertigkeitsgefühl ..." ⁵¹ sieht, muß die Bedeutung des Begriffs umfassender gesehen werden. Wie der Name schon sagt, handelt es sich hier um eine komplexe Verhaltensdisposition. Sie schließt ein ganzes Bündel von Minderwertigkeitsgefühlen verschiedener Dimensionierung und Art ein.

Auch die im Wörterbuch zur Psychologie beschriebene Definition ist unzureichend: "... (inferiority feeling, inferiority complex). Ein Gefühl bzw. ein Komplex, der aus dem Konflikt zwischen Anspruch auf Anerkennung und Furcht vor Mißerfolg - aufgrund vorher gemachter Erfahrungen - entstanden gedacht wird ..." ⁵²

Diese Definition wird allein dem Begriff "komplex" schon nicht gerecht.

So muß der Minderwertigkeitskomplex als Konglomerat auf die eigene Person bezogener Negativgefühle betrachtet werden, deren Ursachen genetisch bedingt sein können oder deren Entstehung sowohl in die Prägungs- als auch in die Erziehungsphase datiert werden kann.

Rudolf Dreikurs sieht den Minderwertigkeitskomplex im Unterschied zum Minderwertigkeitsgefühl so:

Er "... ist der Meinung, daß der Minderwertigkeitskomplex zu einem anderen psychischen Mechanismus gehört als das Minderwertigkeitsgefühl. Ein entmutigter Mensch kann eine wirkliche oder fingierte Unzulänglichkeit zum Zwecke eines besonderen Alibis für Nichtteilnahme und Rückzug oder als Mittel, besondere Dienstleistungen oder Rücksichtnahme eingeräumt zu bekommen, zur Schau stellen. Dies ist die einzige Art von Minderwertigkeit, deren sich der Mensch voll bewußt sein kann,

⁵¹ Rohrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München, 1976, S. 28

⁵² Drever, J./Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie, 7. Aufl., München, 1972, S. 179

da er andere und sein eigenes Gewissen mit der Größe seines Mangels zu beeindrucken versucht." ⁵³

Der entscheidende Unterschied zum Minderwertigkeitsgefühl scheint nun darin zu liegen, daß der Entmutigungszustand das Erlöschen des Kompensationsbedürfnisses bedingt. Der Schüler ist sich der Vollständigkeit seiner Unzulänglichkeit bewußt und unternimmt keinen Versuch mehr, diese auch nur in Ansätzen zu beseitigen. So sagt Dreikurs: "Der Minderwertigkeitskomplex führt zu keiner Kompensation mehr." ⁵⁴

Fallbeispiel

Im vergangenen Schuljahr unterrichtete ich auch eine 9. Klasse in Englisch. Auf Betreiben der Eltern blieben alle Schüler im Kurs, obwohl einigen von ihnen ein Ausscheiden empfohlen worden war, da etwa die Hälfte der Kursteilnehmer den Anforderungen vorhersehbar in keiner Weise gewachsen war.

Diese Erkenntnis hatte sich auch bei den Schülern durchgesetzt. Sie beteiligten sich nicht am Unterricht, verweigerten die Erstellung von Hausaufgaben. Auch disziplinarische Maßnahmen konnten sie nicht zu einer Verhaltensänderung bewegen. Auch der Dauerkonflikt mit dem Klassenlehrer, der verzweifelt um eine Chancenverbesserung hinsichtlich des Qualifizierenden Abschlusses rang, vermochte einen Teil der Schüler nicht dazu zu bewegen, Minimalanforderungen zu genügen.

Offene Gespräche mit den Kursteilnehmern und auch Einzelgespräche konnten an dieser Situation nichts ändern. Manche Schüler gaben unverblümt zu, sich mit ihrer Situation abgefunden zu haben und nicht mehr bereit waren, auch nur das Mindeste zu tun, weil es ohnehin nichts helfe.

Diese sich hier zeigende Haltung war nicht mehr mit der Dimension des Minderwertigkeitsgefühls zu erklären, sondern wies schon komplexe Demotivierungsstrukturen auf.

⁵³ Röhrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München, 1976, S. 30 f

⁵⁴ Röhrich, R.: a. a. O., S. 31

Diese beschränkten sich nicht mehr nur auf den Englischunterricht, sondern begannen ihre Wirksamkeit auf die anderen Fächer auszudehnen. Das Gefühl der Überforderung und das fehlende Selbstvertrauen führten zu einer Verfestigung der sichtbaren Komplexhaltung, die sich jeglichem Ermutigungsverhalten gegenüber als resistent erwies, zumal bei einigen Schülern Organminderwertigkeit hinzukam.

Der in diesem Kurs deutlich sichtbare Mangel an Selbstvertrauen hatte seine Ursachen unter anderem in den Komplexstrukturen, die häuslicher Herkunft waren.

Haben sich Minderwertigkeitsgefühle zu einem Minderwertigkeitskomplex ausgeweitet, ist selbst der Aufbau eines minimalen Selbstvertrauens kaum mehr möglich. So ist der Minderwertigkeitskomplex nicht mehr nur eine Negativkomponente des Selbstvertrauens, sondern eine psychische Disposition, die es ausschließt.

Gerne wäre ich den beiden, für diese Arbeit so wichtigen Begriffen Minderwertigkeitsgefühl und -komplex auf den Grund gegangen, um etwas über Ausprägung und Wirkung aus Schülersicht zu erfahren.

Die Bestimmungen des Datenschutzes haben dazu geführt, daß entsprechende Fragen nicht gestellt werden konnten. Eine einzige Frage, die in diese Richtung zielt, kann nur wenig Aufschluß über Minderwertigkeitsgefühle geben.

So wurde gefragt, ob sich Schüler minderwertig fühlten, weil sie "bloß" die Hauptschule besuchen würden. Immerhin gaben über 50% aller befragten Schüler zu, sich den Schülern weiterführender Schulen sozial unterlegen zu fühlen.

Das Ergebnis mutet nicht ganz aufrichtig an.

In vielen Gesprächen, die im Rahmen des Religions- und Erziehungskundeunterrichts durchgeführt worden sind, kam deutlich heraus, daß sich Hauptschüler in ihrer Mehrheit als weniger geachtet als z. B. Gymnasiasten betrachteten.

Verwunderlich scheint dies nicht. Der Besuch einer Hauptschule bedeutet für den Schüler eben keine freie Schulwahl, sondern er ist Ergebnis eines Versagens.

Dies wird in den Medien, im Freundeskreis und auch - oder vor allem - in den Familien so gesehen.

Der Besuch der Hauptschule verleiht nicht jene Statusattribute, die weiterführenden Schulen unterstellt werden.

Die Angaben der Schüler sind aber noch aus einem anderen Grund zu bezweifeln.

Fallbeispiel

In mehreren Schullandheimaufenthalten, bei denen wir z. B. mit gleichaltrigen Schülern von Gymnasien zusammen waren, haben sich regelmäßig erhebliche Konflikte ergeben.

Die Äußerungen der Gymnasiasten zielten eindeutig auf die Minderwertigkeit der Hauptschüler ab, die Negativeinschätzung war sogar auf mich als Lehrer übertragen worden.

(Volksschullehrer, was ist das schon?)

Das Verhalten der Gymnasiasten wurde von den Hauptschülern als arrogant angesehen. Ihre geringschätzig Haltung im Umgang mit meinen Schülern lag wohl in der Schulzugehörigkeit begründet.

Dieser Vorgang läßt erhebliche Zweifel darüber aufkommen, daß 50% der Hauptschüler keine Minderwertigkeitsgefühle gegenüber den Gymnasiasten gehabt haben wollen.

Wird das Kriterium der Schulzugehörigkeit noch durch die für die Schüler wahrnehmbaren Mindereinschätzungen ergänzt, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer nicht sehr angesehenen Gesellschaftsschicht ergeben, so dürften Minderwertigkeitsgefühle tiefer und umfassender vorhanden sein, als dies in der Befragung zum Ausdruck gekommen war.

Der Besuch der Hauptschule bietet keine Grundlage, auf der ein Selbstwertgefühl schon durch die bloße Zugehörigkeit zu einem angesehenen Schultyp gestärkt werden kann. Die Zugehörigkeit zu einer Hauptschule trägt a priori nichts zum Aufbau eines Selbstvertrauens bei.

Der soziale Minderwertigkeitskomplex ist unübersehbar.

Auch wenn der Hauptschüler an der Hauptschule gute oder sehr gute Leistungen erzielt, so wird seine eigene Bewertung darunter leiden, daß an der Hauptschule erzielte Ergebnisse

und Abschlüsse in Familie und Öffentlichkeit keinen allzu hohen Stellenwert haben.

3.11 Mutdisposition

Der Frage, was denn Mut sei und wie es sich mit seiner pädagogischen Relevanz verhalte, ist Rudolf Dreikurs nachgegangen. Er lehnt "...die Gleichsetzung von Mut mit dem Fehlen von Furcht ab."⁵⁵

Vielmehr sieht er den Mut als eine "...Fähigkeit, mit einer Handlung verbundene Gefahren und mögliche nachteilige Folgen klar zu erkennen und diese Handlung trotzdem unbeeinträchtigt auszuführen."⁵⁶

Die Frage, ob Mut denn nun angeboren oder erworben sei, soll hier außer acht gelassen werden. Hier kann es nur darum gehen, inwieweit Mut, sein generelles Vorhandensein oder sein Ausmaß pädagogisch relevant sind.

Wenn Rudolf Dreikurs sagt, daß "...die wesentlichen Bestandteile von Mut ... Selbstsicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, mit einer gegebenen Situation fertig zu werden oder, was noch wichtiger ist, allem, was kommt, gewachsen zu sein ..."⁵⁷, hat er damit entscheidende Elemente des Selbstvertrauens beschrieben. Zugleich warnt er vor einem Element des Mutes, der Selbstüberschätzung, die mit einem angemessenen Selbstvertrauen nichts gemein hat.

Weiter meint er, es sei vielmehr entscheidend, daß der, der über genügend Selbstvertrauen verfügt, sich vom Mutlosen dadurch unterscheidet, daß "er eine Lösung sucht ..." und "... es mit jeder mißlichen Lage aufnimmt."⁵⁸

Damit wagt Dreikurs Ansätze zu einer Definition des Selbstvertrauens, indem er eine wesentliche Dimension dieses Konstrukts anspricht, nämlich jene des Versuchs von Problemlösungen auf der begabungsadäquaten Ebene. Mut heißt nicht aus-

⁵⁵ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: Ermutigung als Lernhilfe, 1. Aufl., Stuttgart, 1970, S. 41

⁵⁶ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: a. a. O., S. 41

⁵⁷ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: a. a. O., S. 43

⁵⁸ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: a. a. O., S. 43

schließlich Risiko, Mut heißt ein kalkulierbares Wagnis einzugehen und vertraute, sichere Wege verlassen.

Weil dies Selbstvertrauen erfordert, kann Mut als ein Aspekt dieses Begriffs gesehen werden.

Die Mutdisposition eines Schülers ist eine entscheidende Größe für die Ausbildung des Selbstvertrauens. Von großer Bedeutung ist in dieser Hinsicht die Bereitschaft des Schülers, sich mit den neuen Sachverhalten, mit denen er nahezu in jeder Unterrichtsstunde konfrontiert wird, auseinanderzusetzen, deren Lösbarkeit anzunehmen.

Diese neuen Sachverhalte, die sich trotz der curricularen Gestaltung der Lehrpläne durch alle Jahrgangsstufen ziehen, fordern den mutigen Schüler auf, alle Hürden und Hindernisse zu bewältigen.

Aus dem Selbstvertrauen des Schülers erwächst auch bei Neuem und Unbekanntem eine Neugier und damit eine intrinsische Motivation, die eine Kreisbewegung - Interesse - Erfolg - Selbstvertrauen initiiert. Der mit Selbstvertrauen besetzte Schüler weiß, daß die Lösung eines Problems nicht von Anfang an sichtbar sein muß, sondern sich nur aus der intensiven Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand ergeben kann.

Die verborgene und zu erstrebende Lösung eines Problems ist für den mit Selbstvertrauen ausgestatteten Schüler nichts Ängstigendes, sondern eine Herausforderung.

An dieser Stelle sei auf die Querverbindung der Phänomene Mut und Angst verwiesen.

Angst und Mut bedingen einander. Sie stehen in einer Art Wechselbeziehung wie fast alle Konstituenten des Selbstvertrauens.

Auch die Begriffe Mut und Ermutigung hängen eng zusammen. Mut als Bereitschaft, sich ermutigen zu lassen, ist eine unabdingbare Voraussetzung für einen Unterricht, der von Ermutigung bestimmt sein soll.

Bei der Fragebogenuntersuchung war daher auch nach der Mutdisposition gefragt worden.

56% aller Schüler glauben von sich, mutig zu sein. Obgleich das Item auf die allgemeine Mutdisposition abzielte, ist nicht auszuschließen, daß das Antwortverhalten der Schüler von konkreten, außerschulischen Mutsituationen geprägt war.

Sich selber als mutig bezeichnen sich Kinder von:

1. Landwirten mit	63,5%
2. Angestellten mit	65,5%
3. Arbeitern mit	66 %
4. Beamten mit	70,5%

Die Annahme, daß die Schüler das Item eher im Sinne von Mutproben verstanden haben könnten, scheint durch die Ergebnisse des zweiten Items bestätigt zu sein, bei dem nach Mut im Sinne von Zivilcourage gefragt worden ist.

Die Ergebnisse liegen vergleichsweise niedrig.

Den Lehrer berechtigt zu kritisieren, würden wagen:

1. 32 %	der Kinder von ungelernten Arbeitern;
2. 38 %	" " " Beamten;
3. 38,5%	" " " Landwirten;
4. 39 %	" " " Facharbeitern;
5. 42 %	" " " Selbständigen;
6. 47,5%	" " " Angestellten;

Dieses Ergebnis erstaunt insgesamt insofern, als Schüler durchaus bereit sind, Konflikte mit dem Lehrer zu riskieren und auch auszutragen.

Die Sicherheit, mit der sie das zuweilen tun, liegt im Bewußtsein begründet, das Elternhaus in jedem Falle hinter sich zu wissen, wenn es Auseinandersetzungen mit den Lehrern gibt. Auffallend ist nur der hohe Wert der Kinder von Angestellten. Eine der möglichen Ursachen mag darin liegen, daß diese Schicht die Hauptschule nicht als erstrebenswerten Schultyp betrachtet und sich diese Einstellung auf die Kinder überträgt.

Der Gesamtwert der Mutaussprägung, der bei etwa 50% liegt, kann durchaus so gesehen werden, daß Mut als Konstituente des Selbstvertrauens nicht zu den herausragenden Eigenschaften des durchschnittlichen Hauptschülers gehört.

Wäre nach Mut im Sinne des mutigen Annehmens von immer neuen schulischen Anforderungen und Herausforderungen gefragt worden, so ist anzunehmen, daß das Ergebnis einen erheblich niedrigeren Wert gezeigt hätte.

Daraus folgt, daß es darum gehen muß, den Mutbegriff des Schülers semantisch so zu verändern, daß es für ihn eine Bereitschaft bedeutet, sich Neuem, Unbekanntem und Schwierigem zu stellen.

Dies scheint eine der notwendigen Voraussetzungen zu sein, um auf einer entsprechenden Mutbasis ein Selbstvertrauen gründen und fortentwickeln zu können.

3.12 Mutlosigkeit

Die Mutlosigkeit ist eine immer wieder zu beobachtende Variante des Schülerverhaltens.

Der Verzicht auf die Anstrengung, die zum Erreichen eines Zieles notwendig wäre, zeichnet den Mutlosen aus. Einschätzungen von außen und die möglicherweise daraus resultierende Unterschätzung des eigenen Leistungsvermögens können als in der Realität gegeben betrachtet werden.

An anderer Stelle wurde schon erwähnt, daß ein Charakteristikum der Selbsteinschätzung von Hauptschülern das Bewußtsein des Versagthabens ist.

Die konkreten Erfahrungen in Leistungsfeststellungen und die daraus resultierenden Einschätzungen aus dem sozialen Umfeld sind absolut geeignet, einen Hauptschüler mutlos werden zu lassen.

Bei vielen Schülern wurden durch diese Negativerfahrungen mögliche, vorhandene Reste eines Selbstvertrauens zerstört.

Mutlosigkeit ist eine Art *circulus vitiosus*, der aus jedem Mißerfolg neue erwachsen läßt.

"Erfolglosigkeit gebiert Mutlosigkeit und Mutlosigkeit führt in die Erfolglosigkeit."⁵⁹ So betrachtet Dreikurs die Mutlosigkeit als "Psychodynamischen Prozeß".⁶⁰

Dies muß bedeuten, daß die Mutlosigkeit keine statische Gegebenheit ist, sondern vielmehr das Ergebnis von Prozessen. Diese bauen Mutlosigkeit ab oder verstärken sie, je nach der positiven oder negativen Besetzung individuellen oder kollektiven Agierens.

In das kollektive Agieren ist der Lehrer einbezogen. Sein Einfluß auf die Möglichkeiten, Mutlosigkeit abzubauen, ist ein entscheidendes Kriterium der pädagogischen Arbeit.

Es darf nicht sein, daß die Mutlosigkeit eines Schülers die "... Endstufe der Hoffnung ..." ⁶¹ ist, wie Dreikurs meint.

Diese Hoffnung zu erhalten, ist eine der wesentlichen Voraussetzungen, dem Schüler zu einem Selbstvertrauen zu verhelfen.

Innerhalb der pädagogischen Gesamtkonzeption gilt es, die "... private Logik ..." ⁶² deren Wesen das Überzeugtsein von seiner Wertlosigkeit und Unfähigkeit ist, überzuführen in eine intersubjektiv nachvollziehbare Logik.

Der Schüler muß dazu gebracht werden, seine eigenen, ihn herabwürdigenden, Einschätzungen aufzugeben und an positiv gerichtete zu glauben.

Wenn es gelingt, den Glauben des Schülers an seine Qualitäten in feste Überzeugungen überzuführen, dann ist sinnvolle pädagogische Elementararbeit geleistet worden.

Mutlosigkeit ist ein "Sichnichtvertrauen", also das Gegenteil von Selbstvertrauen.

Abbau oder zumindest Reduzierung von Mutlosigkeit verhelfen dazu, die negativ besetzte Konstituente des Selbstvertrauens

⁵⁹ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: *Ermutigung als Lernhilfe* 1. Aufl., Stuttgart, 1970, S. 43

⁶⁰ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: a. a. O., S. 43

⁶¹ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: a. a. O., S. 44

⁶² Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: a. a. O., S. 45

aus der Semantik des Begriffs verschwinden zu lassen und tragen zu seiner Realisierung bei.

Obgleich nach der Mutlosigkeit nicht direkt gefragt wurde, lassen sich doch aus dem Antwortverhalten, welches sich auf Item 35 bezieht, gewisse Schlüsse ziehen.

Immerhin etwa 20% der Schüler gaben an, daß sie von ihren Eltern gesagt bekämen, aus ihnen würde nie etwas werden.

Der Entmutigungsgehalt solcher Äußerungen ist evident. Er korreliert mit der erheblich verminderten Schullaufbahnerwartung der Unterschichteltern.

Die Ergebnisse der Beamten- und Angestelltenkinder könnten vorige Feststellung ad absurdum führen, da sie jeweils mit 27% erheblich über den Werten der Arbeiterkinder liegen.

Eine mögliche Erklärung könnte die Tatsache sein, daß die Schullaufbahnerwartung dieser Eltern a priori sehr hoch ist, und die Enttäuschung beim Versagen ihrer Kinder entschieden höher ausgeprägt ist als bei Unterschichteltern.

Die Enttäuschung bei Mittelschichteltern ist oft so groß, daß jegliches Interesse für das Hauptschulkind erloschen ist und die Zusammenarbeit mit der Schule regelrecht verweigert wird. Dies würde verständlich machen, daß sich diese Eltern mit derart entmutigenden Äußerungen Luft machen und Frustrationen abreagieren.

Diese Mutlosigkeit zeigt sich aber nicht nur bei diesen Kindern. Hätte die Fragestellung des Items auf Resignation abgezielt, so würde wohl ein Großteil der befragten Hauptschüler zugestimmt haben, denn Mutlosigkeit im Sinne von Resignation ist eine ihrer häufig beobachtbaren Verhaltensweisen.

3.13 Die Organminderwertigkeit

Ein entscheidendes Hemmnis, Selbstvertrauen aufbauen zu können, kommt den physischen Dispositionen zu, die dem Menschen vorgegeben sind. Sie spielen auch in den Gruppen wie Schule und Klasse eine große Rolle.

Im Schulalltag ist es üblich, daß sich Schüleräußerungen gezielt und in verletzender Weise auf Schwächen der Mitschüler

richten. Da das Differenzierungsvermögen der Schüler noch wenig ausgeprägt ist und kognitiv begründete Werturteile kaum möglich sind, richten sich Spott und Kritik vorrangig auf offensichtliche Mängel des Mitschülers.

Dazu gehören körperliche Abweichungen und erkennbare Verhaltensstörungen.

Diese werden mit erstaunlicher Gefühllosigkeit, um nicht zu sagen psychischer Brutalität, aufgegriffen und als Waffe verwendet, deren Wirkung unmittelbar beobachtbar ist und den Erfolg der Attacke offenbart.

Die Schüler kommen mit Wertvorstellungen in die Schule, die vom Schönheits- und Schlankheitswahn der Gesellschaft geprägt sind.

Diese werden vor allem durch die Werbung in den Medien an die Kinder herangetragen und werden so zum Maßstab der Fremdbeurteilung von Mitschülern.

Es ist kein Geheimnis, daß auch Erwachsene sehr empfindlich auf Kritik an ihrem Äußeren reagieren. Dieselbe Empfindlichkeit zeigen Schüler nach Attacken, die auf körperliche Abweichungen abgestellt sind.

So erkennt ein Kind den "... Unterschied gegenüber Mitmenschen deutlich ..." und "... registriert dies alles psychisch mit einem Gefühl der Minderwertigkeit ...".⁶³

Dabei ist es unerheblich, ob die Abweichungen geburtsbedingt oder unfallerworben sind.

Entscheidend ist, welche Reaktion das Kind von seiner Mitwelt auf sein Sosein hin erfährt, denn "... nicht so sehr der organische Tatbestand an sich ist wichtig, sondern vielmehr die Art und Weise, wie er vom Kind aufgefaßt und psychisch verarbeitet wird, wie seine Umwelt darauf reagiert und wie es zu dieser Reaktion Stellung bezieht."⁶⁴

Organminderwertigkeit kann also zum psychosozialen Integrationsmerkmal werden. Das Selbstwertgefühl wird zum überwiegenden Teil aus den Feed-Back-Informationen bezogen, die letztlich die Position des Kindes in einem sozialen Gefüge bestimmen.

⁶³ Röhrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München, 1976, S. 28

⁶⁴ Röhrich, R.: a. a. O., S. 29

men. So wird offensichtlich, daß das Entstehen eines Selbstwertgefühls infolge von Organminderwertigkeit erheblich gestört oder gar verhindert werden kann.

Ein mit körperlichen Mängeln behaftetes Kind hat es ungleich schwerer, eine anerkannte Position einzunehmen, als eines, welches frei davon ist.

Das resultierende Kompensationsverhalten läßt den Aufbau eines begründeten Selbstwertgefühls nicht zu und damit auch jenen eines ausgewogenen Selbstvertrauens.

Im Gegenteil:

Organminderwertigkeit stellt eine Eingangsdisposition dar, die im Vergleich mit nicht mit Mängeln behafteten Kindern die "Minderwertigkeit" offen zu Tage treten läßt.

Lassen sich Minderwertigkeitsgefühle anderer Art nur aus Verhaltensweisen ableiten, so sind sie bei mit Organminderwertigkeiten belasteten Kindern direkt beobachtbar.

Das Problem der Organminderwertigkeit bezieht sich an der Hauptschule weniger auf Mißbildungen als auf geringfügige Abweichungen wie Übergewicht oder abstehende Ohren. Werden Schüler deshalb verspottet, so fühlen sie sich erkennbar getroffen.

Abgesehen von der sozialen Destruktion löst dies tiefgreifende Minderwertigkeitsgefühle aus. Der Schüler ist in seinem Selbstwertgefühl getroffen.

Für den Lehrer muß das bedeuten, Hemmnisse, die sich aus der Organminderwertigkeit ergeben, abbauen zu helfen.

Das konkrete Einwirken auf pädagogische oder soziale Situationen muß ebenso zu seinen Aufgaben gehören, wie Verhaltensänderungen bei seinen Schülern zu erreichen, die es dem körperlich benachteiligten Schüler ermöglichen, seine Außenseiterposition zu verlassen und aus der sozialen Akzeptanz jene positive Rückmeldung zu beziehen, die für die Entwicklung seines Selbstwertgefühls unerlässlich ist.

3.14 Sensibilität - Sensitivität

Der Begriff Sensibilität ist umgangssprachlich eher negativ besetzt. Wenn Eltern den Lehrer in der Sprechstunde darauf hinweisen, daß ihr Kind doch so sensibel sei, dann ist im Regelfalle damit gemeint, daß sie von ihm einen bevorzugenden Umgang mit ihrem Kinde erwarten. Sensibel ist hier eher im Sinne von empfindlich zu sehen.

Sensibilität als "Empfänglichkeit Reizen gegenüber ..." ⁶⁵ definiert, hat im Unterrichtsgeschehen allerdings eine erhebliche Bedeutung, nämlich im Sinne der Empfindsamkeit. Die Graduierung der Empfindsamkeit ist Ausdruck eines Gemütszustandes, der Auskunft über die psychische Stabilität des Kindes gibt.

Wenn Sensibilität von Sensitivität dergestalt abgegrenzt wird, daß letztere "... eine besondere Empfindlichkeit oder Empfänglichkeit gegenüber Reizen geringer Intensität ..." ⁶⁶ ist, dann gilt es, der Sensitivität Beachtung zu schenken.

So gesehen ist Sensitivität eine Erscheinung, mit der der Lehrer tagtäglich konfrontiert wird. Es ist hier nicht der Platz, um die Ursachen für Sensitivität zu hinterfragen und zu diskutieren. Sie kann allerdings als psychischer Stabilitäts- oder Labilitätsfaktor auch nicht übergangen werden. Das Sensitivitätsstadium, in dem sich der Schüler befindet, beeinflußt seine Leistungsfähigkeit, seine soziale Integration und nicht zuletzt das Klassenklima.

Dies sei an einem Beispiel aufgezeigt:

Kürzlich führte ich im Rahmen des Sportunterrichts einen Fußballlehrgang durch.

Ein Schüler der achten Jahrgangsstufe fiel mir besonders wegen seiner offensichtlichen Koordinationsstörungen auf. Nachdem auch der Einsatzwille zu wünschen übrig gelassen hatte, merkte ich bei der Schlußbesprechung an, (heiter und lä-

⁶⁵ Drever, J./Fröhlich, W.D.: Wörterbuch zur Psychologie, 7. Aufl., München, 1972, S.240

⁶⁶ Drever, J./Fröhlich, W.D., a. a. O., S. 240

chelnd, also in keiner Weise herabsetzend), daß ich ihn in einem Jahr so weit hätte, daß er einen Vertrag bei Bayern München bekommen würde.

Die Bemerkung war als Spaß gedacht, kam bei den Teilnehmern des Kurses auch so an und ich war weit davon entfernt zu glauben, damit negative Gefühle des betreffenden Schülers ausgelöst zu haben.

Unmittelbar nach dem Sportunterricht war ich von der Mutter des Schülers angerufen worden und bekam mitgeteilt, daß dieser "völlig aufgelöst" nach Hause gekommen sei.

Die Bemerkung hätte ihn ins Mark getroffen und er hätte sich vor dem Kurs bloßgestellt gefühlt. Es gelang, die Mutter durch Beschreibung des situativen Rahmens dahingehend zu beruhigen, daß sie sich der Überbewertung des Vorfalls durch ihren Sohn nicht mehr anschloß, sondern vielmehr um Verständnis für die Überempfindlichkeit ihres Sohnes warb.

Zur selben Zeit erlebte ich in meiner Klasse ein Beispiel schon beinahe krankhafter Sensitivität.

Ein Schüler meiner Klasse lachte irgendwann, ohne daß ich dies bemerkt hätte, über eine Antwort einer Schülerin. Wenige Tage später erzählte mir eben dieser Schüler, daß er von der Mutter besagter Schülerin angerufen und wegen des Lachens erheblich beschimpft worden sei. (Die Auseinandersetzungen führten dann die Eltern telefonisch weiter.)

Dieser Vorfall bewog mich dann, diese Schülerin genau zu beobachten. Das Ergebnis der Kurzzeitbeobachtung war das Erkennen einer Überempfindlichkeit mit bedenklichen Ausmaßen, die zeigte, daß nicht nur das Kind, sondern offenbar auch die Familie unter einer Art sozialem Verfolgungswahn litten, dessen Ursache im Gefühl der sozialen Minderwertigkeit liegen mochte.

Schüler werden an allen Schulen und in jeder Jahrgangsstufe irgendwann über Aussagen von Mitschülern lachen. Ich muß gestehen, auch ich kann mich der Wirkung unfreiwilliger Komik nicht immer entziehen.

Das heißt, manchmal wird auch der Lehrer über mißglückte Antworten lachen müssen, ohne daß dadurch ein psychologisches Drama entstehen muß.

Die auffallende Sensitivität der besagten Schülerin mag außerdem endogene Gründe haben. Das Folgeverhalten der Eltern jedoch weist darauf hin, daß ein Überbehütungssyndrom zumindest eine der Ursachen gewesen sein könnte. Nachdem dieser Vorfall in der Klasse bekannt geworden war, konnte ich eine gewisse Ausgrenzung der betroffenen Schülerin von seiten der Klasse feststellen.

Diese Vorfälle initiierten ein präzises Beobachtungsverhalten meinerseits.

Die Unsicherheit der Schülerin zeigte sich auf allen Ebenen, und das informelle Psychogramm wies einen eklatanten Mangel an Selbstvertrauen aus.

Diese Beispiele aus der Praxis sollen zeigen, daß die psychische Disposition "Sensitivität" aus dem Konstituentengefüge des Begriffs "Selbstvertrauen" nicht wegzudenken ist.

Das vorig beschriebene Verhalten weist bereits auf eine Dekompensation im Sinne eines emotionalen, kognitiven und sozialen Rückzugs hin.

Sensitivität erscheint im beschriebenen Fall als Ausdruck sowohl großer Unsicherheit als auch einer äußerst niederschwelligen Frustrationstoleranz. In beiden Fällen scheinen Überbehütung und Verzärtelung eine große Rolle gespielt zu haben.

Auch hier zeigt sich wieder, wie Aspekte des Selbstvertrauens in wechselnden Bezügen zu Verhaltensdispositionen führen. Sensitivität ist kein Nährboden für Selbstvertrauen.

Daher ist die Rückführung der Sensitivität in eine der Person, seinem sozialen Umfeld und auch der Familie gerecht werdende Sensibilität notwendig, wenn man die Ich-Stärke heben und dadurch helfen will, so etwas wie Selbstvertrauen auszubilden.

Mit verschiedenen Items wurden die Schüler auch danach befragt.

Die Ausprägung der sozialen Sensibilität muß auch als Kriterium der Sozialisationsfähigkeit gewertet werden.

Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Situation und Gefühlslagen von anderen Menschen einzufühlen, ist wichtiger Bestandteil des Integrationsprozesses, vor allem auch der schulischen Sozialisation.

Die Ausprägung der Sensibilität jedes einzelnen Klassenmitgliedes ist sowohl für das Lern- als auch für das Sozialklima der Klasse von Bedeutung.

Über Schwierigkeiten, die sich aus egozentrischem und egoistischem Verhalten ergeben, die schulische Lern- und Sozialprozesse behindern oder verhindern, wurde schon gesprochen.

Beim Fragenkomplex, welcher die Ausprägung der Sensibilität betraf, wurde der Bogen von der Familie über den sozialen Nahraum bis hin zum gerade noch wahrnehmbaren Fernraum gespannt. So wurde in Frage 11 nach der emotionalen Reaktion bei Maßregelungen sowohl durch die Eltern als auch durch den Lehrer gefragt. Die Werte fielen insgesamt unterdurchschnittlich aus. Es war anzunehmen, daß das Ausmaß der Zustimmung wesentlich höher sein würde, und das Ergebnis war überraschend.

Die Kinder von Landwirten wiesen mit 62,5% Zustimmung den größten Betroffenheitsgrad auf. Die Kinder von Selbständigen kamen auf einen Wert von 47,5%, also deutlich weniger. Warum dies bei letzteren so ist, kann nicht erklärt werden.

Anders scheint die Situation der Landwirtskinder zu sein.

Autoritär-dominante Erziehungsstrukturen bedingen vermehrtes Einordnungs- und Unterordnungsverhalten als in anderen Sozialschichten.

Diese starke Einbindung, begleitet von stetiger Sanktionsbereitschaft und -ordnung, mag Ursache für die erhöhte Betroffenheitsausprägung sein.

Die Fähigkeit, sich in eine Mißlichkeit von Familienangehörigen einfühlen zu können, ist bei Landwirtskindern mit 67,5%

mit Abstand am höchsten, und wiederum bei den Kindern von Selbständigen am niedrigsten.

Dieses Phänomen läßt sich mit Beobachtungen aus der Schulpraxis erklären.

Aufgrund der geschlossenen Familienstruktur und der starken Bindung an die Familie scheinen Landwirts-kinder stärker Anteil an Ereignissen zu nehmen, die irgendein Familienmitglied erlebt oder auch erleidet.

Dies zeigt sich in schulischer Hinsicht in den regen Kontakten von bäuerlichen Eltern mit dem Lehrer. Das Interesse am schulischen Fortkommen der Kinder, mehr noch aber an einem "ordentlichen" Verhalten, ist überdurchschnittlich.

Anders ist dies bei Selbständigen.

Die Statistik der Elternkontakte weist aus, daß diese Eltern Sprech-tage und Sprechstunden am wenigsten in Anspruch nehmen. Natürlich läßt sich dies nicht grundsätzlich mit Desinteresse erklären.

Tatsache aber scheint doch zu sein, daß diese Eltern infolge ihrer intensiven, nicht von einem 8-Studentag geprägten, Arbeitsbelastung schlichtweg zu wenig Zeit für Erziehungsaufgaben aufbringen können. Dies mag erklären, daß der Abkoppe-lungsprozeß bei Kindern von Selbständigen früher beginnt und auch die inneren Ablösungsprozesse beschleunigt. Eine Folge könnte die verminderte Bereitschaft sein, sich mit Problemen der Eltern auseinanderzusetzen oder gar zu verinnerlichen.

Auffallend ist die geringe Bereitschaft, Mißlichkeiten von Freunden mitfühlend zu begleiten.

Auch das Ergebnis dieser Frage war überraschend. Nur etwa 50% aller befragten Schüler nehmen daran Anteil, wenn ein Freund durch die Mofaprüfung gefallen ist.

Mit einem höheren Ergebnis war insofern zu rechnen, als diese Prüfung bei den 14 - 15jährigen einen sehr hohen Stellenwert hat.

Den größten Anteil zu nehmen, gaben Kinder von Angestellten vor, nämlich 60%.

An einer solchen Situation am wenigsten interessiert zeigten sich Kinder von Beamten, die mit 45,5% den niedrigsten Wert aufwiesen.

Eine ebenso große Überraschung war das Ergebnis der Frage nach der Anteilnahme an der Situation der Menschen in der Dritten Welt.

75% aller Probanden behaupteten, sie würden am Schicksal dieser Menschen Anteil nehmen.

Dies zu tun, gaben 80% sowohl der Kinder von Landwirten als auch von Beamten an.

Den geringsten Wert wiesen Kinder von Facharbeitern mit 69,5% auf.

Die Gründe sind nur zu vermuten. Denkbar wäre, daß die wirtschaftlich weitgehend gesicherte Position sowohl der Landwirte als auch der Beamten, da von Alltagssorgen offenbar weniger geplagt, das Interesse am Schicksal dieser Menschen eher zuläßt als bei Arbeitern.

Im Erdkundeunterricht sind bei der Behandlung von Entwicklungsländern und der Verdeutlichung der dortigen Lebensverhältnisse schichtenspezifische Unterschiede nicht erkennbar, was Interesse und Anteilnahme betrifft.

Vielleicht ist es für den Schüler ein Unterschied, im Fernsehen mit dramatischen Bildern konfrontiert zu sein oder im Unterricht Inhalte vermittelt zu bekommen, deren Kenntnis später in Proben nachgewiesen werden muß.

Die unerwarteten Ergebnisse könnten folgende Ursachen haben:

- . Die Betroffenheitsausprägung zeugt von einer relativen Unempfindlichkeit gegen Maßregelungen.

In der Schule kann dies mit dem sichtbaren Resignationsverhalten erklärt werden. Geringe Motivationsbereitschaft und häufige Pflichtverletzung durch die Hauptschüler mögen dazu führen, daß sie Maßregelungen gewohnt sind und sie in Kauf nehmen, zumal weitere Sanktionen, infolge eines fehlenden Instrumentariums, nicht folgen.

Für den Aufbau des Selbstvertrauens muß dies Konsequenzen haben.

Einerseits kann die geringe Betroffenheitsausprägung durchaus zu einer größeren psychischen Stabilität führen, weil sich die Schüler doch in erheblichem Maß unbeeindruckbar zeigen.

. Während der Blechschaden am Fahrzeug des Vaters ein sehr hohes Maß an Betroffenheit zu erzeugen vermag, hält sich die Anteilnahme an der Traurigkeit der Mutter in Grenzen.

Daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß die Schüler sich insofern von der Mentalität unserer Zeit haben beeinflussen lassen, daß materialistische Denkweisen bereits ein Übergewicht aufweisen.

Sensibilität, als Faktor der Persönlichkeitsbildung, scheint schwach ausgeprägt und das Bemühen der Schule, das Kind aus seinem materialistischen Egoismus herauszuführen, ist dadurch eingeschränkt.

Die extrem niedrigen Werte hinsichtlich des unmittelbaren Nahraums weisen auf die geringe Ausprägung des Verständnisses als Gruppenmitglied hin und bedeuten auch eine unterentwickelte Bereitschaft, aus einem Gruppenverständnis heraus soziale Verantwortung zu übernehmen.

Daß dies nicht ohne Einfluß auf Erziehungs- und Lernprozesse bleiben kann, ist evident.

Es ist in dieser Arbeit schon mehrfach die Rede von der Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls für die Psychohygiene der Klasse und auch für individuelle Lernerfolge gewesen.

Die geringe Anteilnahme an Problemen der Mitschüler, die auch in der Schulpraxis erkennbar ist, führt zu isolationistischen Verhaltensweisen, die dazu führen, daß die Möglichkeiten des team-work nicht ausgeschöpft werden können.

Das Nichtentstehen des Gruppengefühls und das Ausbleiben von durch die Gruppe erreichten Erfolgserlebnissen fallen letztlich auf den einzelnen Schüler, vor allem auf den schwachen, zurück.

Die gruppenspezifischen Bausteine zur Entwicklung seines Selbstvertrauens bleiben ihm versagt.

- . Die hohen Werte hinsichtlich der Sensibilität für soziale Probleme in den Entwicklungsländern und für das Elend der Menschen dort sind zwar interessant, haben aber für die Arbeit in der Schule keinerlei Bedeutung, weil diese Einstellung mit keinen Forderungen verbunden ist.

Dies mag allenfalls für die Interessenlage im Fach Erdkunde Bedeutung haben.

Mangelnde Sensibilität kann das Entstehen des Gemeinschaftsgefühls hindern und damit die für das Selbstvertrauen notwendige soziale Akzeptanz.

Ausgeprägte Sensitivität scheint in die gleiche Richtung wirksam, da sie wesentliche Elemente sowohl von Egozentrismus als auch Egoismus enthält.

Beide Verhaltensausrägungen stören das Gemeinschaftsgefüge einer Klasse ebenso wie das Verlangen unzulässiger Individualisierung und auch Überindividualisierung.

3.15 Selbstwertgefühl

Im Hinblick auf das Selbstvertrauen beinhaltet das Selbstwertgefühl zwei Funktionen, die einander in Wechselwirkung bedingen.

So ist das Selbstwertgefühl einerseits die Voraussetzung für die Entwicklung des Selbstvertrauens und andererseits dessen Ergebnis.

Selbstwertgefühl kann keine autistische Gefühlsbezogenheit sein, sondern muß Ausdruck des Verhältnisses zwischen dem Ich und den vielfältigen Sozialbeziehungen sein. Das Selbstwertgefühl muß demnach immer komplementären Charakter haben und sich auf vielfältigen Ebenen der Lebensbewältigung vollziehen.

Es stellt ein Gleichgewicht zwischen Selbsteinschätzung und einer Fremdbeurteilung dar.

Das Selbstwertgefühl ist ein "... bewußtes Erleben des eigenen Persönlichkeitswertes..." ⁶⁷, wobei die Bandbreite vom Minderwertigkeitskomplex bis zum Gefühl der Omnipotenz reichen kann.

Die Selbstbewertung und Selbsteinschätzung des Schülers spielen im Schulalltag eine große Rolle. Schulklassen weisen in dieser Hinsicht eine äußerst heterogene Struktur auf. Realitätsfremde Selbstbezüglichkeit der Unfähigkeit genauso wie maßlose Überschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit gehören zu den Ausprägungen von Schülerpersönlichkeiten.

Die Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen ist somit zwingend gegeben, sollte der Lehrer Verhaltensänderungen hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung anstreben wollen.

Der soziospezifische Charakter dieses Phänomens kann nicht mehr mit der früher gegeben gewesenen Bestimmtheit angenommen werden. Natürlich zeigt sich hin und wieder die passivistische Tendenz bei sogenannten Unterschichtkindern, die mit einer vergleichsweise geringen Selbsteinschätzung operieren und mit einer Geringschätzung durch die Eltern leben müssen. Häufiger erleben wir als Lehrer aber in der Praxis das Gegenteil.

Das Überdurchschnittliche Interesse nahezu aller Eltern bis zur 4. Jahrgangsstufe an schulischen Belangen liegt aus-

⁶⁷ Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 21, S. 554

schließlich in der Hoffnung begründet, daß ihr Kind doch den Übertritt in das Gymnasium schaffen könnte.

Die statusbezogenen Gründe dieser Hoffnung ignorieren das wahre Leistungsvermögen des Schülers und zeigen ein Maß an Überschätzung auf, das sich auf die Schüler überträgt.

Erfüllen sich die Hoffnungen nicht, so schlägt die offensichtliche elterliche Enttäuschung in Resignation um. Dies überträgt sich in sichtbarer Weise auf die Schüler.

Das Gefühl, versagt zu haben, läßt den Pegel des Selbstwertgefühls drastisch absinken. Der Schüler sieht seine soziale Stellung sowohl innerhalb der Familie als auch in seinem sozialen Nahbereich als abgewertet an und reduziert seine Motivierbarkeit. Diese Schüler bekommen wir dann an die Hauptschule.

Die gegebene Motivationslage zwingt den Lehrer, den Schwerpunkt seiner Tätigkeit anfänglich nicht so sehr auf die inhaltliche Vermittlung zu legen, sondern Veränderungen psychischer Dispositionen anzustreben.

Es gilt, zuallererst den Panzer der Resignation aufzubrechen und den Weg zur Bereitschaft, sich überhaupt wieder motivieren zu lassen, zu öffnen.

Die traumatische Erfahrung des Versagthabens muß kompensiert werden, vorherrschende Minderwertigkeitsgefühle und -komplexe müssen abgebaut werden.

Hier führt an der Neukonstituierung des Selbstwertgefühls beim Schüler kein Weg vorbei.

Es gilt also, dem Schüler Erfolgserlebnisse zu vermitteln, die die Grundlage für ein wieder - oder neugewonnenes Selbstvertrauen sein können.

Obgleich schultraumatische Erfahrungen für den Verlust des Selbstwertgefühls vorrangig zu sehen sind, soll die Vielzahl von Gründen im Sinne der Organminderwertigkeit, der Prägung und der Erziehung sowie die schichtenspezifischen Probleme und die Folgen der daraus resultierenden Erziehungsstile nicht verschwiegen werden.

Das diagnostische Bemühen darf diese Faktoren natürlich nicht außer acht lassen. Die Tatsache jedoch, daß sich diese in der Vergangenheit liegenden Erfahrungen nicht mehr wegdiskutieren oder verändern lassen, zwingt den Lehrer, hier mit einer pragmatischen Psychologie zu operieren, die sich im wesentlichen mit der Eruierung des Ist-Zustandes und den daraus resultierenden Konsequenzen befassen muß.

Die Entwicklung des Selbstwertgefühls kann er nur im pädagogischen Feld des Unterrichts betreiben.

Instrumentale, kognitive und affektive Erfolgserlebnisse des Schülers zu organisieren, ist hier angezeigt.

Nur aus dem Erfolg, der etwas "wert" ist, aus immer wiederkehrenden Fremdbestätigungen, kann das Selbstwertgefühl erwachsen.

Es ist nicht nur eine Konstituente des Selbstvertrauens, sondern dessen unverzichtbare Grundlage. Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl lassen sich nicht trennen. Sie sind - mathematisch gesehen - eine "Vereinigungsmenge".

Nach dem Selbstwertgefühl des Hauptschülers war mit dem für ihn nachvollziehbarsten Indikator, nämlich seiner Stellung in der Werthierarchie im Verhältnis zu den weiterführenden Schulen, gefragt worden.

Etwas mehr als die Hälfte aller befragten Schüler stimmten der Behauptung zu, daß Schüler von Gymnasien und Realschulen etwas Besseres seien.

Wie schon erwähnt, behaupteten bei informellen Befragungen nahezu 100% der Hauptschüler, Minderwertigkeitsgefühle Gymnasiasten gegenüber zu haben.

Leider konnte nur eine Dimension des Selbstwertgefühls abgefragt werden.

Dadurch wird die Bedeutung dieser Aussage, bezogen auf den Gesamtbegriff, jedoch stark eingegrenzt, weil andere Wertebenen nicht hinterfragt wurden.

Ohne hier statistische Angaben zur Verfügung zu haben, muß von einer geringen Ausprägung des Selbstwertgefühls ausgegangen werden, vor allem, wenn man die leistungsbezogenen,

negativen Selbsteinschätzungen der Schüler und das generelle Selbstwertgefühl der Unterschicht einbindet.

Hierzu soll später unter soziologischen Gesichtspunkten noch eine schichtenspezifische Einschätzung erfolgen.

3.16 Temperament

Für die Ausbildung des Selbstvertrauens scheint auch das Temperament von Bedeutung zu sein.

Pädagogisch relevant ist die Zuordnung individueller Charakterstrukturen zu den vorherrschenden "Grundstimmungen". Unterschiede des Temperaments bedingen Unterschiede im Ängstlichkeitsverhalten, in der Motivierbarkeit, im Sozialverhalten und im Leistungsverhalten, um nur einige Beispiele zu nennen.

Temperament ist eine "... allgemeine und umfassende Bezeichnung für die aus Bewegungs-, Stimmungs- und Reaktionsqualität und -intensität erschlossene Antriebsstruktur eines Individuums. Der Ausdruck wird auch zur Beschreibung vorherrschender 'Grundstimmungen' wie manisch, depressiv u. ä. verwendet ..." ⁶⁸

Kretschmers Typologie bezüglich der Temperamentsunterschiede ist mit erheblichen Einschränkungen bei Schülern erkennbar. Da bestimmte, der Temperamentstypologie zugeordnete Verhaltensweisen einen hohen Grad an Konstanz aufweisen, also eine Beständigkeit des "... Fühlens, Erlebens, Handelns und Reagierens ..." ⁶⁹ darstellen, haben sie für das pädagogische Handeln Bedeutung.

Der Einfluß des Temperaments zeigt sich sowohl im Leistungsbereich als auch, und zwar noch ausgeprägter, im Sozialfeld einer Klasse.

⁶⁸ Drever, J./Fröhlich, W.D.: Wörterbuch zur Psychologie 7. Aufl., München, 1972, S.263f

⁶⁹ Meyers Enz. Lex., Bd. 23, S. 263f

Der cholerisch veranlagte Schüler, "... dessen Charakteristikum darin besteht, daß er zu starken Affekten neigt und dessen Gefühlslage sich ständig ändert ..." ⁷⁰, ist in seinem Streben nach schulischem Erfolg und sozialer Anerkennung erheblich beeinträchtigt.

So führen, wie in der Praxis immer wieder zu beobachten ist, Mißerfolge bei cholerischen Schülern zu überzogenen Affekten, die eng mit der schwach entwickelten oder überhaupt nicht vorhandenen Frustrationstoleranz zusammenhängen. Rasche und intensive emotionale Reaktionen verstärken das Negativ-Image des ohnehin belasteten Schülers.

Solche Schüler nehmen im Sozialgefüge einer Klasse oder Gruppe nur periphere Positionen ein.

Auffallend ist, daß die Zahl zu Überreaktionen neigender Schüler im Laufe der letzten Jahre deutlich zugenommen hat.

Durch das Auslösen einer feindseligen Gegenreaktion schließt sich der Teufelskreis: Der Ausbruch aus dem Feld der Mißerfolgsorientiertheit und der sozialen Ablehnung führt wieder dorthin. Diesem Schüler wird es nicht gelingen, sozial begründetes Selbstvertrauen auch nur in Ansätzen aufzubauen.

Der Typus des Sanguinikers kommt nur sehr selten vor. Er stellt die absolute Ausnahme dar und soll deshalb auch nicht näher diskutiert werden. Viel häufiger tritt das Phänomen des Phlegmatikers auf.

Dieser Begriff ist im Zusammenhang mit einer Schülertypologie jedoch mit aller Vorsicht zu verwenden, da es im Einzelfall sehr schwer ist, zu diagnostizieren, ob genetisch bedingte Emotionalstrukturen oder dekompensatorisches Verhalten vorliegen.

Ein phlegmatischer Schüler ist zumeist nicht genetisch bedingt zu einem solchen geworden.

Vielmehr ist die Ursache darin zu sehen, daß sein schulischer Weg von kontinuierlichen Mißerfolgen bestimmt worden ist.

⁷⁰ Meyers Enz. Lex., Bd. 5, S. 649

Die Erfahrung zeigt allerdings auch, daß solche Schüler bei entsprechenden Motivationshilfen zu gleichsam explosionsartigen Leistungsverbesserungen kommen können.

Fallbeispiel

Exemplarisch ist das Beispiel eines Schülers aus meinem letzten Turnus, der in der 7. Jahrgangsstufe nicht versetzt worden war und 1992 den Quali (Mathematik: 2) schaffte.

Dieser Schüler wirkte teilweise nicht nur phlegmatisch, sondern völlig apathisch.

Kleine Erfolge, durch eine Reihe von Motivationshilfen erreicht, führten zu sukzessiven Leistungssteigerungen, die am Ende zu dem besagten erstaunlichen Ergebnis geführt hatten.

Die Ursache für die ursprünglich resignative Haltung lag offensichtlich ausschließlich darin, daß der Schüler überhaupt kein Selbstvertrauen besaß, und jene für seinen späteren Erfolg darin, daß er ein solches im Laufe von drei Jahren gewinnen konnte.

Wie das besprochene Beispiel zu zeigen vermag, handelte es sich bei der charaktertypologischen Ausprägung jenes Schülers nicht um anlagebedingte phlegmatische Verhaltensweisen, sondern um solche, die von umfassender Resignation bestimmt waren. In Mißerfolgen begründete phlegmatische und apathische Verhaltensweisen lassen sich dann in aktive und optimistische umformen, wenn über kleine Achtungserfolge der Aufbau eines Selbstvertrauens eingeleitet und gefördert wird.

Das Befragungsergebnis hinsichtlich der Temperamente zeigt eine generelle, günstige psychische Grunddisposition.

Zwischen 83,5% und 93,5% aller befragten Schüler bezeichnen ihre Grundstimmung als heiter.

Dabei wiesen die Kinder von Arbeitern mit durchschnittlich 84% den niedrigsten, Kinder von Selbständigen mit 93,5% den höchsten Wert auf.

Dem Item, meist traurig gestimmt zu sein, stimmten außergewöhnlich wenig Schüler zu, nämlich im Durchschnitt nur etwa 10%.

Dies deckt sich mit dem vorhergehenden Item, das nach der heiteren Grundstimmung fragte.

Auffallend ist allerdings, daß die Gesamtheit der Arbeiterkinder mit durchschnittlich 14% eine eher traurige Grundstimmung bei sich sieht.

Es stellt sich hier die Frage, inwieweit die realen Lebensverhältnisse bei solchen Kindern, die schlechter eingestuft werden müssen als jene von Angestellten, Landwirten und Selbständigen, das schlechtere Stimmungsbild verursachen.

Etwa die Hälfte aller Schüler schreibt sich cholerisches Verhalten zu.

Dies sagen 57,5% der Beamtenkinder, aber nur 26% der Kinder von Landwirten von sich.

Sich nicht aus der Ruhe bringen zu lassen, sagen durchschnittlich 60% aller Schüler. Der Wert der Beamtenkinder liegt bei 58%, jener der Kinder von Angestellten bei 71%, also sehr hoch.

Eine sehr hohe Zustimmung erreichte das Item, welches unterstellte, sich meistens aufraffen zu müssen, um Dinge zu tun, die unbedingt getan werden müssen.

Den höchsten Wert erreichten hier Beamtenkinder mit 87%, den niedrigsten Kinder von ungelernten Arbeitern mit 66,5%.

Die sich aus der Befragung ergebende psychische Gesamtdisposition aller befragten Schüler ist insofern positiv zu bewerten, als 87% glauben, eine heitere Grundstimmung zu haben.

Ogleich durch die gegenwärtige Gewaltdiskussion ein anderer Eindruck von der psychischen Befindlichkeit des Hauptschülers entstanden ist, scheinen die Frustreaktionen nicht in der Grundstimmung begründet zu sein.

Der Begriff "heiter" ist relativ eindeutig, so daß anzunehmen ist, daß die Schüler ihn durchaus verstanden und ehrlich geantwortet haben.

Die Komplementärfrage bestätigt dieses Antwortverhalten.

In diesem Ergebnis kann allerdings auch ein Widerspruch zum Schulalltag und zur Erziehungswirklichkeit gesehen werden. Wie schon erwähnt, stammt die Mehrzahl der Hauptschüler aus der Unterschicht.

Nicht nur im pädagogischen Schrifttum werden dieser eher desolate Familienverhältnisse zugeschrieben, sondern auch die Schulwirklichkeit vermag dies zu bestätigen.

Wie nun die Mehrheit der Hauptschüler dennoch zu einer überwiegend heiteren Grundstimmung kommt, ist nicht klar, zumal bei Schülern häufig von den Familienverhältnissen herrührende depressive Strukturen erkennbar sind.

Stimmt das Umfrageergebnis jedoch, so ist die positive Grundstimmung eine günstige Voraussetzung für eine ebenso positive Persönlichkeitsentwicklung.

Nachdenklich muß allerdings das Eingeständnis der Schüler machen, sehr phlegmatisch zu sein.

Etwa 75% aller Schüler müssen sich aufraffen, um notwendige Dinge zu tun.

Die Ursache hierfür könnte im geringen Motivationsgrad der Unterschichtenkinder zu suchen sein.

Es ist an anderer Stelle schon darauf hingewiesen worden, daß die Motivationsdefizite der Unterschichtfamilien sich erkennbar auch auf deren Kinder übertragen und in der unterrichtlichen Arbeit deutlich sichtbar werden.

Fehlende intrinsische Motivation und unterdurchschnittliche Mitarbeit im Unterricht sind hauptschultypische Kennzeichen dieser Haltung.

Daraus ließe sich schließen, daß die Mehrheit der Hauptschüler als Phlegmatiker einzustufen sind, deren Bereitschaft, ihre schulische Situation zu verbessern, sehr schwach ausgeprägt ist.

In der Praxis mag das bedeuten, daß die phlegmatische Grundeinstellung als entscheidendes Hindernis angesehen werden muß, im schulischen Bereich Erfolgserlebnisse zu erzielen.

Diese nahezu fatalistisch anmutende Grundeinstellung impliziert nicht zwingend das Sichabfinden der Hauptschüler mit

den gegebenen, mißerfolgsorientierten Verhältnissen. Die Antriebsschwäche führt zu einer Reihe von Konflikten mit schulischen Anforderungen, denen auch der Hauptschüler gerne ausweichen würde.

Das Wissen, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, erzeugt auch beim Hauptschüler ein Gefühl der Unzulänglichkeit, welches sich über spezifische Minderwertigkeitsgefühle zu einem Minderwertigkeitskomplex verdichten kann, der das Entstehen eines Selbstwertgefühls und eines angemessenen Selbstvertrauens nicht zuläßt.

3.17 Urvertrauen - Vertrauensfähigkeit

Selbstvertrauen ist das Ergebnis eines langen Erziehungsprozesses, in dem es darauf ankommt, die Vertrauensfähigkeit des Kindes zu anderen zu entwickeln. Nur wenn diese Vertrauensfähigkeit entwickelt werden kann, ist der Weg frei zur Entwicklung des Selbstvertrauens.

Nur bei "... liebevoller Zuwendung der Mutter, die mit dem Nahrungsbedürfnis auch das emotionelle Bedürfnis nach Liebe und Geborgenheit erfüllt, ..." ⁷¹ kann sich das sogenannte "Urvertrauen" ⁷² ausbilden, das "... dem Kind eine sichere Verwurzelung in einer emotionalen Bindung ermöglicht und damit die Basis zum vertrauensvollen Vordringen in die Welt schafft." ⁷³

Die Grundlage hierfür wird nicht nur durch die Mutter, sondern auch durch die Atmosphäre, in der das Kind aufwächst, gelegt. Sie beeinflußt den Aufbau der Vertrauensfähigkeit des Kindes entscheidend.

Notwendig ist hier eine weitgehend angstfreie Erziehung, die einmal das Urvertrauen voraussetzt und vertrauensbildende Maßnahmen der Eltern erfordert.

⁷¹ Schenk-Danzinger, L.: Entwicklungspsychologie, Wien, 1976, S. 112

⁷² Schenk-Danzinger, L.: a. a. O., S. 112

⁷³ Schenk-Danzinger, L.: a. a. O., S. 112

Auch wenn wir wissen, daß das Angstverhalten zwar bis zu einem gewissen Grade genetisch bedingt sein mag, so muß doch festgestellt werden, daß es innerhalb des Erziehungsprozesses vermindert oder verstärkt werden kann.

Die Eltern haben hinsichtlich des Angstverhaltens des Kindes Vorbildwirkung.

So stellt Adler fest: " Ein Kind, dessen Vater und Mutter furchtsam sind, ... wird wahrscheinlich auch furchtsam sein, ... allerdings nicht, weil es die Furchtsamkeit geerbt hätte, sondern weil es in einer von Furcht geschwängerten Atmosphäre aufgewachsen ist." ⁷⁴

Einem solchen Kind ist in der Erziehung die Ausbildung der Vertrauensfähigkeit verwehrt geblieben. Es wird sich sehr schwer tun, Zutrauen zu sich selber zu bekommen oder gar Selbstvertrauen zu entwickeln.

Der schichtenspezifische Charakter der Frage der Vertrauensfähigkeit und die daraus resultierende Frage des Erziehungsstils sei an dieser Stelle vernachlässigt.

Langjährige Schülerbeobachtungen haben gezeigt, daß Kinder, denen es nicht gelungen ist, vertrauensvolle, familiäre Beziehungen aufzubauen, sich schwer tun, solche zum näheren sozialen Umfeld zu entwickeln. Daraus ergibt sich zwangsläufig die Bedeutung der Frage der Vertrauensbildung an der Schule, die sich sowohl auf den Lehrer als auch auf die Mitschüler beziehen muß.

Individuelles, persönlichkeitsbezogenes Vertrauen zum Lehrer sowie die Ausbildung einer sozialen Vertrauensfähigkeit zu den Mitschülern sind in der Schule jene Voraussetzungen, die das soziale Selbstwertgefühl mitformen und somit für die Ausbildung eines Selbstvertrauens unerlässlich sind.

⁷⁴ Adler, A.: Kindererziehung, Frankfurt, 1976, S. 53

3.18 Abgrenzung Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein

Auf den ersten Blick könnte man versucht sein, Selbstbewußtsein mit Selbstvertrauen gleichzusetzen.

Die Bedeutung des Selbstbewußtseins jedoch, die sich in semantischer Nähe zum Selbstvertrauen befinden könnte, erweist sich allerdings mehr umgangssprachlicher Natur.

So gesehen ist einem selbstbewußten Menschen durchaus Selbstvertrauen zu unterstellen. Diese Art des Selbstvertrauens, die sich von Kompetenzmängeln verschiedener Art weitgehend unbeeindruckt zeigt, ist mit dem Erziehungsziel "Selbstvertrauen" nicht vereinbar, da gerade Kompetenzaufbau die reale Grundlage eines sich entwickelnden Selbstvertrauens sein soll.

So ist "Selbstbewußtsein, im gewöhnlichen Sprachgebrauch die (berechtigte sowie, ironisch gemeint, die im Sinne von Überheblichkeit unberechtigte) Überzeugung vom Wert der eigenen Persönlichkeit." ⁷⁵

Selbstbewußtsein ist ein Begriff, der in der pädagogischen und psychologischen Literatur nur in sehr allgemeinem Sinne als "...Bewußtsein des Menschen von sich als Individuum..."⁷⁶ vorkommt.

Diese Definition sei nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Das Selbstbewußtsein in pädagogischem Sinne hingegen stellt eine Disposition dar, die vom Wissen und der Bedeutung um den Wert der eigenen Persönlichkeit und der Richtigkeit der eigenen Handlungsvollzüge bestimmt wird.

Selbstbewußtsein kann sowohl die Grundlage als auch das Ergebnis des Selbstvertrauens sein.

Die umgangssprachliche Nähe dieses Begriffs erfordert es, ihn in dieser Arbeit zu vernachlässigen, zumal er keine Elemente enthält, die nicht durch den Begriff Selbstvertrauen abgedeckt wären.

⁷⁵ Pahl/Rugenstein: Psychologie, Leipzig, 1976, S. 543

⁷⁶ Pahl/Rugenstein, a. a. O., S. 470

4. Versuch einer eigenen Definition von Selbstvertrauen

Der Versuch, den Begriff "Selbstvertrauen" zu klären und seine Bedingungsfaktoren zu isolieren, erwies sich als so schwierig, wie schon zu Beginn der Arbeit zu vermuten war. Schwierig war es, weil Selbstvertrauen in der Fachliteratur kaum zu finden ist und wenn es vorkommt, stichwortartig und populärwissenschaftlich verwendet wird.

Sogar A. Helmke verzichtet in seiner Habilitationsschrift auf eine schlüssige Erhellung des Begriffs. Im Vorwort deutet F. E. Weinert Determinanten des Selbstvertrauens zwar an, verliert sich dann aber in allgemeinen Aussagen und stellt Wirkungen fest: "Selbstvertrauen wirkt nicht direkt auf Schulleistungen ...", "es ist offenbar besser, wenn Menschen ihre Leistungsfähigkeit über- als unterschätzen ..."⁷⁷

Für die Analyse des Begriffs konnten diese undifferenzierten Überlegungen keine Hilfe sein.

So blieb nur der induktive Weg. Jahrelange Beobachtung von Schülern, ihren Verhaltensweisen und Eigenschaften, ließ schlaglichtartig Dispositionen erkennen, die sich mit den Vorstellungen von vorhandenem oder fehlendem Selbstvertrauen in Verbindung bringen ließen.

Weiter war zu erkennen, daß unerwartete Mißerfolge, aber auch überraschende Erfolge nicht mit fehlender oder vorhandener Sachkompetenz begründet werden konnten.

Als Ursachen traten mehr und mehr stabile oder instabile Persönlichkeitsmerkmale hervor, die in ihrer Gesamtheit zwar nicht präzise zu definieren waren, in ihrer Wirkung aber auf das Phänomen Selbstvertrauen verwiesen. So schälte sich eine Reihe von Determinanten heraus, die geeignet schienen, Selbstvertrauen zu konstituieren, wobei die Konstitutionsstärke der einzelnen Determinanten nicht festzulegen war. Dies umso mehr, als zu erkennen war, daß sie untereinander in enger Wechselbeziehung stehen, die in Art und Ausprägung von

⁷⁷ F.E. Weinert in: A. Helmke: Selbstvertrauen und schulische Leistungen, Göttingen 1992, S. 10

Individuum zu Individuum variieren. Dies führte zur alphabetischen Anordnung der vermuteten Determinanten.

Da das Gelingen einer wissenschaftlich schlüssigen Definition unerreichbar scheint, und die umgangssprachliche für diese Arbeit wenig hilfreich ist, drängten sich pragmatische Aspekte auf, mit deren Hilfe versucht werden soll, die Vieldimensionalität dieses Begriffes einzugrenzen.

Daher wurde der Akzent auf reale und positive Merkmale gesetzt.

Das Ziel war es, ein Verständnis von Selbstvertrauen zu entwickeln, welches es erlaubt, hauptschulspezifische Phänomene darzustellen, die in vielfältiger Weise mit diesem in Verbindung zu bringen sind.

Das Ergebnis dieser Überlegungen sei hier vorgestellt:

"Selbstvertrauen ist ein Element der positiven Verhaltenssteuerung, welches von der realen Einschätzung eigener Fähigkeiten und daraus resultierender Möglichkeiten, der Bereitschaft zur ständigen adäquaten Problemlösung, der positiven Rückmeldung eigener Handlungsvollzüge und des sozialen und affektiven Angenommenseins konstituiert wird."

Diese Definition erhebt in keiner Weise den Anspruch, das Konstrukt Selbstvertrauen umfassend erklären zu können. Es soll nur jenes Verständnis des Begriffs verdeutlichen, mit dem in dieser Arbeit operiert wird.

II. DAS SELBSTVERTRAUEN UND DIE RAHMENBEDINGUNGEN DER HAUPTSCHULE

1. Der Sozialstatus der Hauptschule

1.1 Die Konzeption der Hauptschule und ihr Ansehen

Die Umformung der alten Volksschule führte zu einer Erweiterung um die neunte Jahrgangsstufe und insofern zu einer entscheidenden Veränderung, als sie nun eine weiterführende Schule sein sollte.

So fällt ihr im Rahmen unseres Schulsystems eine wesentliche Aufgabe zu: "Neben den allgemeinen Erziehungsaufgaben ... soll die Hauptschule die Schüler zwischen dem 10. und 15. Lebensjahr zur Berufswahlreife führen. Sie ist eine weiterführende Schule." ⁷⁸

Theoretisch mag das stimmen.

Im allgemeinen werden mit dem Begriff "Hauptschule" nicht die Jahrgangsstufen 5 - 9 wirklich gemeint sind, sondern de facto nur die Jahrgangsstufen 7 - 9.

Diese Begriffsverengung findet hauptsächlich dann ihren Niederschlag in den Medien, wenn die Hauptschule Negativschlagzeilen liefert.

Von der korrekten Begrifflichkeit abweichend, beschränkt sich die Bedeutung des Wortes "Hauptschule" in dieser Arbeit grundsätzlich auf die Jahrgangsstufen 7 - 9.

Auch die Eltern verstehen die Hauptschule nicht fünfjährig, sondern als dreijährigen Versagerparkplatz. Dazu wird an späterer Stelle noch manches anzumerken sein.

Die der Hauptschule zugerechnete Orientierungsstufe hat mit der Hauptschule, um die es hier in dieser Arbeit geht, nichts zu tun.

Tatsache ist, daß es nicht als zentrale Aufgabe der Orientierungsstufe angesehen wird, die Voraussetzungen für den späte-

⁷⁸ Meißner, O./Zöpfel, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, S. 9

ren Besuch der Jahrgangsstufen 7 - 9 zu schaffen, sondern ihr umfassendes Bemühen ist darauf gerichtet, ihren Eleven den Besuch entweder der Realschule oder zumindest der Wirtschaftsschule zu ermöglichen.

Das ursprüngliche Konzept der Hauptschule sah eine Synthese zwischen allgemeinbildender und beruflich vorbereitender Schule vor.

In jahrelangen Diskussionen wurde immer wieder herausgestellt, daß sie weder das eine noch das andere wirklich sei. Sollte man die Aussage von Albin Dannhäuser, "... die Hauptschule könne nur überleben, wenn sie ... einen gleichwertigen mittleren Bildungsabschluß anbieten kann..." ⁷⁹, ernst nehmen?

Eigentlich müßte diese Forderung aus berufenem Munde eine Bankrotterklärung der gegenwärtigen Hauptschule sein.

Die Forderung nach einem mittleren Bildungsabschluß vermag weder der ursprünglichen Konzeption noch dem gegenwärtigen Begabungspotential der verbliebenen Hauptschüler zu entsprechen.

Vielleicht hätte es diese Möglichkeit vor 15 Jahren gegeben, als das Begabungsniveau der Hauptschüler entschieden höher war.

Das Absinken der Schülerzahlen bedeutet für die Hauptschule einen potentiellen Begabungsverlust, der sich in der täglichen Arbeit offenbart.

So ist es nicht mehr möglich, Schülern Proben aus dem Geschichtsunterricht aus den Jahren 77/78 vorzulegen weil sie eine Überforderung darstellen würden. Belegt sei dies auch mit der Tatsache, daß es heute unmöglich erscheint, die Schüler mit Anforderungen im Fach Deutsch zu konfrontieren, wie sie damals üblich waren. So war in der schriftlichen Sprachgestaltung noch eine Erörterung mit Gliederung gefordert. Dies ist bei den sprachlichen Fähigkeiten der gegenwärtigen Hauptschüler nicht mehr vorstellbar. Die inzwischen

⁷⁹ Artikel Münchner Merkur ohne Datum

übliche Textarbeit, die eine Erleichterung der Prüfungsanforderungen darstellt, bereitet Schwierigkeiten genug.

Diese elementaren Probleme lassen sich mit dem Begriff einer "weiterführenden Schule" nicht vereinbaren.

So ist die Frage zu stellen, ob die noch gültige Konzeption der Hauptschule weiter Bestand haben kann und inwieweit sie mit Entwicklungen, die zur Zeit ihres Entstehens nicht vorhersehbar waren, noch vereinbar ist.

In dieser Arbeit wird die Frage gestellt, wie es mit dem Selbstvertrauen des Hauptschülers bestellt ist. Inwieweit durch Konzeptstarre bedingte Fehlentwicklungen dies hemmen oder gar unmöglich machen, läßt sich auch an der Wertschätzung der Hauptschule durch die Öffentlichkeit, die Wirtschaft, die Eltern und nicht zuletzt durch die Schüler belegen.

Nachdem mit dem Schulreport 1/2 im April 1993 ein Heft erschienen ist, das sich mit der Problematik der Hauptschule befaßt, seien besprochene Ist-Zustände und Perspektiven hier zusammenfassend diskutiert.

• Zur Zusammensetzung der Schülerschaft

Es ist in dieser Arbeit schon darauf hingewiesen worden, daß sich die Schülerschaft der Hauptschule nicht nur in schichtenspezifischer Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf Leistungs- und Motivationsfähigkeit verändert hat.

Folgerung:

Obgleich das Absinken des Niveaus nun auch vom Kultusministerium konzediert wird, sind die bestehenden Lehrpläne immer noch auf die früher höhere Leistungsfähigkeit der Schüler abgestellt.

• Zur Erziehungsaufgabe der Hauptschule

Man hat die schwieriger werdende Aufgabe der Hauptschule nicht nur erkannt, sondern auch deren Ursache ausgemacht:

"Schwerwiegender aber sind die Veränderungen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Hauptschule" ⁸⁰

Der Hauptschule verbleiben vor allem jene Schüler, "... die im Umgang mit anderen Menschen Probleme haben. Die Unterrichts- und Erziehungssituation in der Hauptschule ist ... stärker belastet denn je. Defizite gibt es vor allem in den Bereichen Arbeitsverhalten und Motivation, im Leistungsvermögen und im Sozialverhalten." ⁸¹

- Kritik dieser Ausführungen

Es erstaunt, daß der Autor zwar zu den zutreffenden Beschreibungen des Ist-Zustandes kommt, auf die Ursachen für die beklagten Defizite jedoch in keiner Weise eingeht.

Will man die bayerische Hauptschule, deren Inhalte, Konzeption und Perspektiven (so der Titel) diskutieren, so müßte es doch unerläßlich sein, sich mit den Grundübeln der mißlichen Situation zu befassen.

Will man der Hauptschule bei den angesprochenen Unterrichts- und Erziehungsschwierigkeiten helfen, so wird man am Ende nicht darum herumkommen, sich mit den Problemen der praxisfernen Lehrerbildung und den zunehmenden sozialen Schwierigkeiten zu befassen.

- Die Perspektive der Weiterentwicklung

Die drastisch absinkende Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder auf die Hauptschule zu schicken, zwang und zwingt auch weiterhin zu Überlegungen, die am Ende in eine grundsätzliche Reform dieses Schultyps führen müssen.

Es ist erfreulich, daß "... für die anstehende Überarbeitung von Stundentafel und Lehrplan ..." wenigstens (!) "... der äußere Rahmen gesteckt ..." ist. ⁸²

Die Aufwertung der Hauptschule durch das Quali-Quabi-Konzept ist zwar unübersehbar, wird aber dann nicht den ge-

⁸⁰ Göldner, H.D.Dr.: Die bayerische Hauptschule Konzeption, Inhalte, Perspektiven, in Schulreport 1/2, München, 1993, S. 13

⁸¹ Göldner, H.D.Dr., a. a. O., S. 13

⁸² Göldner, H.D.Dr., a. a. O., S. 14

wünschten Effekt haben, wenn es nicht gelingt, die weitere Ausdünnung zu verhindern.

Dies muß bedeuten, Schüler, deren Leistungsvermögen und Motivationslage über dem gegenwärtigen Standard liegen, zukünftig an der Hauptschule zu halten.

Der Autor des hier diskutierten Artikels mag wohl feststellen: "Wer die Hauptschule kennt, weiß, daß sie weit besser ist als ihr Ruf." ⁸³ Dem kann der in der täglichen Unterrichtsarbeit stehende Lehrer nicht vorbehaltlos zustimmen.

Es sei an dieser Stelle nur die neue Lehrerbildung erwähnt, die die Sachkompetenz des Hauptschullehrers nicht hervorbringen kann, der nach wie vor alle Fächer zu unterrichten, aber nur zwei studiert hat.

Davon abgesehen überrascht das Eingeständnis des Autors, daß auch erbrachte Leistungen der Hauptschule - und diese liegen zunehmend im erzieherischen Bereich - diesem Schultypus "... keinen Zuwachs an Ansehen, weder bei den Eltern noch bei den Lehrern selbst, ..." ⁸⁴ bringen.

In dieser Klage von kompetenter Seite scheint auch schon die Antwort zu liegen.

Um das Image der Hauptschule zu verbessern, müßte intensive Aufklärungsarbeit geleistet werden, die darauf abzielen hätte, die Wahl des Schultyps weg vom Prestigedenken und hin zur wahren Eignung des Kindes zu führen.

Weiter wäre die veraltete Elternvorstellung auszurotten, daß die Hauptschule eine Einbahnstraße ist, die noch dazu in einer Sackgasse endet.

Das durch das Quabi-Konzept gefestigte System einer weiterführenden Schule ist weit davon entfernt, sich durchgesetzt zu haben - es ist noch nicht einmal in das Bewußtsein der meisten Schülereltern gedrungen.

In dem Artikel wird gesagt, daß die Bevorzugung anderer Schularten nicht gegen die Hauptschullehrer gerichtet sei. Dies entspricht nicht der Wirklichkeit. Der Hauptschullehrer

⁸³ Göldner, H.D.Dr.: Die bayerische Hauptschule Konzeption, Inhalte, Perspektiven, in Schulreport, München, 1993, S. 19

⁸⁴ Göldner, H.D.Dr., a. a. O., S. 19

wird nicht nur von den Kollegen weiterführender Schulen milde belächelt, sondern auch von Eltern.

Wenn allerdings in dem Artikel behauptet wird, daß die "... Eltern von Hauptschülern ... überwiegend zufrieden ..." ⁸⁵ seien, so liegt dies weniger in einer besonderen Wertschätzung als vielmehr in einem ausgeprägten Desinteresse begründet.

Der spärliche Kontakt zwischen der Hauptschule und dem Elternhaus mag ein Beweis dafür sein.

Kritikmangel aus Interessenlosigkeit bedeutet noch lange nicht Zufriedenheit.

Wenn in dem Artikel von Perspektiven gesprochen wird, so fehlt doch das schlüssige Konzept, welches eine Reform ermöglichen würde.

Wollte man die deformierte Hauptschule wieder zu dem festgeschriebenen Pfeiler des dreigliedrigen Schulsystems machen, wären vonnöten:

- . Verdeutlichung des Charakters der Hauptschule als weiterführende Schule;
- . Reduktion der Stundentafel, um mehr Zeit für erzieherische Aufgaben zu bekommen;
- . Entrümpelung der Lehrpläne von Einzelwissensanforderungen;
- . Anerkennung der Arbeit eines Hauptschullehrers durch:
 - a) verminderte Stundenzahl
 - b) verbesserte Aufstiegsmöglichkeiten
 - c) den Leistungen entsprechende Besoldung
- . Erhöhung der Sachkompetenz des Hauptschullehrers durch Entspezialisierung der Studiengänge und Intensivierung der praxisorientierten Ausbildung.

⁸⁵ Göldner, H. D. Dr.: Die bayerische Hauptschule Konzeption, Inhalte, Perspektiven, in Schulreport, München, 1993, S. 19

All dies könnte an der Negativeinschätzung der Hauptschule etwas ändern. Nachfolgend werden die verschiedenen Einschätzungen dargestellt.

1.2. Die Einschätzung der Hauptschule

1.2.1 Die Hauptschule aus Elternsicht (Mittel- und Oberschicht)

Das Verhältnis der Eltern zur Schule allgemein ist von der ausgeprägten Erwartungshaltung hinsichtlich der Chancenverteilung bestimmt.

Die Grundschule wird nicht als eine Institution angesehen, deren Aufgabe es ist, elementare Fähigkeiten zu entwickeln, und zwar für alle Kinder, sondern als solche, deren primäres Interesse darauf gerichtet sein müsse, möglichst vielen Kindern den Übertritt auf ein Gymnasium zu ermöglichen.

Diese Haltung hat verschiedene Ursachen. Der Besuch eines Gymnasiums wird immer noch gleichgesetzt mit einem späteren besseren Leben. Die nach wie vor vorhandene Höherbewertung von Berufen mit geistiger Tätigkeit führt zum dringenden Wunsch, seine Kinder auf diesen Weg zu bringen.

Das Statusdenken der Eltern führt zu einer Eingrenzung der schulischen Möglichkeiten des Kindes. Begabungsstrukturen und Leistungsmöglichkeiten des Kindes werden hintangestellt, zumal die Eltern eine große Bereitschaft zeigen, den Bildungs- und Begabungseuphorismus der 70er-Jahre zu übernehmen.

Es ist allemal naheliegend, die Augen vor möglichen Begabungsdefiziten zu verschließen und den Aussagen zu glauben, jeder sei begabt genug, ein Gymnasium zu besuchen.

So ist es für Mittelschicht- oder gar Oberschichteltern nahezu ausgeschlossen, ihre Kinder auf die Hauptschule zu schicken. Das Standesdenken würde eine solche Schullaufbahnentscheidung verbieten. Mangelnde Begabung wird mit Überforderung durch die Schule erklärt, und sollten mittelständische Minimalanforderungen wie Real- oder Wirtschaftsschule

nicht erfüllt werden können, weisen die finanziellen Möglichkeiten den Weg im Sinne einer Hauptschulvermeidungsentscheidung immer noch in Richtung Privatschulen. Begabungsmängel werden auf diese Weise kaschiert, die Hauptschule umgangen.

Inzwischen reichen die Fehleinschätzungen der Begabungsstrukturen der eigenen Kinder und überzogene Erwartungshaltungen auch in die untere Mittelschicht und in die obere Unterschicht hinein.

Schon vor nahezu zwanzig Jahren sagte der damalige Kultusminister Hans Maier dazu:

"Aber nun hat die Überforderung von Schülern ... ihren Grund auch in einer Überforderung der Schule, nämlich in übersteigerten, ja utopischen Erwartungen, die an die Schule adressiert werden. Manche Eltern erwarten geradezu, daß die Schule das wieder in Ordnung bringt, was die Zeit an ihren Kindern in Unordnung gebracht hat." ⁸⁶

Hans Maier argumentiert hier sehr vorsichtig. Die Tatsache, daß er ganz allgemein von der Zeit spricht, die hier Dinge in Unordnung gebracht hätte, ist nur so zu verstehen, daß er sich aus politischen Gründen gescheut hat, die Verursacher der Überforderung zu benennen, die eindeutig die Eltern - und sonst niemand - sind.

Er bringt die Argumentation dann behutsam auf den von mir a priori vermuteten Sinnzusammenhang:

"Ein falscher Begabungsbegriff, vor Jahren auch von der Mehrzahl der Pädagogen vertreten, kam hinzu, nämlich die Meinung, alle seien begabt, und es liege gewissermaßen nur an der Gesellschaft und ihrem pädagogischen Hilfspersonal, den Lehrern, daß diese Begabung auch wirklich entfaltet würde." ⁸⁷

Diese Worte wurden vor mehr als zwanzig Jahren geäußert. Inzwischen hat sich die hier beklagte Tendenz der Überforderung

⁸⁶ Maier, H.: Kulturpolitik Schriften und Reden, München, 1976, S. 70

⁸⁷ Maier, H., a. a. O, S.70

der Schüler durch ihre Eltern noch verstärkt. Der Ansturm auf die weiterführenden Schulen nimmt weiter zu. Der Lehrer ist mit dieser Erwartungshaltung der Eltern nahezu in allen Jahrgangsstufen konfrontiert.

Wagt er es nun, in den entscheidenden Gesprächen auch nur entfernt anzudeuten, daß er die Begabung des Kindes für den Besuch einer weiterführenden Schule als nicht ausreichend hält, so fassen die Eltern dies sehr oft nicht als behutsame Feststellung, sondern als persönliche Beleidigung auf.

Diese Haltung führt dann dazu, daß die Lehrer, um solchen Konflikten aus dem Wege zu gehen, die Notengebung in einer Weise gestalten, die einen falschen Weg für das Kind freimacht.

Die maßlos enttäuschten Eltern, deren Kinder den Weg zum Gymnasium nicht gefunden haben, setzen nun ihre ganze Hoffnung in die Realschule. Die für die 4. Jahrgangsstufe aufgezeigte Situation gilt genauso für die Orientierungsstufe.

Mit aller Macht wird nun versucht, wenigstens das Minimalziel zu erreichen. Gelingt auch das nicht, so richtet sich das Augenmerk auf die Wirtschaftsschule.

Das Ziel der Eltern lautet in jedem Falle: Weg von der Hauptschule!

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus der Bereitschaft der Realschulen, auch Schüler zu nehmen, die schon an der Hauptschule schwache Leistungen gezeigt haben.

Fallbeispiel

So hatte ich in diesem Jahr einen Schüler in meiner Klasse, der in Deutsch, Mathematik und Englisch jeweils eine 4 hatte, von der Realschule genommen worden ist und prompt zu Weihnachten wieder auf der Hauptschule war. Was mit diesem Schüler angerichtet worden ist, zeigen seine aktuellen Notenstände, die alle 4 oder schlechtere Noten ausweisen.

An diesem Beispiel läßt sich die Problematik der Hauptschule demonstrieren.

Die Begabungsvorstellungen der Eltern hinsichtlich ihrer Kinder sind unrealistisch. Wie in beschriebenem Fall werden wahre Begabungen und Fähigkeiten, aber auch Unfähigkeiten ignoriert.

Die Realschule hätte den Schüler abweisen müssen, schon allein aus ihrer pädagogischen Verantwortung heraus.

Die Eltern des Schülers und auch die Realschule hatten ihn in eine dramatische psychische Krise gestürzt

Er hatte erkennbar jede Selbstachtung verloren, litt unter der Enttäuschung seiner Eltern, die sich für ihn schämten und war nicht mehr in der Lage, seine vorhandenen Fähigkeiten in zumindest mittelmäßige Leistungen umzusetzen.

Dieser Schüler war ein Opfer der negativen Einschätzung der Hauptschule.

1.2.2 Unterschichteltern

1.2.2.1 Sprechstunden und Elternsprechtage

Wie an allen Schulen sind die wöchentlichen Sprechstunden verpflichtend.

Sowohl die vielen Gespräche, die ich mit Hauptschulkollegen im Rahmen meiner Untersuchung geführt habe als auch meine eigenen Erfahrungen zeigen, daß weder Sprechstunden noch Sprechtage genützt werden.

So mußte ich auch in diesem Schuljahr wieder die Erfahrung machen, daß nur zweimal Eltern in meine Sprechstunde kamen, und dies nur, weil sie den Übertritt ihres Kindes auf die Realschule wünschten.

Man könnte hier einwenden, daß die geringe Frequenz auch darauf zurückzuführen sein könnte, daß viele Eltern berufstätig sind und deshalb die Sprechstunden nicht wahrnehmen können. Es mag sein, daß dies vor allem bei der Berufstätigkeit der Mutter der Fall ist.

Nun habe ich mich den Eltern meiner Schüler gegenüber bereit erklärt, diese Sprechstunden auch am Abend zu halten und zu jeder Zeit zu einem Gespräch zur Verfügung stehen.

Auch dieses Angebot ist nicht genutzt worden. Nachdem das Argument der Unabkömmlichkeit hier nicht mehr greifen kann, kann es nur mit dem allgemeinen Phänomen der Nichtinteressiertheit an der Hauptschule erklärt werden.

1.2.2.2 Allgemeine Schulkontakte

Bei allen anderen Gelegenheiten, den Kontakt Eltern/Schule zu pflegen, sieht es nicht anders aus.

So bleiben Hauptschuleltern Veranstaltungen fern. Bei der Wahl des Elternsprechers ist diese oft nicht möglich, weil nicht einmal der Wahlvorstand gebildet werden kann, der drei Personen erfordern würde.

Informationsveranstaltungen zu sehr aktuellen Themen, z. B. die Drogen betreffend, werden beschämend schwach besucht. Dasselbe gilt für Veranstaltungen des Schullebens.

So habe ich zahlreiche Eltern der Schüler meiner letzten Prüfungsklasse überhaupt nicht kennengelernt.

Nur einzelne Mütter nahmen an der Abschlusfeier teil.

1.2.2.3 Pädagogische Konsequenzen

- . Die Geringschätzung der Hauptschule durch die Eltern ist für die Schüler demotivierend. Sie wissen, daß sie für Leistungen, die sie an dieser Schule erbringen, keinerlei Verstärkung erwarten können. Schulischen Erfolgen an der Hauptschule wird kein Wert beigemessen.
- . Die elterliche Mithilfe an der schulischen Arbeit des Kindes entfällt. Eltern, deren Kinder eine weiterführende Schule besuchen, überwachen in weitaus stärkerem Maße die Hausaufgaben oder helfen dabei. Hauptschüler sind von der geringen Motivation der Eltern her darauf angewiesen, diese selber, wenn überhaupt, zu erstellen.

Dazu kommt die schichtenspezifische Tatsache, daß Hauptschuleltern, die weitgehend der Unterschicht angehören, kognitiv oft gar nicht in der Lage sind, ihrem Kind konkret zu helfen.

- . Die Wertorientierungen der Unterschicht führen durch die Abwertung der geforderten Lerninhalte ("Ich frage mich, wozu man das braucht?") dazu, daß sie auf den Schüler demotivierend wirken.
- . Unzulänglichkeiten des Schülers werden dem Lehrer, der Schule oder der Gesellschaft zugeordnet. Die passivistische Struktur des Schülers wird verstärkt.
- . Das weitgehende Fehlen elterlichen Motivationsverhaltens behindert die Gewinnung von schulischen Erfolgserlebnissen der Kinder und damit das Selbstwertgefühl. Selbstvertrauen kann nur aus dem Wissen um die eigenen Fähigkeiten, die anerkannt und verstärkt werden müssen, erwachsen. Hauptschuleltern sind bei diesem Prozeß keine Hilfe.

1.2.3 Die Hauptschule in der öffentlichen Diskussion

Die Einschätzung der Hauptschule durch die Eltern spiegelt sich in der öffentlichen Diskussion wider. Die Gründe, warum Eltern ihre Kinder nicht mehr auf die Hauptschule schicken wollen, sind schon dargelegt worden.

Die Tatsache der Ausdünnung durch ständig zunehmende Übertritte an weiterführende Schulen mußte die Qualität der Hauptschule vermindern.

Das Absinken der kognitiven Leistungsfähigkeit ist ebenso eine Tatsache, die zum einen insgesamt feststellbar ist und zum anderen jeden Hauptschullehrer insofern in eine schwierige Lage bringt, als es ihm immer schwerer fällt, das in den Lehrplänen begründete Anspruchsniveau zu erreichen.

Im Hauptschullehrplan wird darauf hingewiesen, daß die Hauptschule einerseits durchaus eine allgemeinbildende Schule

sein, andererseits aber auch berufsvorbereitende Merkmale aufweisen sollte.

Die berufsvorbereitenden Merkmale sollten die Eigenständigkeit der Hauptschule betonen.

Die Berufsorientiertheit sollte durch hauptschulspezifische Fächer und Projekte deutlich werden.

So ist das Fach Arbeitslehre als langfristige schulische Maßnahme gedacht, die die Berufswahl des Hauptschülers erleichtern sollte. Darüber hinaus ging und geht es auch darum, Einblick in die berufliche Wirklichkeit zu bekommen.

Unterstützt werden diese berufsvorbereitenden Maßnahmen durch ein 14-tägiges Praktikum in einem oder zwei Betrieben und durch Betriebserkundungen im handwerklichen und industriellen Bereich, sowie in der 9. Jahrgangsstufe in einem Dienstleistungsbetrieb.

Die Berufsvorbereitung findet aber auch an der Realschule und an der Wirtschaftsschule statt, wenn auch im Hinblick mehr auf kaufmännische oder technische Berufe, die einer entsprechenden Vorbildung bedürfen.

Daraus ergibt sich, daß Hauptschüler im wesentlichen auf einfache Ausbildungsplätze in Handwerk, Industrie und Handel festgelegt sind.

Auch in diesen Bereichen wird von ihnen die Qualität der Vorbildung durch die Hauptschule beurteilt. Wie sie die Hauptschule sehen, sei nachfolgend kurz dargestellt.

1.2.4 Die Einschätzung der Hauptschule durch die Wirtschaft

Schon Hans Maier war für eine klare Trennung der Bildungssysteme, einmal in eindeutig allgemeinbildende Schulen und andererseits in solche, die in erster Linie der beruflichen Bildung zu dienen hätten.

Nur die spezialisierte berufliche Bildung würde ermöglichen, daß wir vom "... Fernsehtechniker, Kraftfahrzeugmechaniker,

Bankkaufmann ..." erwarten können, "... daß er die Fachkompetenz besitzt für die volle Ausübung seines Berufes." ⁸⁸. Diese Forderung wird von der Wirtschaft auch heute noch unterstützt.

1.2.4.1 Die Hauptschule und das Handwerk

Hauptschule und Handwerk sind traditionell eng verbunden. Der überwiegende Teil des handwerklichen Nachwuchses rekrutiert sich aus Hauptschülern.

Die Hauptschulabsolventen, die einen handwerklichen Beruf ergreifen, tun dies von den Anforderungen her in zwei grundverschiedenen Bereichen.

Auszubildende, die ihre Ausbildung in einem Industriebetrieb vornehmen, sind mit höheren Erwartungshaltungen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit konfrontiert.

Diese Erwartung greift auch schon in der Endphase des 9. Schuljahres, weil von diesen Azubis das Bestehen des qualifizierenden Abschlusses nicht nur erwartet, sondern vorausgesetzt wird.

Nun, wie sehen die Personalleiter solcher Betriebe die Qualität der Ausbildung bzw. Vorbildung im Hinblick auf die spätere Berufsausbildung?

Gespräche mit damit befaßten Leuten bei BMW und bei Kathrein bemängelten vor allem die schwachen Deutsch- und Mathematikleistungen. Hier seien große Defizite zu beklagen. Im übrigen würden sie den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Hauptschule keine allzu große Bedeutung beimessen, von der bewährten Einrichtung des Betriebspraktikums abgesehen.

Was bedeutet diese Haltung für die Hauptschule?

Ihre mangelnde Vorbereitung in den als wichtig angesehenen Fächern wird gerügt.

Andererseits zeigt die Erfahrung, daß die von solchen Firmen erwarteten Leistungen für den Schüler durchaus erheblichen

⁸⁸ Maier, H.: Kulturpolitik Schriften und Reden, München, 1976, S. 31

Motivationscharakter haben und dem Hauptschullehrer die Arbeit erleichtern, weil er hier nicht die Rolle des Daueranimateurs zu spielen braucht. Aber auch diese Schüler bedürfen der Hilfe des Lehrers, um dem Erfolgsdruck mit einem entsprechenden Maß an Selbstvertrauen widerstehen zu können.

Anders verhält es sich mit der Ausbildung zu einem Handwerksberuf in Klein- und Mittelbetrieben, die sich mit bescheidenen schulischen Voraussetzungen meistens zufriedengeben.

Sie messen der Hauptschule nur geringe Bedeutung zu, da sie die Einstellung eines Auszubildenden nicht von seinen Leistungen an der Hauptschule und schon gar nicht vom Bestehen des qualifizierenden Abschlusses abhängig machen.

Diese Anforderungsminimierung führt bei Hauptschülern zu einem sichtbaren Motivationsverlust.

1.2.4.2 Hauptschule - Industrie und Dienstleistungen

Die Einschätzung der Hauptschule durch obengenannte Wirtschaftsbereiche unterscheidet sich von der des Handwerks wesentlich.

Das höhere Anforderungsniveau der Berufe in diesen Bereichen setzt eine Vorbildung durch die Hauptschule voraus. Die Fähigkeit, diese zu vermitteln, wird ihr allerdings weitgehend abgesprochen.

So erschien zu diesem Thema vor zwei Jahren im Münchner Merkur ein Artikel, in dem es hieß:

"Die Hauptschule ist reformbedürftig. Die Industrie klagt bei den Absolventen über erhebliche Wissensmängel in Deutsch und Mathematik. Doch die Beherrschung dieser Fächer ist ... eine entscheidende Voraussetzung für jegliche Ausbildung im Beruf." ⁸⁹

Weiter hieß es, die Wirtschaft, in dem Falle von der IHK vertreten, wüßte, wovon sie spräche, da 40% ihrer Auszubildenden von der Hauptschule kämen. Weil man aber die Hauptschule für eine "... zentrale, unverzichtbare Schulform ..." ⁹⁰ hält,

⁸⁹ Artikel Münchner Merkur, siehe Anhang

⁹⁰ Artikel Münchner Merkur, siehe Anhang

müsse sie sich den Anforderungen des technischen Fortschritts anpassen.

Demzufolge wird der Hauptschule empfohlen, sich von kopflastigen Inhalten zu befreien und die Lehrpläne durch Erfahrungslernen (was immer das ist) zu ergänzen.

Konkret bedeutet dies, daß die Fähigkeiten der Hauptschulabgänger nicht mehr mit den sie erwartenden Anforderungen in Einklang zu bringen sind.

Wenn nun, wie es in der Überschrift heißt, die Wirtschaft eine "Bessere Hauptschule" ⁹¹ fordert, so bedeutet diese Forderung nicht nur eine Abstimmung der Hauptschullehrpläne mit den späteren Ausbildungsrichtlinien, sondern auch eine deutliche Kritik an der Hauptschule als Qualifikationsinstanz.

Dies muß sich auf die Gesamteinschätzung des Werts der Hauptschule niederschlagen.

Dem Schüler kann dies nicht verborgen bleiben, denn spätestens bei Bewerbungen wird er damit konfrontiert.

Die Vielschichtigkeit der Gründe für das Absinken des Hauptschulniveaus führt, an der Tatsache nicht vorbei, daß der Ruf der Hauptschule in einschlägigen Wirtschaftskreisen eher schlecht beurteilt wird.

Unter dem Thema: "Hauptschule 2000 - Analysen und Perspektiven" führte die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände eine Untersuchung durch. Die zentrale Erkenntnis lautete:

"Kulturtechniken müssen gefestigt werden." ⁹²

Dieser Mangel an Kulturtechniken kann nicht geleugnet werden. Insofern scheint das Ergebnis zutreffend zu sein.

Auf die Gründe für die schwachen Deutschleistungen der Hauptschüler ist schon hingewiesen worden. Um den berechtigten Anforderungen der Wirtschaft gerecht werden zu können, gibt es nur eine Möglichkeit, nämlich die Zahl der Deutschstunden so-

⁹¹ Artikel Münchner Merkur, siehe Anhang

⁹² Bitz, F.Dr.: Hauptschule 2000: Bildungsprofil mit Zukunft Ergebnisse einer Unternehmens-Umfrage in: Schulreport 1/2, München, 1993, S. 21 f

wohl in der Grund- als auch in der Hauptschule entscheidend zu erhöhen.

Das Nichtbeherrschen elementarer Kulturtechniken erzeugt Unsicherheit im ständig notwendigen Kommunikationsgefüge. Unsicherheit in grundlegenden Anforderungen der Gesellschaft erkenne ich als wesentliches Hindernis bei der Entwicklung von Selbstvertrauen.

Dies wird auch in der Untersuchung angesprochen. Die Forderung nach der Einübung "Selbstqualifizierender Lernformen" ⁹³ enthält die Verhaltenskomponente "Selbstsicherheit". ⁹⁴

Selbstsicherheit ist eine Determinante des Selbstvertrauens. Selbstsicher ist nur die Person, die ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in das, in diesem Fall wohl mehr gemeinte, Können hat.

Diese Ergebnisse stützen Auffassungen, die fordern, die Hauptschule noch stärker an die ihr adäquate Arbeitswelt heranzuführen. Die Quintessenz wurde zusammengefaßt:

"Die in der architektonischen Grundkonzeption bereits angelegte und zielgerichtete Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt als Wesensmerkmal der Hauptschulbildung ist für die befragten Unternehmen auch in Zukunft "die" vordringliche Aufgabenstellung." ⁹⁵

Gefordert wird die zunehmende Profilierung der Lernbereiche "Arbeit-Wirtschaft-Technik" ⁹⁶.

Die Realisierung dieser Forderung würde die Hauptschule näher an jene Berufsfelder heranführen, für die sie die Grundlagen zu legen hat.

Diese mögliche Umstrukturierung weg vom Ziel einer Ersatzrealschule hin zu einem berufsbildungsspezifischen Schultyp wäre auch nicht ohne Einfluß auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers.

Die verstärkte berufsspezifische Orientierung könnte helfen, noch vorhandene Überforderungssyndrome, die sich vor allem in den allgemeinbildenden Fächern zeigen, abzubauen und die

⁹³ Bitz, F.Dr.: Hauptschule 2000: Bildungsprofil mit Zukunft Ergebnisse einer Unternehmens-Umfrage in: Schulreport 1/2, München, 1993, S. 22

⁹⁴ Bitz, F.Dr., a. a. O., S. 22

⁹⁵ Bitz, F.Dr., a. a. O., S. 22

⁹⁶ Bitz, F.Dr., a. a. O., S. 22

stärkere "... Gewichtung des pädagogischen und sozialpädagogischen Bezugs ..." ⁹⁷ würde der sozialpsychologischen Situation des Überwiegenden Teils der Hauptschüler Rechnung tragen.

Zu Recht werden Mängel in den grundlegenden Kulturtechniken beklagt und eine Aufwertung des beruflichen Bildungssystems gefordert. Leider waren es nicht nur Erkenntnisse, die einer generellen Einsicht entwachsen waren, sondern von einer ökonomisch pragmatischen Notwendigkeit diktiert wurden.

Obgleich nicht primär davon auszugehen ist, daß die Wirtschaft insgesamt die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Hauptschülers im Auge hat, so könnten doch die Erhöhung der Kompetenz der Hauptschüler in Verbindung mit einem erhöhten Ansehen beruflicher Bildungswege zu Motivationsverstärkungen führen, die das Eigenwertgefühl des Haupt- und späteren Berufsschülers verstärken könnten.

Die Überzeugung vom Wert und auch von der Anerkennung der beruflichen Tätigkeit ist nicht nur geeignet, sondern notwendig, um eine wesentliche Konstituente des Selbstwertgefühls entwickeln zu können. Die geplante Aufwertung des beruflichen Bildungssystems wäre hierzu hilfreich.

Um es noch einmal zu sagen:

Eine Reform der Hauptschule würde den Schüler stärker an die ihn erwartende Berufswelt heranführen, sowie die von der Wirtschaft geforderte höhere Qualifizierung vorbereiten helfen und könnte schließlich Selbstachtung und Selbstvertrauen des Hauptschülers dadurch intensivieren, daß seine wahre Begabung und seine tatsächlichen Fähigkeiten mit den an ihn gestellten Forderungen mehr in Einklang gebracht werden könnten, als dies bei der gegenwärtigen Kopflastigkeit noch der Fall ist.

⁹⁷ Bitz, F.Dr.: Hauptschule 2000: Bildungsprofil mit Zukunft Ergebnisse einer Unternehmens-Umfrage in: Schulreport 1/2, München, 1993, S. 22

1.2.5 Die Selbsteinschätzung der Hauptschüler

Es wurde schon erwähnt, daß die Hauptschüler Schülern weiterführender Schulen gegenüber durchaus Seelenzustände erkennen ließen, die mit dem Begriff Minderwertigkeitsgefühl gekennzeichnet werden könnten.

Ein Thema des Fachs Arbeitslehre ist das Aufzeigen von schulischen Wegen nach dem qualifizierenden Abschluß und auch im Anschluß an die Berufsausbildung.

Auch bei diesen Unterrichtsgesprächen trat die Auffassung offen zutage, daß Hauptschüler die Schüler weiterführender Schulen als "etwas Besseres" klassifizieren.

Diese Einschätzungen werden in der Regel nicht autonom entwickelt, sondern sind Spiegelbild der Überzeugungen, die aus den Familien und sozialen Nahfeldern übernommen worden waren. Der hohe Stellenwert des kognitiv orientierten Schulerfolgs bei den Eltern und in der Gesellschaft insgesamt muß das Selbstwertgefühl der Kinder zwangsläufig verändern. So ist schon an anderer Stelle gesagt worden, daß der Verbleib an der Hauptschule mit einem generellen Versagen, auch in den Augen der Kinder, gleichgesetzt wird. Dieses Versagen führt sowohl zu einer Eigenabwertung der Gesamtpersönlichkeit als auch zur Geringschätzung durch Schüler weiterführender Schulen.

Diese Geringschätzung beeinträchtigt das Selbstwertgefühl der Hauptschüler erkennbar.

Viele Hauptschullehrer haben unzählige Stunden darauf verwendet, ihren Schülern klarzumachen, daß die schulischen Bewertungsmaßstäbe der Gesellschaft in dieser Frage antiquiert und unzutreffend seien.

So gilt es immer wieder aufzuzeigen, daß eine solide Grundausbildung in einem handwerklichen Beruf eine positive Grundlage für die berufliche Entwicklung sei.

Darüber hinaus ist zu vermitteln, daß auch die berufliche Bildung alle Wege zu allgemeinbildenden Schulen offen läßt.

Ständige Verweise auf die Möglichkeiten der besonderen 10. Klassen an den Realschulen, die Berufsaufbauschulen und die

Berufsfachschulen reichten bisher nicht aus, die geäußerten Defizite bezüglich des Selbstwertgefühls zu vermindern oder gar auszuräumen.

Wenn in einem Artikel des Münchner Merkur ein Vertreter des Handwerks feststellt, daß "... Hauptschüler ... in der Regel lernmüde ... seien und ... zügig in die praktische Ausbildung eintreten ... wollten ...", so ist diese Aussage sicher in gruppenspezifischer Weise zu sehen, doch falsch ist sie mit Sicherheit nicht.

Für die Hauptschüler ist die Schule zumeist ein Umfeld, in dem zu verweilen sie durch ihr Versagen gezwungen sind. Daß die in diesem Umfeld gemachten Erfahrungen langfristig eine Art Fluchtverhalten erzeugen, scheint verständlich. Die Hauptschüler erleben die Schule als Institution, welche ihnen ihre Mängel zwangsläufig ständig vor Augen führen muß, da sie ihnen Leistungen abverlangt, denen sie sich kaum gewachsen fühlen. Das Verlassen dieses mißerfolgsorientierten Raumes reduziert daraus resultierende Minderwertigkeitsgefühle und verspricht Erfolgserlebnisse in einem Bereich, der der gruppenspezifischen Situation eher entspricht, nämlich der praktischen Arbeitswelt.

In der Untersuchung war auch danach gefragt worden, wie sich Hauptschüler selbst einschätzen.

Die Frage nach dem Verhältnis des Stellenwerts des Hauptschülers im Verhältnis zu weiterführenden Schularten wurde in folgendes Item transformiert:

"Ich glaube, daß Schüler des Gymnasiums und der Realschulen angesehener sind als Hauptschüler."

Um es vorab zu sagen, das Ergebnis war überraschend.

Im einzelnen hat sich folgendes ergeben:

59,6% aller Hauptschüler, deren Eltern Arbeiter sind, sind der Meinung, daß diese vorgestellte Behauptung stimmen würde. Ein vergleichsweise geringer Prozentsatz, verglichen mit den zahllosen Schülergesprächen und den Ergebnissen des Vorlaufs (85%).

Erklärungen für dieses Phänomen liegen im spekulativen Bereich und können nicht schlüssig aufgeheilt werden.

Ein Unterschied zeigt sich bei Jungen und Mädchen.

35% der Mädchen, deren Eltern Arbeiter sind, verhielten sich zustimmend, aber nur 24,6% der Knaben.

Die Ursache kann auch hier nur vermutet werden. Vielleicht liegt sie darin, daß die Leistungsmotivation der Mädchen auch oder gerade an den Hauptschulen insgesamt höher ist als die der Knaben.

Vergleichsweise nicht sehr hoch war der Anteil der Hauptschüler, deren Eltern Beamte sind, die der Behauptung zustimmten, nämlich 52%. Die Schulerwartungen dieser Gesellschaftsschicht sind im allgemeinen auf weiterführende Schulen gerichtet. Dies bedingte meiner Meinung nach eine entschiedenere Zustimmung zum Item. Die Aussagekraft ist infolge der geringen Zahl von Beamtenkindern (3,67%) beschränkt und nicht repräsentativ.

Entscheidend mag auch noch sein, daß der Sammelbegriff "Beamter" verwendet und nicht weiter differenziert wurde in niederer, mittlerer, gehobener und höherer Dienst. Dann wäre die Zustimmung vermutlich noch höher ausgefallen.

Die Erfahrungen aus der Schulpraxis weisen eindeutig darauf hin, daß das Selbstwertgefühl der Hauptschüler im Verhältnis zu Schülern weiterführender Schulen Defizite aufweist. Den Schülern ist bewußt, daß bei Eltern, Freunden und auch in der Öffentlichkeit das Verbleiben auf der Hauptschule abqualifizierende Bedeutung hat.

Demnach muß die Tatsache des Verbleibens als Hindernis beim Aufbau eines Selbstwertgefühls und somit auch bei der Entwicklung des Selbstvertrauens angesehen werden.

Der Lehrer muß dies bei der Gestaltung einer positiven psychosozialen Klassensituation entscheidend in seine Überlegungen miteinbeziehen.

Zu befürchten ist, daß das Ergebnis der Befragung, bezogen auf die Frage 48 (Ich glaube, daß Schüler eines Gymnasiums angesehener sind als Hauptschüler), von den tatsächlichen

Überzeugungen abweicht. Dies scheint verständlich, da es sich um eine emotionale Beantwortung gehandelt hatte. Das System der Alternativfrage läßt keinen Spielraum für rationale Abwägungen und zwingt zu Spontanentscheidungen, die vom tatsächlichen Sachverhalt wesentlich abweichen können. Eine Erkenntnis war daraus mit Sicherheit zu gewinnen: Wenn 60% aller Befragten dem Item zustimmen, dann muß diesem Phänomen Beachtung geschenkt werden, weil das ein Außerachtlassen einer wesentlichen pädagogischen Rahmenbedingung bedeuten würde. Auf die pädagogischen Konsequenzen dieses Ergebnisses wird noch einzugehen sein.

1.2.6 Die Einschätzung durch Hauptschullehrer

Die Einschätzung der Lehrer ihrer Schule resultiert zum einen aus den Erfahrungen, die sie mit ihrer dortigen Tätigkeit machen konnten und zum anderen aus subjektiven Rahmenbedingungen, mit denen sie konfrontiert sind oder waren.

1.2.6.1 Die Selbsteinschätzung

Das Ansehen des Volks- bzw. Hauptschullehrers in der Öffentlichkeit entspricht der Wertschätzung seiner Schulart.

Lehrer an einer Schule zu sein, die von einem Restschulcharakter bestimmt ist und die Unterschicht als überwiegende Klientel hat, bedeutet für ihn eine Zuordnung zu diesem Sozialstatus und damit wenig Ansehen.

Dieses geringe Ansehen zeigt sich sowohl im Vergleich zu Real- und Gymnasiallehrern, als auch in einer erheblich niedrigeren Besoldung und den kaum vorhandenen Aufstiegsmöglichkeiten, da nur wenige Beförderungsstellen vorhanden sind.

Zu dieser Einschätzung von außen muß die subjektive Einschätzung durch den Lehrer selbst beachtet werden.

Er ist im Laufe seines Studiums und seines Lehrerlebens immer wieder damit konfrontiert worden, daß er nur an der "Lehrer-

bildungsanstalt" war. Dazu kommt, daß viele Studienabbrecher sich letztlich für das Lehramt an Volksschulen entschieden, weil dieses leichter sei, wie es hieß, und vor allem auch wirklich kürzer war.

Dieses Bewußtsein mag das Selbstverständnis des einzelnen Hauptschullehrers durchaus beeinträchtigen.

Warum sich die Formel "Lehrer = Lehrer" nicht realisieren läßt, vermag er für sich selbst nur mit einer niedrigeren Qualifikation begründen und dies trägt nicht zu seinem positiven Selbstverständnis bei.

1.2.6.2 Die Einschätzung der Hauptschule durch ihre Lehrer

Es war in dieser Arbeit schon mehrfach die Rede von den spezifischen Schwierigkeiten, die dem Hauptschullehrer die Arbeit erschweren.

Gespräche mit zahlreichen Hauptschulkollegen und auch die Auswertung der Lehrerfragebögen konnten folgende aktuelle Problemfelder aufzeigen, die als Hauptschwierigkeiten anzusehen sind:

- . Die Lehrer sehen mit Sorge das Ausbluten der Hauptschule und der kontinuierlichen Reduzierung des kognitiven Potentials.

Dies bedeutet konkret vermehrte Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Lehrpläne, deren didaktischer und methodischer Aufbereitung und dem immer weiteren Auseinanderklaffen mit den Anforderungen an die Hauptschule.

- . Sie fühlen sich durch den niederen Motivationsgrad der Schüler belastet.
- . Sie beklagen sich über die zunehmende Disziplinlosigkeit der Schüler, der sie machtlos gegenüberstehen und vermissen ein geeignetes Instrumentarium, um gegensteuern zu können.

- . Damit eng verknüpft ist die Klage der Lehrer über die starke Zunahme von sozialen Problemkindern, lern- und verhaltensgestörten Kindern, die zum einen mit der schichtenspezifischen Struktur und zum anderen mit den steigenden Übertritten zu tun haben.
- . Der überwiegende Teil der befragten Hauptschullehrer war mit der Leistungsbereitschaft seiner Schüler gar nicht zufrieden. Überwiegend wurde hier die Ursache in der sozialen Problematik gesehen.
- . Die Lehrer glauben, daß ihre Arbeit auch dadurch schwieriger geworden ist, weil die Aggressivität der Schüler in den letzten Jahren entscheidend zugenommen hat und sowohl Schul- als auch Klassenklima dadurch erheblich gestört werden, wodurch die unterrichtliche Arbeit des Lehrers entscheidend erschwert wird.
- . Nahezu alle Hauptschullehrer beklagen hinsichtlich der Beziehung Eltern-Schule:
 - a) daß sich die Eltern kaum für die schulischen Belange ihrer Kinder interessieren, soweit es um positive Dinge gehe;
 - b) daß ein wesentlicher Teil der Eltern dem schulischen Geschehen gleichgültig gegenüberstünde;
 - c) daß das Elterninteresse erst erwachen würde, wenn Kinder sich zu Hause über die Schule oder den Lehrer beklagen würden;
 - d) daß Aggressivität und Schuldzuweisungen an den Lehrer zunehmen würden.
- . Nahezu alle Hauptschullehrer glauben, daß ein zu großer Teil der Erziehungsarbeit dem Lehrer mit seinen geringen Handlungsmöglichkeiten aufgelastet wird.

So kommt der größte Teil der Hauptschulkollegen zu einer Negativeinschätzung, hinsichtlich sowohl ihrer eigenen Rolle als auch der Schule, an der sie unterrichten.

Die Hauptschullehrer sind insgesamt unzufrieden und fühlen sich, bedingt durch die schultypischen Schwierigkeiten und der damit verbundenen Außeneinschätzung, erheblich beeinträchtigt. Dies zeigt sich in der Schulwirklichkeit vor allem auch darin, daß auch Hauptschullehrer alles daransetzen, ihre Kinder auf andere Schulen zu bringen.

Lehrerkinde auf der Hauptschule sind die absolute Ausnahme. Mehr als alle anderen Indikatoren vermag diese Tatsache zu zeigen, was Hauptschullehrer von ihrer eigenen Schule halten. Daß diese Haltung nicht ohne Einfluß auf die Hauptschüler bleiben kann, ist offensichtlich.

Wie soll ein Hauptschullehrer adäquat unterrichten, der seine Schüler, seine Schule ausgeprägt negativ sieht und beurteilt? Die erkennbare Resignation muß sowohl das pädagogische als auch unterrichtliche Bemühen des Lehrers auf ein Mindestmaß reduzieren.

Was bedeutet nun der resignative Hauptschullehrer für den Schüler, dem er eigentlich helfen sollte, soziale Benachteiligungen und kognitive Defizite zu überwinden?

Schüler haben ein feines Gespür sowohl für pädagogisches als auch unterrichtliches Engagement. Die erkennbare Demotivation des Lehrers, die in vielen seiner Aktionen oder auch Nichtaktionen sichtbar wird, bewirkt eine Art Restdemotivation und erhöht wiederum die Schwierigkeiten für den Hauptschullehrer. Ein Teufelskreis setzt sich in Bewegung.

Die Hauptschule in ihrem Wesen zu verändern, Ziele und Aufgaben neu zu definieren und entsprechende organisatorische Strukturen zu schaffen, wäre ein Prozeß, der unverzüglich in die Tat umzusetzen wäre, aber erst in ferner Zukunft seinen Abschluß finden kann.

Kein Lehrer kann darauf warten, weder für sich selbst, noch für seine Schüle!

Er kann und muß aus der Resignation heraustreten, erkennen, und wieder akzeptieren, daß auch unsere so gering geschätzten Hauptschüler Menschen mit gleichen Rechten sind und dieselben Ansprüche auf Förderung im Rahmen ihrer Möglichkeiten haben, wie die Schüler aller anderen Schularten auch.

Der Hauptschullehrer kann die Situation zumindest in seiner Klasse verändern.

Sein positiver Ansatz wird auf die Schüler ausstrahlen und auf ihn wieder positiv zurückfallen.

Nur der Lehrer, der den Schüler wertschätzt, wird zum Aufbau dessen Selbstwertgefühls beitragen oder es überhaupt erst ermöglichen können.

1.2.7 Zusammenfassung Einschätzung der Hauptschule und das Selbstvertrauen

Faßt man die einzelnen Ergebnisse der Einschätzungen zusammen, so muß gesagt werden, daß sie keinen ermutigenden Nährboden für die Entwicklung von Selbstvertrauen darstellen können.

- . Die Eltern schätzen die Hauptschule gering.
- . Die Selbsteinschätzung der Hauptschüler ist von Minderwertigkeitsgefühlen Schülern weiterführender Schulen gegenüber gekennzeichnet.
- . Die Wirtschaft kritisiert die mangelnde Berufsvorbereitung und Sicherheit der Hauptschüler in elementaren Kulturtechniken.
- . Die Hauptschullehrer selbst betrachten sich Lehrern anderer Schularten gegenüber als benachteiligt, beklagen die überproportional vorhandenen Erziehungsschwierigkeiten, das Fehlen jeglichen Instrumentariums und zeigen überdurchschnittliche Resignationstendenzen.

Wie soll sich bei einem Schüler eine Art Selbstvertrauen aus seinem Dasein als Schüler ausbilden können, wenn er eine Schule besuchen muß, von der niemand etwas hält?

Es muß ganz klar gesagt werden:

In der gegenwärtigen Konstruktion und Konzeption der Hauptschule finden sich zahlreiche Demotivierungselemente, die nur über eine langfristige Veränderung des Einschätzungsverhaltens aller Beteiligten vermindert und ausgemerzt werden können.

Vielleicht ist der Quabi eine realistische Möglichkeit hierzu.

1.2.8 Der Quabi - eine Aufwertung der Hauptschule

Es fällt in Anbetracht der pädagogischen Diskussion der letzten Jahre schwer, zu glauben, daß der Hauptschüler aus pädagogischen Gründen Objekt neuer Überlegungen geworden ist.

Vielmehr scheint es so zu sein, daß die Klagen der Wirtschaft über den zunehmenden Mangel an qualifizierten Facharbeitern einerseits und der dieser Erscheinung vorausgehende Lehrlingsmangel andererseits zum Überdenken der beruflichen Bildung und ihres Stellenwertes geführt haben.

Gleichwohl, was immer auch die Gründe gewesen sein mögen, die Aufwertung der beruflichen Bildung hat damit in jedem Falle begonnen.

Nun, wie nehmen Hauptschüler und Eltern dieses neue Angebot auf?

Wie ich selber feststellen konnte, und was mir in vielen Gesprächen mit Hauptschulkollegen bestätigt worden ist, vermochte der Quabi noch keine Initialzündung für veränderte Schullaufbahnen sein.

Aufklärungsabende bezüglich des Quabi und mittleren Bildungsabschlusses konnten noch nicht das Gefühl vermitteln, daß dieser mögliche Weg in das Bewußtsein der Schülereltern gedrungen sein könnte.

Dies scheint auch mit der Einschätzung der Eltern hinsichtlich des gesellschaftlichen Ansehens der Schularten zu tun

haben, die die Realschule und einen dort erworbenen Abschluß immer noch als höherwertiger ansehen.

Dennoch gibt es eine begründete Hoffnung, daß sich dieser Weg, seiner Bedeutung gemäß, durchsetzen wird.

Nun, was bedeutet der Quabi für das Selbstvertrauen des Hauptschülers?

Im Gegensatz zu den Eltern scheinen die Hauptschüler diese neue Möglichkeit zu schätzen. Schullaufbahngespräche konnten zeigen, daß die Einführung des Quabi geeignet ist, den Schülern das Sackgassengefühl der bisherigen Hauptschule zu nehmen.

Darüber hinaus vermag die Aussicht auf einen mittleren Abschluß helfen, die Minderwertigkeitsgefühle gegenüber Schülern anderer Schularten abzubauen.

Für den konkreten Unterricht wird der Quabi einen Motivations Schub bewirken können, der über vermehrte Erfolge das Selbstwertgefühl stärken und einen wichtigen Beitrag zum Aufbau eines Selbstvertrauens leisten kann.

Fürwahr - endlich eine realistische und positive Perspektive für die Hauptschule.

2. Das Selbstvertrauen und die Eingangsdisposition der Hauptschüler

2.1 Entwicklungspsychologische Aspekte

Es ist schon an anderer Stelle darauf hingewiesen worden, daß das Phänomen Selbstvertrauen sowohl eine statische Funktion als auch eine Prozeßstruktur aufweist.

Das Vorhandensein von Selbstvertrauen, welches sich später als entscheidendes Kriterium im Hinblick auf die Lebensbewältigung erweist, muß auch dessen Entstehungsgeschichte berücksichtigen.

Selbstvertrauen bildet sich langsam in einem komplexen Erziehungsprozeß heraus, wird gefördert, abgeschwächt oder gar verhindert.

Von wesentlicher Bedeutung dabei sind jene Prozesse, die gemeinhin als entwicklungspsychologische Prozesse und Phasen bezeichnet werden.

Wenn diese Phasen der Veränderung der Persönlichkeitsentwicklung mit der erzieherisch bedeutsamen Einflußnahme aufeinanderstoßen, fallen auch Entscheidungen, die für die Ausbildung des Selbstvertrauens von Wichtigkeit sind.

Es sei in diesem Rahmen weniger auf die körperliche und geistige Entwicklung des jungen Menschen eingegangen, da sie weniger bedeutsam erscheint als gerade die Phasen des Aufbaus der Haltungen, der Werteinstellungen, des moralischen Empfindens, der Willensbildung und des Motivationsverhaltens.

2.1.1 Die Entwicklung des Willens

Die umgangssprachliche Verwendung dieses Begriffes deutet schon auf die semantische Richtung hin, wenn von einem "eisernen Willen" gesprochen wird, der auf eine gefestigte Persönlichkeitsstruktur schließen läßt und bereits ein we-

sentliches Merkmal des Willens, nämlich dessen "... Zielgerichtetheit ..." ⁹⁸ enthält.

Oerter sieht den Willen "... als Instanz, die über Gefühle und Bedürfnisse herrscht." ⁹⁹

Wille als Kriterium der Ausbildung des Selbstvertrauens ist entwicklungspsychologisch insofern von Wichtigkeit, als die Fähigkeit, sich "... durchzusetzen und das ins Auge gefaßte Ziel, mannigfachen inneren und äußeren Widerständen zum Trotz, zu erreichen ..." Kennzeichen des Selbstvertrauens ist. ¹⁰⁰

Willensprozesse entwickeln sich einerseits aus der Persönlichkeitsstruktur des Kindes aber auch entscheidend "... aus Lernprozessen, die aus den Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kind resultieren." ¹⁰¹

Entscheidend für diese Prozesse scheint die Lebenszeit bis etwa zum sechsten Lebensjahr zu sein, denn "Die für das spätere Leben entscheidenden willkürlichen Bewegungen und die Voraussetzungen für die bewußte willentliche Ausführung von Plänen sind bis zu diesem Alter geschaffen." ¹⁰²

Dies kann aber nicht bedeuten, daß damit die Willensbildung abgeschlossen wäre. Sie wird mit dem Maß des Hineinwachsens in diese Welt geformt. Der Wille des Kindes wird normalerweise dann wahrgenommen, wenn es nicht mehr nur vorgegebene Willenshandlungen zu vollziehen vermag, sondern solche autonomer Natur begehrt und seinen Willen sogar dem der Erwachsenen entgegensetzt.

Diese ersten Versuche autonomer Willensäußerungen begegnen uns in der sogenannten "Trotzphase".

Es wird deutlich, daß das Kind beginnt, eigene Ideen zu verwirklichen und versucht, eigene Bedürfnisse, auch gegen den Willen anderer, zu realisieren.

⁹⁸ Drever, J./Fröhlich, W.D.: Wörterbuch zur Psychologie 7. Aufl., München, 1972, S. 292

⁹⁹ Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie 5. Aufl., Donauwörth, 1969, S. 162

¹⁰⁰ Oerter, R. a. a. O., S. 162

¹⁰¹ Oerter, R. a. a. O., S. 165

¹⁰² Oerter, R. a. a. O., S. 171

Das Entstehen der Ich-Identität führt zu der "... Entdeckung, daß man Pläne machen und seinen Willen dem der Umwelt entgegensetzen kann." ¹⁰³

Inwieweit sich nun im Rahmen der Willensbildung Trotzreaktionen zeigen und den Erziehungsprozeß erschweren, scheint weitgehend vom Erziehverhalten abhängig zu sein.

So schreibt Schenk-Danzinger, daß die Frage, "... ob Trotzreaktionen auftreten oder nicht, ..." weitgehend "... von den Erziehungspraktiken ..." ¹⁰⁴ abhängt.

Sie sieht in der Tatsache, daß in den USA "... Willensäußerungen und Selbstständigkeitsbestrebungen ..." ¹⁰⁵ eher akzeptiert werden als Grund dafür an, daß die Erziehungsprozesse dort "... meist ohne dramatische Akzente ..." ¹⁰⁶ ablaufen.

Aus dieser Aussage über die Situation in den USA ergibt sich, obgleich es aus dem Text nicht explizit hervorgeht, daß sie glaubt, daß dies bei uns in Deutschland eben nicht der Fall wäre.

Um dies allerdings behaupten zu können, müßte man über die Ergebnisse entsprechender Untersuchungen verfügen. Daß in den Unterschichten Willensäußerungen von Kindern weniger respektiert werden, ist für den Lehrer eine häufig beobachtbare Erscheinung.

Vergleichsweise einfach strukturierte Vorstellungen führen in Verbindung mit verminderter Artikulationsbereitschaft und auch Sprachkompetenz eher zu Negierungen kindlicher Willensäußerungen.

Dabei sieht Schenk-Danzinger "... das erste Wollen und Planen ..." ¹⁰⁷ als ersten und wichtigsten Schritt "... der menschlichen Selbststeuerung." ¹⁰⁸

Um Erziehungsprinzipien gerecht zu werden, werden Willensäußerungen von Kindern, die in den ersten Jahren noch als Trotzphase und später als jugendliche Rebellion bezeichnet

¹⁰³ Schenk-Danzinger, L.: Entwicklungspsychologie, Wien, 1976 S. 108

¹⁰⁴ Schenk-Danzinger, L. a. a. O., S. 109

¹⁰⁵ Schenk-Danzinger, L. a. a. O., S. 109

¹⁰⁶ Schenk-Danzinger, L. a. a. O., S. 109

¹⁰⁷ Schenk-Danzinger, L. a. a. O., S. 109

¹⁰⁸ Schenk-Danzinger, L. a. a. O., S. 109

werden, rigoros unterdrückt und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes damit behindert oder auch nachhaltig geschädigt.

Die pädagogische Forderung, die sich daraus ergeben muß, kann nur lauten, daß das Erziehverhalten dem Kinde die Chance zum Aufbau eines eigenen Willenspotentials geben muß. War der Grad der Fremdsteuerung so groß, kann das Kind all die notwendigen Mechanismen der Selbststeuerung und -bestimmung nicht erlernen. Die Entwicklung eines Selbstvertrauens wäre dann nahezu unmöglich oder zumindest sehr erschwert.

2.1.2 Die Entwicklung von Haltungen

Einen wesentlichen Einfluß auf die Selbststeuerungsprozesse haben die sogenannten "Attitudes". ¹⁰⁹

Allport nennt sie den "... ausgeprägtesten und unentbehrlichsten Begriff der ... Sozialpsychologie." ¹¹⁰

Dieser Aufbau der attitudes geht einher mit der sozialen Integration des Kindes in sein soziales Umfeld. Schon vor dem Schuleintritt verfügt das Kind über einfache Wertkonzepte.¹¹¹ Dies muß bedeuten, daß das Kind bereits begonnen hat, einen Weg zwischen den Normen seiner Umwelt und der Realisierung seiner Bedürfnisse zu finden.

Schon in der 7. Jahrgangsstufe ist ein deutliches Abnehmen und auch völliges Verschwinden kindlicher Ausdrucksformen und Werthaltungen zu beobachten.

Die Zentralisation ist deutlich erkennbar, wenngleich sie naturgemäß "... Schwankungen ..." ¹¹² unterworfen sein kann, die sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzen.

Dennoch nimmt die persönliche Autonomie des Jugendlichen im allgemeinen zu. Er beginnt, vor allem in der Phase der Puber-

¹⁰⁹ Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie 5. Aufl., Donauwörth, 1969, S. 215

¹¹⁰ Oerter, R. a. a. O., S. 272

¹¹¹ Oerter, R. a. a. O., S. 244

¹¹² Oerter, R. a. a. O., S. 267

tät Einstellungen und Haltungen der Erwachsenen in Frage zu stellen und "... bemüht sich ... um eigenständige Verarbeitung von vorher kritiklos übernommenen Normen." ¹¹³

Oerter erklärt dies aus einem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung heraus. ¹¹⁴

Diese Phase muß für die Entwicklung des Selbstvertrauens als ebenso wichtig angesehen werden wie jene, in der die Mutter-Kind-Beziehung die Grundlagen für das spätere Selbstverständnis legt, welches sich am Feed-back der sozialen Bezüge, mißt.

Die zunehmende Komplexität der Handlungssteuerungselemente muß aber zwangsläufig auch zu einer Verunsicherung führen. Diese Tatsache erfordert eine behutsame pädagogische Führung, die akzeptierbare Handlungen zu Bausteinen des sich entwickelnden Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens macht.

Nicht nur selbst erworbene Einsichten sind hierfür verantwortlich, sondern auch übernommene Haltungen, die mit ursprünglich eigenen übereinstimmen.

Kennzeichen dieser Phase ist, daß "Der Jugendliche ... die Überzeugung besitzt, die er vorher auch besaß oder die der Erwachsene ihm nahegelegt hatte, nur betrachtet er jetzt die Gesinnung als eigenen Besitz." ¹¹⁵

Diese Forderungen bedeuten für viele Jugendliche jedoch nicht nur eine Einengung, sondern sie werden sogar als Hindernis der Selbstaktualisierung betrachtet und deshalb oft rigoros abgelehnt.

In der Pubertät nun setzt eine "Revision der Wertkonzepte" ¹¹⁶ ein.

Vorher anerkannte Normen werden in Frage gestellt oder sogar abgelehnt. Wenn bei Tudor-Hart gesagt wird, daß "... soziale Lügen für gerechtfertigt ..." ¹¹⁷ erachtet werden, so läßt

¹¹³ Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie 5. Aufl., Donauwörth, 1969, S. 271

¹¹⁴ Oerter, R. a. a. O., S. 272

¹¹⁵ Oerter, R. a. a. O., S. 272

¹¹⁶ Oerter, R. a. a. O., S. 273

¹¹⁷ Oerter, R. a. a. O., S. 273

sich dies durch Beobachtungen in der täglichen Schularbeit belegen. Die kindlich-naive Haltung des Zehnjährigen weicht in erstaunlich kurzer Zeit den sozialen Durchsetzungsmechanismen, die eine völlige Abweichung vom ethischen Rigorismus darstellen.

So sagt Oerter, daß "Die Fünfzehnjährigen ... äußern, daß sie die sittlichen Forderungen wohl erkennen, aber nicht immer danach handeln." ¹¹⁸

Dieses Problem zeigt sich im täglichen Unterricht recht häufig. Für den Schüler geht es oft nicht um die Frage, ob von außen an ihn Herangebrachtes richtig oder falsch ist, sondern nur darum, ob die Rahmenbedingungen eine Übernahmefähigkeit bieten.

Dies hängt stark davon ab, inwieweit die vermittelnde Person akzeptiert werden kann.

Hier gilt es, den Schüler mit den Möglichkeiten der Einsicht und natürlich fast noch mehr mit den Mitteln, die der pädagogische Bezug bietet, zur Übernahme von für ihn wichtigen Haltungen zu bewegen.

Sollte dies nicht möglich sein, werden die Sanktionen, die der Nichtbeachtung der Normen folgen, dem Schüler als Mißerfolgserlebnisse begegnen, die dem Aufbau seines Selbstvertrauens hinderlich sein müssen.

Oerter weist auch auf den Realismus als typische Erscheinung der Haltungsbildung des Jugendlichen hin. Er sieht dessen Weg von "... wirklichkeitsfremd zu wirklichkeitsnah ..." ¹¹⁹

Für das Selbstvertrauen ist dies von Bedeutung. Der Jugendliche fühlt sich im Regelfalle im Geflecht der Normen sicher, wie auch viele Erwachsene.

Ein Herausfallen aus dieser Welt muß für ihn daher zwangsläufig zu einer normativen Verunsicherung führen. Er erkennt mehr und mehr, wie die Welt wirklich ist. Der Verlust des weitgehend uneingeschränkten Akzeptanzrahmens geht einher mit

¹¹⁸ Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, 5. Aufl., Donauwörth, 1969 S. 273

¹¹⁹ Oerter, R., a. a. O., S. 274

der Frage der Stellung und des eigenen Werts im nun erweiterten Sozialgefüge.

Es kann hier für den Erzieher nur darum gehen, dem Jugendlichen zu verdeutlichen, daß das Infragestellen einzelner Dimensionen seiner Persönlichkeit kein grundsätzliches Infragestellen seiner Gesamtpersönlichkeit bedeuten kann.

Die Verdeutlichung und das Aufzeigen von vorhandenen und sozial positiv bewerteten Fähigkeiten bedeutet einerseits eine Hinführung zur Realität und bildet andererseits einen Nährboden, auf dem ein ausgewogenes Selbstvertrauen gedeihen kann.

2.2 Soziologische Aspekte

Auch im Zusammenhang mit soziologischen Perspektiven muß das Zusammenwirken einzelner Qualitäten des Erbumweltverhältnisses weitgehend offen gelassen werden.

Allerdings kann nicht übersehen werden, daß Prägung und Erziehung wesentlichen Anteil an der Ausgestaltung der Persönlichkeitsbildung haben.

Schichtenzugehörigkeit, soziale Rahmenbedingungen und innerfamiliäre Konzeptionen haben, wie sich in der pädagogischen Realität offen zeigt, maßgebliche Bedeutung für eine ganze Palette von persönlichkeitsrelevanten Verhaltens- und Einstellungsdimensionen.

Da es die Hauptschule im wesentlichen mit Unterschichtkindern zu tun hat, sind soziologische Betrachtungsweisen unerlässlich.

Es ist bekannt, daß die Zahl der Hauptschüler in Bayern stetig abnimmt. Wie schon erwähnt, ist der Schulwunsch der Eltern für ihre Kinder im Hinblick auf die Hauptschule vom Jahre 1981 von 17% bis zum Jahre 1991 auf 5% zurückgegangen.

Es sollen an dieser Stelle nicht die Gründe für diese Veränderungen diskutiert werden, sondern soziologische Schlußfolgerungen gezogen werden. Die im Rahmen dieser Untersuchung festgestellten Daten zeigen, daß 81% der befragten Schüler

Arbeiterkinder sind, also der Unterschicht zugerechnet werden müssen.

Die schichtenspezifische Bedeutung der sozialen Struktur der Schüler zeigt sich auch in jüngst veröffentlichten Zahlen, die z. B. besagen, daß nahezu 70% der Beamtenkinder das Gymnasium besuchen.

Die soziologische Veränderung der Schülerpopulation der Hauptschule in Richtung Unterschicht bedeutet auch für den Lehrer eine Veränderung der Motivations-, Leistungs-, Haltungs- und Emotionsstrukturen.

Es ist von daher gesehen unerlässlich, auf die Besonderheiten dieser Gesellschaftsschicht im Hinblick auf die Erziehung an der Hauptschule und im besonderen auf die Frage, was dies für das Selbstvertrauen bedeutet, einzugehen.

2.2.1 Sozialisation und Selbstvertrauen

Die Sozialisation stellt sozusagen den großen Rahmen des Erziehungsprozesses dar, in dem das Erziehungsgeschehen abläuft.

In Abgrenzung zum Enkulturationsbegriff sieht Weber die Sozialisation als "... jenen Teilbereich der Enkulturation, in dem die Werte und Normen der betreffenden Gesellschaft bzw. Gruppe gelernt werden." ¹²⁰

Darüber hinaus bedeutet Sozialisation eine Verengung der Verhaltensmöglichkeiten trotz "... einer enormen Variationsbreite ..." ¹²¹, mit der das Kind geboren wird.

Wenn angenommen werden kann, daß Denkkoffenheit und Differenzierungsfähigkeit oder -bereitschaft sich im gesellschaftlichen Gefüge vertikal nach unten reduzieren, so muß diese Verengung als Minderung der Möglichkeit zur Personalisation gesehen werden.

¹²⁰ Weber, E.: Grundfragen und Grundbegriffe, 6. Aufl., Donauwörth, 1972, S. 39

¹²¹ Weber, E., a. a. O., S. 40

Natürlich vermag sich die Personalisation nicht in norm- und zwangsfreien Räumen vollziehen. Als Gegengewicht zur übernormativen Verhaltensbildung scheint sie unerlässlich zu sein. Die Ausbildung der Verhaltensdimension Selbstvertrauen ist Teil der Personalisation.

Wird der allgemeine Sozialisationsbegriff stärker auf den pädagogisch unmittelbar relevanten Bereich der Gruppensozialisation verengt, so muß die Bedeutung dieser sozialen Vorbedingung sichtbar werden, die die Möglichkeit des Aufbaus von Selbstvertrauen maßgeblich beeinflussen muß.

2.2.2 Schichtenspezifische Rahmenbedingungen der Hauptschule

Die durchgeführte Befragung hat ergeben, daß 81% aus Arbeiterfamilien stammen.

Auch wenn in der SZ vom 16.12.92 davon die Rede ist, daß "... 38% aller Schüler die Hauptschule besuchen..." ¹²² würden, so ist diese Zahl insofern irreführend, als hier die Schüler der Orientierungsstufe 5/6 eingerechnet sind. Viele dieser Schüler gehen erfahrungsgemäß nach der 6. Jahrgangsstufe ab in die Realschulen, viele auch noch nach der 7. Jahrgangsstufe in die Wirtschaftsschulen.

Im Augenblick bleiben etwa 18% aller Schüler in der Endstufe der Hauptschule.

Mit den Abgängen an weiterführende Schulen verändert sich die soziologische Struktur der Schüler erheblich in Richtung mittlere und untere Unterschicht.

Im besagten Artikel ist weiter davon die Rede, daß die Hauptschule "... zum Auffangbecken für Problemschüler und Kinder von Ausländern geworden ..." ¹²³ ist.

Wie sehr sich die soziologischen Rahmenbedingungen der Hauptschule verschlechtert haben, geht aus einem Artikel in der Süddeutschen Zeitung vom 13. / 14. Februar hervor.

¹²² Artikel zitiert aus Süddeutscher Zeitung vom 16.12.92

¹²³ Süddeutsche Zeitung vom 16.12.92, a. a. O.

Die Situation an der Fürstatter (Rosenheim) Hauptschule wird wie folgt beschrieben:

"Es gehen Kinder in diese Schule, von denen jedes einen Therapeuten bräuchte: mißhandelte, vernachlässigte, verlassene Kinder ... " ¹²⁴

Weiter wird ausgeführt: "Der kämpferische Fürstatter Rektor Siegfried Holst hat sich die Mühe gemacht, den sozialen Hintergrund zu analysieren, all derer, die eben in der Hauptschule übrigbleiben: 28% leben mit alleinerziehenden Müttern oder Vätern, 6,6% leben im Heim, bei Großeltern oder anderen Verwandten; bei 14% herrschen schlimme Probleme in der Familie wie Alkoholismus, Arbeitslosigkeit und Scheidung; 42,7% der Kinder zeigen massive Verhaltensauffälligkeiten; aggressives Verhalten bis zu schweren Körperverletzungen zeigen 9,4%, lernunwillig sind 11,7% und lernschwach 31%." ¹²⁵

Diese erschreckenden Zahlen sind in dieser Form natürlich nicht repräsentativ für Bayern. Für die Mittel- und Großstädte jedoch sind sie es allemal.

Daß es z. B. in München Hauptschulen gibt, die mit noch drastischeren Zahlen aufwarten können, war bei der durchgeführten Untersuchung zu erfahren.

So war eindeutig festzustellen, daß die Übertrittsquoten an weiterführende Schulen in Wohngebieten, wie z. B. Solln, an die 100% heranreichen. Das Restschulimage der Hauptschule verbietet es den dort überwiegend lebenden Mittel- und Oberschichteltern aus Prestigegründen, ihre Kinder auf die Hauptschule zu schicken. Was bleibt, ist eine Schülerklientel, die früher das Prädikat "asozial" zugeordnet bekam.

An diesen Beispielen wird deutlich, daß die familiären Rahmenbedingungen einen Entmutigungsprozeß schon in früher Kindheit einleiten und Negativstrukturen der Persönlichkeit in einer Weise verfestigen, die von der Hauptschule trotz intensivster Bemühungen kaum mehr aufgebrochen oder gar beseitigt werden können.

¹²⁴ Artikel zitiert aus Süddeutscher Zeitung vom 16.12.92

¹²⁵ Süddeutsche Zeitung vom 16.12.92, a. a. O.

Diese mit weitgehenden Negativerfahrungen ausgestatteten Kinder haben kaum eine Chance, so etwas ähnliches wie positiv fundiertes Selbstvertrauen aufzubauen, weil letzteres nur entstehen kann, wenn die familiären Rahmenbedingungen positive Erfahrungen zulassen, denn: "...Je größer..." die "...sichere Geborgenheit im Elternhaus desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß ...Gefühle der Unsicherheit überwunden werden können. Das Kind ist dann in der Lage, ein gesundes (!) Selbstvertrauen ... aufzubauen..." ¹²⁶

Der Lehrer an der Hauptschule ist weitgehend überfordert, wenn diese Voraussetzungen fehlen. Gewiß, einige wenige der verhaltensgestörten Schüler wird er günstig beeinflussen und zum Aufbau ihres Selbstwertgefühls beitragen können, nicht aber die Mehrheit seiner Schüler.

So war bei den vielen Gesprächen vor allem mit Münchner Hauptschullehrern festzustellen, daß sich nicht nur eine tiefe Resignation offenbart hatte, sondern daß es auch zu Nervenzusammenbrüchen seitens der Lehrer gekommen war. Ein von bipolarer Resignation besetztes pädagogisches Feld, wie es die Hauptschule inzwischen geworden ist, kann kein Nährboden für die Personalisation oder gar für die Entwicklung des Selbstvertrauens sein.

2.2.2.1 Schichtungskriterien

Ungeachtet der Tatsache, daß eine Kategorisierung verschiedener Gesellschaftsschichten eine Bewertung darstellt, die angesichts der verschiedenen Schichtenmodelle umstritten sein muß, läßt sich nicht leugnen, daß eben tatsächlich erhebliche Unterschiede vorhanden sind, die sich zumindest grob trennen lassen.

Generell sind Schichten als Ausdrucksform "... der gesellschaftlichen Ungleichheiten ..." ¹²⁷ zu bezeichnen.

¹²⁶ Röhrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München 1976, S. 41

¹²⁷ Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Aufl., Donauwörth, 1970, S. 135

E. Weber geht davon aus, daß es zwar eine "... Verringerung der Schichtenunterschiede ..." ¹²⁸ gäbe, doch dürfe "... man die Angleichungstendenzen ... nicht überschätzen." ¹²⁹

Er geht vom Vorhandensein solcher schichtenspezifischer Differenzierungen aus. Zur Unterschicht zählt er alle un- und angelernten Arbeiter, die unselbständigen Handwerker, die Landarbeiter und die industriellen Facharbeiter. ¹³⁰

Diese Gesellschaftsgruppen sollen etwa 45% der Gesamtbevölkerung betragen. An der Resthauptschule zeigt sich, wie schon erwähnt, ein völlig anderes Bild.

Obgleich der Unterschicht nur diese 45% angehören, hat die Hauptschule mit über 80% an Unterschichtenkindern zu tun.

Soll nun der Frage des Vorhandenseins oder der Entwicklungsmöglichkeiten des Selbstvertrauens auf den Grund gegangen werden, ist es unerlässlich, sich mit Erziehungsmethoden und -einstellungen dieser Schicht zu befassen.

2.2.2.2 Erziehung in der Unterschicht

Die schon oft beschriebene Tatsache, daß Unterschichtenkinder und solche gesellschaftlicher Randgruppen mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der allgemein bildenden Schulen weit mehr Schwierigkeiten haben als Kinder der Mittel- und Oberschicht, stellt ein zentrales Thema der Hauptschule dar.

Dieses liegt im wesentlichen daran, daß sich Motivationen, Haltungen und Einstellungen entscheidend von denen anderer Schichten unterscheiden.

Wird bedacht, daß der "Sozialcharakter" ¹³¹ des Kindes weitgehend von der Gruppe bestimmt wird, der es eben angehört, so kann es nicht verwundern, daß auch ihre "... herrschenden

¹²⁸ Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Aufl., Donauwörth, 1970, S. 136

¹²⁹ Weber, E., a. a. O., S. 136

¹³⁰ Weber, E., a. a. O., S. 137

¹³¹ Weber, E., a. a. O., S. 134

Werte, Normen und Techniken des Lebens vermittelt und verbindlich gemacht werden." ¹³²

Daraus ergibt sich zwangsläufig ein schichtenspezifischer Sozialcharakter, bei dem immer wieder die Frage zu stellen ist, inwieweit es hier zu a priori-Konflikten mit den mittel-schichtbezogenen Vorgaben der Hauptschule kommen muß.

Kinder der Unterschicht sind gewiß nicht generell weniger begabt als jene der Mittel- und Oberschicht.

Entscheidend sind hier also nicht ursprüngliche Begabungsdefizite, sondern solche, die aus dem erzieherischen Umfeld stammen, also milieubedingt sind.

Wenn Kinder in die Schule eintreten, so haben sich für nachfolgende Lernprozesse entscheidende Motivationen, Haltungen, Wertvorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen verfestigt.

Am auffallendsten sind die Unterschiede hinsichtlich des Sprachverhaltens, der Sprachkompetenz.

Gerade bei letzterer liegen, wie sich in der Schulpraxis immer wieder bestätigt, erhebliche Defizite vor, wenn das Kind der Unterschicht angehört.

2.2.2.3 Wertorientierungen der Unterschicht

Bis zum Entwicklungsstadium des Liberalismus werden gruppenspezifische, in diesem Falle elterliche, Normen stark internalisiert.

Da diese Wertvorstellungen erheblich von denen der Mittelschicht abweichen, sind mehrdimensionale Konflikte vorprogrammiert.

Schiefele meint, daß "Bei überwiegend mittelständischer Orientierung des öffentlichen Schulsystems ... unterschiedlich entwickelte Lernfähigkeiten ..." ¹³³ bestehen.

Die Frage, inwieweit Unterschichtkinder mit einem Schulsystem zurechtkommen, das noch nicht für sie geschaffen und auch

¹³² Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Aufl., Donauwörth, 1970, S. 134

¹³³ Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974, S. 214

nicht mehr auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist, stellt sich allemal.

Weber nennt hinsichtlich der Wertorientierungen einige Dimensionen, die er für bedeutsam hält.

Er sieht die Unterschichtkinder eher gegenwartsorientiert denn zukunftsbezogen.

Schiefele sieht die Ursachen hierfür darin, daß Unterschichtenkinder gelernt haben, "... Erkenntnisfunktionen vor allem auf Augenblickssituationen zu richten ...".¹³⁴

Diese gegenwartsbezogene Haltung von Unterschichtkindern ist in der täglichen Schulpraxis beobachtbar.

So sind Motivationen, die in die Zukunft reichen, unterrepräsentiert. Nicht ein ferner schulischer Erfolg wird angestrebt, sondern eine möglichst konfliktfreie Bewältigung unmittelbar bevorstehender Leistungsanforderungen.

Diese Haltung verwehrt Unterschichtenkindern häufig den Weg zu schulischer Anerkennung und zum Erfolg.

Dies geht einher mit der überwiegend passivistischen Grundhaltung der Kinder, denn "... man traut der eigenen Aktivität wenig zu und hält individuelle Anstrengungen für ziemlich nutzlos, weshalb man sich mit den gegebenen Verhältnissen meist resignierend abfindet."¹³⁵

Solche Kinder haben kaum Selbstvertrauen. Die Erfahrungen beständigen schulischen Mißerfolgs müssen die beschriebene passivistische Grundhaltung verstärken und jedes Selbstwertgefühl zum Erlöschen bringen. Dieses Wissen um die eigene Unfähigkeit lassen das Entstehen von Selbstvertrauen nicht zu. Bei familistischen Kindern der Unterschicht ist die Bereitschaft etwas anzunehmen, was von den Wertvorstellungen der Familie abweicht, sehr gering ausgeprägt.

Es fällt ihnen schwer, an sie Herangetragenes zu akzeptieren oder gar anzunehmen. Dazu kommen in der Unterschicht bevorzugte Standards "... wie Ordnung, Gehorsam und Konformität im Sinne externer Verhaltenssteuerung ..." ¹³⁶, die den Weg zur

¹³⁴ Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974,, S. 217

¹³⁵ Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Aufl., Donauwörth, 1970, S. 145

¹³⁶ Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974, S. 214

Selbständigkeit und auch zu geistiger Beweglichkeit wesentlich erschweren, die auch an der Hauptschule durchaus gefordert werden.

Ihr schulisches Bemühen zielt in erster Linie auf die mechanische Reproduktion von Inhalten im Rahmen vorgegebener Ordnungsprinzipien.

Die Festlegung ist von Anfang an ziemlich stabil, so daß eine "... Erfahrung mit Außenstehenden und die Erkundung bisher verschlossener Weltverhältnisse ..." ¹³⁷ nicht angestrebt wird.

Da Unterschichtkinder von Eltern abstammen, die überwiegend nichtgeistige Arbeit verrichten, wird "Geistige Arbeit ... mißtrauisch abgelehnt und kaum als subjektiv erstrebenswert betrachtet." ¹³⁸

Diese Haltung ist im Unterricht häufig zu sehen. Je mehr unterrichtliche Inhalte der Erfahrungswelt und den Wertvorstellungen des Kindes angepaßt sind, um so höher ist der erreichbare Motivationsgrad.

Je abstrakter Inhalte sind und zu sehr theoretischen Charakter haben, um so mehr werden sie abgelehnt.

Die Bedeutung der Wertorientierung für schulisches Lernen verdeutlicht H. Schiefele, der sagt, daß "Mit der Wertorientierung und Normierung des Verhaltens ... andere Lernprozesse Hand in Hand ..." ¹³⁹ gehen.

Diese Wertorientierung wirkt sich nachteilig auf den schulischen Erfolg der Unterschichtkinder aus. Die Tatsache des Vorhandenseins von Überaspiranten ist die Ausnahme und widerlegt vorigen Zusammenhang nicht.

¹³⁷ Schiefele, H. Lernmotivation und Motivlernen Grundzüge einer erziehungs-
wissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974, S. 214

¹³⁸ Schiefele, H. a. a. O., S. 214

¹³⁹ Schiefele, H. a. a. O., S. 217

2.2.2.4 Erziehungspraktiken der Unterschicht

Die Erziehungspraktiken, bzw. -stile scheinen sich in den verschiedenen Gesellschaftsschichten erheblich zu unterscheiden.

So sieht Weber "... die Disziplinierung der Unterschichtenkinder im alltäglichen Umgang starrer und einengender, mehr verbotend und tadelnd, also autoritärer ..." ¹⁴⁰

"Merkmale dieses Erziehungsverhaltens sind Strafen und sogar körperliche Züchtigung." ¹⁴¹ Die Ziele dieses Verhaltens sind im wesentlichen "... Unterordnung und Konformismus" ¹⁴²

Dieses bedingt schon zwangsläufig ein anderes Erzieherverhalten. Konformismus und Unterordnung präjudizieren sowohl die Lenkungs- als auch die emotionale Dimension in ihrer Negativausprägung als vorherrschende Elemente der Unterschichten-erziehung.

Ein Merkmal dieses Erzieherverhaltens zeigt sich in der Verwendung kurzer Anordnungen oder auch wohl sehr häufig von Befehlen. Im Rahmen der Familienhierarchie steht eben die vorgenannte Unterordnung des Kindes im Vordergrund, die durch Weisungen gesteuert wird. Die Knappheit ist sowohl Ausdruck des Überordnungs- und Unterordnungsverhältnisses als auch Kennzeichen des restringierten Sprachcodes. Der Inhaber der Erziehungsgewalt in Unterschichtenfamilien ist überzeugt, daß "... Ausführungen allein durch ihn geleitet werden können, ..." ¹⁴³ und glaubt, darauf verzichten zu können, "... Begründungen und Rechtfertigungen abgeben zu müssen." ¹⁴⁴

Entscheidungen werden also zumeist nicht begründet, sondern sind vom Kind im Sinne von ex cathedra-Entscheidungen hinzunehmen.

Bronfenbrenner sieht die Erziehung einengend und wenig Handlungsspielräume für das Kind.

¹⁴⁰ Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Aufl. Donauwörth, 1970, S. 149

¹⁴¹ Weber, E., a. a. O., S. 150

¹⁴² Weber, E., a. a. O., S. 150

¹⁴³ Domke, H./Weber, E., Hrsg.: Erziehungsmethoden, Bd. 2, Donauwörth, 1973, S. 60

¹⁴⁴ Domke, H./Weber, E., a. a. O., S. 60

Die Methoden erkennt er als "... kaum wandelbare, negative, sekundäre Bekräftigungsmethoden." ¹⁴⁵

Diese führen seiner Meinung nach dazu, daß Kinder in einem solchen Erziehungsgeschehen dazu neigen, "... Erkenntnisfunktionen ... vor allem auf Augenblickssituationen zu richten ..." ¹⁴⁶ und dies führe letztlich "... zu starker Abhängigkeit ..." ¹⁴⁷

Diese passivistische Grundhaltung beinhaltet wenig "... Möglichkeiten, Selbstbestimmung zu erlernen." ¹⁴⁸

Als Ergebnis sieht Schiefele "... die distanzlose Integration ..." ¹⁴⁹, die der fehlenden kognitiven Interpretation von Anordnungen und Geboten entspringt. Der Weg zur Selbständigkeit muß versperrt bleiben.

Wie aber soll ein Kind Selbstvertrauen aufbauen können, wenn ihm Selbstbestimmung schon in Ansätzen verwehrt bleiben muß? "Selbstsicherheit und Verantwortung bleiben unterentwickelt" ¹⁵⁰

Da sich Selbstsicherheit mit dem Zentralbegriff "Selbstvertrauen" überschneidet und einige gemeinsame semantische Merkmale aufweist, wird deutlich, wie ihr Fehlen selbstvertrauendes Verhalten behindern muß.

2.2.2.5 Sprachrestriktionen

Das Sprachverhalten der Unterschicht weicht erheblich von dem der Mittelschicht ab.

Der vergleichsweise geringe Bildungsstand spiegelt sich auch in einem Sprachverhalten wider, welches nicht nur mit einem geringeren Wortschatz auskommen muß, sondern auch Mängel in Syntax und Artikulation aufweist. Im Gegensatz zum "... ela-

¹⁴⁵ Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974, S. 214

¹⁴⁶ Schiefele, H., a. a. O., S. 214

¹⁴⁷ Schiefele, H., a. a. O., S. 214

¹⁴⁸ Schiefele, H., a. a. O., S. 219

¹⁴⁹ Schiefele, H., a. a. O., S. 219

¹⁵⁰ Domke, H./Weber, E., Hrsg.: Erziehungsmethoden, Bd. 2, Donauwörth, 1973, S. 66

borierten Code ..." ¹⁵¹ der Mittelschicht sieht Bernstein in der Working Class einen "... restricted code ..." ¹⁵²

In der Unterschichtsprache überwiegen in der Kommunikation Mimik, Gestik und Intonation.

"Sachverhalte werden selten näher sprachlich erläutert ..." ¹⁵³, was sich entscheidend auf die Sprachbildung des Unterschichtkindes auswirkt.

So sind schon bei Schuleintritt des Unterschichtkindes gravierende sprachliche Kompetenzunterschiede feststellbar. Wird z. B. im Schülerbogen im Rahmen des Gutachtens, welches zum ersten Mal nach der 2. Jahrgangsstufe erstellt wird, darauf hingewiesen, daß das Kind in Deutsch sehr schwach ist, so ist festzustellen, daß sich dieser Zustand auch in all den folgenden Jahren kaum geändert hatte.

Die verminderte Sprachkompetenz spiegelt sich sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Sprachgestaltung wider.

Auch im Turnus der Hauptschuljahrgangsstufen, also von 7 - 9, lassen sich diese Defizite kaum verringern.

Dieses restringierte Sprachverhalten wirkt sich aber nicht nur auf das Fach Deutsch aus. Vielmehr ergeben sich Schwierigkeiten in nahezu allen Fächern, die auch sprachlich bewältigt werden müssen.

Abgesehen von der in der Unterschicht unterentwickelten Schulzielsetzung, ist der Zusammenhang zwischen Sprache und schulischem Erfolg evident.

So ist festgestellt worden, daß sich "... die Leistungsunterschiede als besonders diskriminierend und selektierend erwiesen haben." ¹⁵⁴

Gerade die Selektion ist bedeutsam, da die Sprache hier eine entscheidende Rolle spielt.

Das Unterschichtkind hat es schwer, einer Spracherwartung gerecht zu werden, die durch das elaborierte Sprachverhalten der Mittelschicht gekennzeichnet ist.

¹⁵¹ Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Aufl., Donauwörth, 1970, S. 145

¹⁵² Weber, E., a. a. O., S. 172

¹⁵³ Weber, E., a. a. O., S. 172

¹⁵⁴ Weber, E., a. a. O., S. 180

Abgesehen von anderen Barrieren, hat sich die Sprachkompetenz als erstrangiges Selektionskriterium erwiesen. So ist es nicht verwunderlich, "... daß nur relativ wenige Kinder der Unterschicht für den Besuch höherer Schulen als geeignet angesehen werden, daß Arbeiterkinder an Gymnasien nur mit einem Anteil von etwa 12% vertreten sind ..." ¹⁵⁵ und daß darüber hinaus "... wiederum hauptsächlich diese Gruppe vom Ausleseprozeß betroffen ist und vorzeitig das Gymnasium verlassen muß, so daß sich schließlich der Anteil der an deutschen Universitäten studierenden und aus der Arbeiterschaft stammenden Studenten auf etwa 6% reduziert." ¹⁵⁶

Weiter wird ausgeführt, daß "... nicht ausreichende Noten zu einem überwiegenden Anteil auf das Versagen in den sprachlichen Fächern ... zurückzuführen ist." ¹⁵⁷

Wie zu sehen ist, zieht sich die Benachteiligung der Unterschichtkinder bezogen auf die Eingangsvoraussetzung von der Grundschule über die weiterführenden Schulen bis hin zu Fach- und Hochschulen.

So ist durch die sprachliche Restriktion die Mißerfolgsorientiertheit vorgegeben.

Mißerfolge stellen sich ein, die nicht in Befähigungsmängeln in dem betreffenden Fach begründet liegen, sondern ihre Ursache im wesentlichen darin haben, daß der Zugang zu diesen Bereichen eben auch über die Sprache erfolgen muß, die nicht ausreichend verfügbar ist.

2.2.2.6 Leistungsmotivation

Schiefele unterscheidet "... überdauernde und aktualisierte Motivation ..." ¹⁵⁸ und deren "... Stärke und Erwartungsrichtung." ¹⁵⁹

¹⁵⁵ Domke, H./Weber, E., Hrsg.: Erziehungsmethoden, Bd. 2, Donauwörth, 1973, S. 100

¹⁵⁶ Domke, H./Weber, E., a. a. O., S. 100

¹⁵⁷ Domke, H./Weber, E., a. a. O., S. 100

¹⁵⁸ Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974, S. 259

¹⁵⁹ Schiefele, H., a. a. O., S. 259

Die Feststellung, Begabung zeigt sich nur, wo sie erwartet wird, könnte erweitert werden, indem hinzugefügt wird: Auch Leistungsmotivation tritt nur dann auf, wenn sie ebenfalls erwartet wird.

Welche Bedeutung dabei der Familie zukommt, sagt E. Weber: "...daß dabei die frühkindliche Familienerziehung eine besonders prägende Wirkung besitzt ..." ¹⁶⁰ und die Leistungsmotivation "... von etwa 12 Jahren an kaum noch eine spürbare Veränderung erfährt." ¹⁶¹

Dieser Verfestigungsgrad hinsichtlich der Motivierbarkeit ist später von den Lehrern kaum mehr aufzubrechen.

Die Einstellung der Eltern zum Leistungsverständnis ist von den Kindern schon übernommen worden.

Vom Verhältnis der Unterschichteltern zur Leistung sagt Weber: "Ihre Werthaltung ist nicht leistungsbezogen, d. h. sie zeigen wenig Interesse an der Leistungstüchtigkeit ihrer Kinder. Man hegt ihnen gegenüber auch nur geringe Leistungserwartungen und legt wenig Wert auf die Verselbständigung ... Hier werden Leistungseifer und Erfolge nicht besonders anerkannt, sondern als selbstverständlich hingenommen." ¹⁶²

Dieser Mangel an Leistungsmotivation, den Weber feststellt, erweist sich im Schulalltag als allgegenwärtiges Phänomen.

Die geringe Motivierbarkeit kennzeichnet das Lernverhalten der Unterschichtkinder.

Neugierverhalten und Ansätze zur Ausbildung einer intrinsischen Motivation sind schwer erkennbar. Die offensichtlichen Ursachen hierfür wurden in anderem Zusammenhang schon genannt:

- . Die überwiegende Gegenwartsorientiertheit verhindert die Einsicht in den Zusammenhang zwischen augenblicklicher Schulleistung und zukünftigen beruflichen Perspektiven. Diese haben demzufolge nahezu keinen Einfluß auf die Lernbereitschaft der Schüler der Hauptschule.

¹⁶⁰ Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Aufl., Donauwörth, 1970, S. 153

¹⁶¹ Weber, E., a. a. O., S. 153

¹⁶² Weber, E., a. a. O., S. 268

- . Die passivistische Grundhaltung, die den Unterschicht-kindern zugeschrieben wird, verhindert ein aktives Hineinwachsen in die Lebenswelt des Kindes, die es aus dem engen Rahmen seines bisherigen Sozialgefüges herauslösen könnte.

Schiefele sagt weiter , daß sich "... Funktionslust, Wirksamkeitsmotivation, Tätigkeits- und Erlebnisdrang ..." ¹⁶³ günstig auf das Kind auswirken, "... wenn die frühe Erziehung auf Selbständigkeit des Kindes zielt." ¹⁶⁴

Dies ist gerade bei Hauptschulkindern nicht der Fall.

Die familistische Struktur der Werthierarchie der Unterschichtfamilien negiert das Erziehungsziel Selbständigkeit und es "... besteht eine intensivere Bindung an die Herkunftsfamilie, so daß es dem einzelnen schwerfällt, sich von ihr abzulösen." ¹⁶⁵

Der Weg zur Selbständigkeit setzt ein hohes Maß zur Möglichkeit der Selbstbestimmung voraus, die in Unterschichtfamilien weniger vorhanden ist als in Mittelschichtfamilien.

Nicht das Entdecken der Welt steht im Vordergrund, sondern die kritiklose Übernahme der sozialen Rahmenbedingungen und ihr Verweilen darin.

Da Unterschichteltern zumeist über geringe berufliche Qualifikationen verfügen, werden im Sinne der Vorbildwirkung keine leistungsbezogenen Gütemaßstäbe gesetzt. Dazu kommt das Wissen der Unterschichtkinder, daß die für sie in Betracht kommenden späteren Berufe keine besonderen schulischen Qualifikationen voraussetzen.

Erst kürzlich erklärte mir ein Schüler, daß ihn der qualifizierende Abschluß nicht interessiere, da er ohnehin, wie sein Vater, Fernfahrer werden wolle und dazu sei ein Abschluß nun mal nicht notwendig.

¹⁶³ Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974, S. 268

¹⁶⁴ Schiefele, H., a. a. O., S. 268

¹⁶⁵ Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Aufl. Donauwörth, 1970, S. 145

Im Schulalltag zeigt sich diese Haltung besonders im Hinblick auf die Verbindung Elternhaus und Schule, die es an der Hauptschule kaum gibt.

Schlechte Schulleistungen werden nicht nur passivistisch, sondern schon eher fatalistisch hingenommen.

Zudem stammen die Leistungen aus einem Bereich, der den Hauptschuleltern fremd erscheint, da er in seiner Gesamtkonzeption auf die Mittelschicht zugeschnitten ist.

Weber stellt diesen Einfluß heraus, indem er sagt, daß "... sich die stärker gegenwartsorientierten, passivistischen und familistischen Wertorientierungen der Unterschicht sowie ihre geringeren Leistungsmotivationen und Erwartungen an die Kinder im Sichbegnügen mit bescheidendsten Schulzielen manifestieren, was sich keinesfalls leistungsprovozierend auswirken wird." ¹⁶⁶

Die Untersuchung hat allerdings ergeben, daß sich diese noch in der pädagogischen Literatur vertretene Meinung geändert zu haben scheint. Der überwiegende Teil der Hauptschüler gab an, schlechte Leistungen als bedrückend zu empfinden.

Nun, was kann dies für den Aufbau eines Selbstvertrauens bedeuten?

Kindern mit geringer oder nicht vorhandener Leistungsmotivation bleibt die Möglichkeit des schulischen Erfolges zwangsläufig versagt.

Positive Rückmeldungen müssen demnach ausbleiben. Dies bedeutet, der Schüler erfährt nicht eine positive Bewertung seines Handelns. Gerade diese würde ihm zeigen, daß er in der Lage ist, Anforderungen zu entsprechen, und es würde ihn ermutigen, neue Dimensionen seiner Fähigkeiten zu erproben. So aber verfestigt sich seine Mißerfolgsorientiertheit und die Überzeugung, nichts von sich erwarten zu können.

Der Schüler gerät in einen Teufelskreis:

¹⁶⁶ Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Aufl. Donauwörth, 1970, S. 158

- kein Selbstvertrauen - keine oder geringe Leistungsmotivation - Mißerfolge - keine Bekräftigung - Internalisierung der eigenen Leistungsunfähigkeit und schließlich der Abbau auch von Resten des Selbstvertrauens.

2.2.3 Zusammenfassung der Sozialisationskriterien

Da die Arbeit sich mit einer Thematik befaßt, die ausschließlich die Hauptschule betrifft, war die Prüfung der soziologischen Bedingungen unerlässlich.

Schon das Image der Hauptschule in der Öffentlichkeit, welches mit dem inzwischen schon nahezu eingebürgerten Begriff "Restschule" beschrieben wird, machte die soziologische Prüfung der Schülerklientel unerlässlich. Mehr noch - das Unterrichtsgeschehen an der Hauptschule wird mehr von staatlichen Organisationsformen, Lehrplänen und der konkreten Unterrichtsorganisation als von der soziologischen Struktur der Schülerpopulation bestimmt.

- . Die Eingangsvoraussetzungen der Hauptschulkinder sind von den sozialen Rahmenbedingungen her schlechter zu bewerten als jene der Mittel- oder gar Oberschicht.
- . Die Tatsache, daß 81% der befragten Schüler angaben, ihre Eltern seien entweder Arbeiter oder ungelernte Arbeiter, verdeutlicht den Einfluß auf die schulische Sozialisation.
- . Die schichtenspezifische Emotionsformen tendieren entsprechend einschlägiger Untersuchungen in Richtung Negativausprägungen, die von Negativverstärkung und Gering-schätzung bestimmt werden. Dies beeinträchtigt den Weg zur Selbständigkeit und zum Selbstvertrauen.

- . Das Selbstwertgefühl der Unterschichtkinder wird auch durch die Übernahme der eigenen sozialen Geringschätzung, die aus den tatsächlichen sozialen Verhältnissen der Eltern stammen, beeinträchtigt. Das Gefühl der sozialen Minderwertigkeit erweist sich a priori als Lernhemmnis.
- . Die kritiklose Übernahme einfacher elterlicher Wertorientierungen führt zu gegenwartsbezogenen Problemlösungen, die auf die rasche Befriedigung unmittelbarer Bedürfnisse abzielt. Vorausschauende Planung und Perspektiventwicklung sind unterrepräsentiert.

Die Einstellung zum Leben und damit auch zur Schule muß als passivistisch bezeichnet werden. Die Belastung der sich daraus ergebenden Mißerfolgsorientiertheit wird insofern auf Dauer abgebaut, als Erfolg langfristig nicht mehr angestrebt wird und damit Mißerfolge vermieden werden. Erfolge werden in anderen als schulischen Orten gesucht und im bescheidenen sozialen Kontext gefunden.

- . Die Schulzielsetzungen sind auf das eigene Wertgefühl abgestimmt, welches manuelle Arbeit immer noch höher bewertet als geistige.
- . Autoritäres und rigoroses Erziehverhalten hemmt den Weg zur Selbständigkeit, führt zur sozialen Angleichung in das bestehende Sozialsystem, zielt auf die Internalisation des spezifischen Gruppenverhaltens und macht die Entwicklung des Gefühls eines Eigenwertes von der Anpassung und der Erfüllung der Gruppennormen abhängig.

Selbstvertrauen kann somit nur im Hinblick auf erst später zu erwerbende gruppenspezifische Fertigkeiten erworben werden.

Die weitgehend fehlende Leistungsmotivation der Unterschichtkinder läßt das Entstehen von Selbstvertrauen in

einem für sie vorprogrammierten Mißerfolgsraum, wie es die Schule - auch die Hauptschule - ist, nicht zu.

- . Es wäre interessant gewesen, im Rahmen der Befragung zu erfahren, inwieweit Kinder der Unterschicht eher in zerrütteten Familienverhältnissen leben, als z. B. Mittelschichtkinder. Auf die Bedeutung dieser Problematik wurde ich in zahlreichen Gesprächen mit den jeweiligen Klassenlehrern immer wieder hingewiesen. So soll auch die drastische Zunahme der Alleinerziehenden pädagogisch und unterrichtlich eine große Rolle spielen.

- . Diese für die Arbeit durchaus bedeutsamen Fakten mußten verborgen bleiben, da die Regierung nahezu ängstlich darauf geachtet hatte, daß die Fragen unter keinen Umständen zu sehr Einblick in die Familienverhältnisse geben sollten.

Interessante soziologische Aspekte mußten deshalb verborgen bleiben, Aspekte, die ohne Zweifel einen erheblichen Einfluß auf das Erziehungs- und Lerngeschehen an der Hauptschule haben.

Der Verlust des familiären Rahmens ist für Kinder, zumal auf dem Lande, durchaus mit dem Verlust von Restbeständen sozialer Selbsteinschätzung verbunden. Dies erweist sich insofern als zutreffend, als ich immer wieder die Erfahrung machen konnte, daß Kinder familiäre Schwierigkeiten oder gar ein Zerfallen ihrer Familie so lange wie nur irgendmöglich verschwiegen hatten.

Die ausgeprägte familistische Struktur dieser Schicht führt durchaus dazu, daß sie sich schämten, wenn Auflösungserscheinungen bekannt werden, welche zudem einen erheblichen Geborgenheitsverlust bedeuten.

Nach alledem müssen die soziologischen Eingangsbedingungen der Hauptschüler einmal im Hinblick auf den allgemeinen Schulerfolg, aber auch hinsichtlich des Aufbaus selbstvertrauender Persönlichkeitsstrukturen als eher günstig bezeichnet werden.

3. Das Selbstvertrauen und der Auftrag der Hauptschule

3.1. Der Verfassungsauftrag

Verfassungstext Artikel 131

"Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt." ¹⁶⁷

Der Text enthält keine unmittelbaren Hinweise auf den Zentralbegriff der Arbeit. Hinweise, die auf das Selbstvertrauen zielen könnten, lassen sich nur den Begriffen "Verantwortungsgefühl" und "Verantwortungsfreudigkeit" entnehmen.

Verantwortungsfreudigkeit müßte auch die positive Selbsteinschätzung, zur Übernahme von Verantwortung überhaupt fähig zu sein, beinhalten. Die allgemeine Fassung dieser Erziehungs- und Bildungsziele läßt sich aber nicht so einengen, als daß man definitiv sagen könnte, was sich die Verfassungsväter dabei gedacht haben.

Zudem lassen sich Aussagen im Artikel 131 nur mehr sehr schwer auf die heutige Bildungs- und Erziehungssituation übertragen, da unbestritten ein wesentlicher Wertewandel stattgefunden hat.

Dies erfordert es, sich auf ein spekulatives Feld zu begeben. Es vermag aber doch letztlich im Begriff Verantwortungsfreudigkeit eine durch die Erziehung bedingte Fähigkeit zu erkennen, die den Eleven voraussetzt, an dem das Erziehungsziel "Selbständigkeit" realisiert werden konnte und der über ein daraus resultierendes Selbstvertrauen verfügt. Der vom Her-

¹⁶⁷ Bay. Landeszentrale für politische Bildungsarbeiten Verfassung des Freistaates Bayern, München, ohne Jahresangabe, S. 71

dentrieb geleitete, unsichere Mensch wird nicht "verantwortungsfreudig" sein können.

3.2 Erziehungsziele in den Volksschulrichtlinien von 1967

"Die Bemühungen, unsere Schulen so zu gestalten, daß sie den Anforderungen der Zeit entsprechen, nehmen an Umfang und Intensität ständig zu, denn das Leben in der heutigen Gesellschaft bringt immer eindringlicher die Tatsache zum Bewußtsein, daß vom einzelnen ein erhöhtes Maß an Leistung, mehr Selbständigkeit, geistige Beweglichkeit und verantwortungsbewußte Haltung gefordert werden müssen." ¹⁶⁸

Weiter heißt es, es müßte "... dem jungen Menschen ..." ¹⁶⁹ geholfen werden, den "... gegenwärtigen und künftigen Aufgaben gerecht zu werden." ¹⁷⁰

Diese Zukunftsprämisse verbindet sich mit der Forderung nach der Einbindung der Volksschule in die reale Wirklichkeit, von der gesagt wird: "... und sehen sie (die Volksschule) in ihrer Einordnung in die gesellschaftliche, kulturelle und politische Wirklichkeit unserer Zeit. Es geht in den Richtlinien um die innere Gestalt der Volksschule als einer Stätte des Lehrens und Lernens, der Erziehung und Lebenshilfe." ¹⁷¹

Entscheidend ist ein Wesensmerkmal der Volksschule, nämlich "... die betonte Hinwendung zum Kind und zum Jugendlichen ..., die in der Auseinandersetzung mit der Welt zu einer selbstverantwortlichen sozialen, sittlichen und religiösen Haltung geführt werden sollen und die in dieser beginnenden Selbstverwirklichung der Persönlichkeit der jeweils phasengerechten Hilfe bedürfen." ¹⁷²

Es fällt sofort auf, daß die allgemeine Linie der übergeordneten Erziehungsziele auf eine ganzheitliche Erziehung ausgerichtet ist. Den sich verändernden gesellschaftlichen Ver-

¹⁶⁸ Böhm, W.: Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, 3. Aufl., München, 1967, S. 3

¹⁶⁹ Böhm, W., a. a. O., S. 3

¹⁷⁰ Böhm, W., a. a. O., S. 3

¹⁷¹ Böhm, W., a. a. O., S. 3

¹⁷² Böhm, W., a. a. O., S. 3

hältnissen versuchte man mit einer Ausweitung der Erziehungsziele auf die Fähigkeit realer Lebensbewältigung gerecht zu werden.

Die Begriffe "Selbständigkeit, geistige Beweglichkeit und verantwortungsbewußte Haltung" deuten darauf hin.

Auf Seite 4 erscheint ein heute vielfach mißbrauchter Begriff, nämlich die "Selbstverwirklichung".

Wir wissen heute, daß gerade dieser Begriff, der einmal berechtigter Ausdruck des Personalisationsbestrebens des Menschen gewesen war, heute als Entfaltungsstrategie verstanden wird, die bar jeglichen Pflichtdenkens ist und nahezu ausschließlich egoistische Züge aufweist.

Diese Aussage ist aber so zu verstehen, daß hier "Selbstverwirklichung" als Phänomen verstanden wird, welches die notwendige Gleichwertigkeit von Personalisation und Sozialisation anerkennt.

Vermutlich aus den Erfahrungen der bedingungslosen Übersozialisation des Dritten Reiches heraus, scheint man gewollt zu haben, die Personalisation in die Erziehungsziele der Volksschule zu integrieren.

Sie sollte Voraussetzung sein für die Entwicklung verantwortungsbewußten und auch sittlichen Handelns.

Selbstverwirklichung als Personalisation kann nur heißen, die eigene Person im Rahmen der sozialen Bezüge mit allen Rechten und Pflichten zu entfalten.

Personalisation ist aber nicht möglich, wenn dem Jugendlichen der Aufbau eines Selbstwertgefühls, sowohl in seinen sozialen Bezügen als auch in seinen individuell immanenten Werten, unmöglich wird. So läßt sich die Forderung nach Personalisation auch dahingehend interpretieren, daß der Aufbau von Selbstvertrauen als unerläßliche Voraussetzung betrachtet wird und die Schule hier grundlegende Hilfestellungen zu leisten hat, auch wenn dieser Begriff nicht expressis verbis genannt wird.

Das Ziel der ganzheitlichen Förderung kommt auch in den Leitgedanken zum Ausdruck. Wenn heute die kognitive Überfrachtung der Hauptschule beklagt wird, so ist wohl zu berücksichtigen, daß seit der Formulierung der Leitgedanken

mehr als 25 Jahre vergangen sind und die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse sich erneut entscheidend geändert haben.

Dennoch scheinen folgende Sätze noch sehr aktuell zu sein, weil sie auch noch heute in eine mögliche Zielbeschreibung passen.

"Unterricht ist mehr als bloßes Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten. Er zielt auf lebendiges Wissen und Können, auf geistige Selbständigkeit und verantwortungsbewußte Haltung. Der Unterricht hilft dem jungen Menschen, sich selbst und seine Um- und Mitwelt zu verstehen. Er will ihn befähigen, den gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben gerecht zu werden ..."¹⁷³

Diese Sätze erweisen sich als eine geradezu moderne Zielbeschreibung. Die Abstimmung von pädagogischen Zielvorstellungen auf die tatsächlichen Verhältnisse, die der Jugendliche in seiner Lebenswelt vorfindet, scheint eine unabdingbare Voraussetzung für die Lebensbewältigung zu sein.

Geistige Selbständigkeit setzt ein Vertrauen in das eigene Denken und auch dessen Richtigkeit voraus, kann also als geistige Dimension des Selbstvertrauens angesehen werden. So geht die Zielsetzung dessen, was der Unterricht zu vermitteln habe, weit über die gegenwärtige Kopflastigkeit hinaus.

Das damals offensichtliche Ziel, für das Leben zu befähigen, ist offenbar einer mit den realen Lebensverhältnissen nicht mehr übereinstimmenden Verlagerung hin zum Schulerfolg gewichen, die die Fähigkeit der Lebensbewältigung nicht zwangsläufig miteinschließt.

Was sich nun im Hinblick auf die Zielsetzungen der Hauptschule verändert hat, und wie sich das ständig verändernde Verhältnis zwischen den gegenwärtigen Anforderungen, die heute überwiegend von der Wirtschaft vorgegeben werden, und den Möglichkeiten zur Personalisation gestaltet, sei an späterer Stelle diskutiert.

¹⁷³ Böhm, W.: Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, 3. Aufl., München, 1967, S. 12

3.3 Der neue Lehrplan für die Hauptschule von 1986

3.3.1 Der Bildungsauftrag

Die Veränderung des Auftrages der Hauptschule, die aus dem Lehrplan für die Hauptschule von 1986 sichtbar wird, weist sie zwar noch als allgemeinbildende Schule aus, kann aber die Verlagerung des Bildungsgedankens von der gesamtheitlich orientierten Bildung weg zur Vorbereitung der Berufsbildung hin nicht leugnen.

So hat sie die Aufgabe, "... dem Schüler eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln, Hilfen zur Berufsfindung zu bieten und Voraussetzungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung zu schaffen." ¹⁷⁴

Der Hinweis an späterer Stelle, daß im Sinne des christlichen Menschenbildes Hilfen zur Beantwortung von Sinn- und Wertfragen gegeben werden sollen, ändert nichts an der pragmatischen Struktur dieser Überlegungen.

Personalisationsbezogene Hinweise und Begriffe wie Entfaltung der Persönlichkeit fehlen völlig. Es stellt sich hier die Frage, ob in Würdigung des schulischen Selektionsprinzipes davon ausgegangen wird, daß es Hauptaufgabe der Hauptschule wäre, ihre Schüler derart zu bilden, daß sie ihre zukünftigen Tätigkeiten auf unteren Ebenen funktionsgerecht erfüllen können?

Die eindeutige Orientierung auf die Arbeitswelt hin mag zwar im Hinblick auf die den Schüler erwartenden realen Lebensverhältnisse zweckmäßig sein, ob aber der in der Verfassung verankerte Auftrag auf auch personelle und ganzheitliche Bildung erfüllt werden kann, scheint zweifelhaft.

¹⁷⁴ Lehrplan für die Hauptschule, München, 1986, S. 1

3.3.2 Der Erziehungsauftrag

Gegenwärtig steht die erzieherische Situation an der Hauptschule im Kreuzfeuer der pädagogischen Diskussion.

Das zur Zeit vorherrschende Modethema der Gewalt an Schulen wird überwiegend mit den Verhältnissen an den Hauptschulen in Verbindung gebracht.

Zu leugnen ist nicht, daß an der Hauptschule schwierigere erzieherische Verhältnisse herrschen als an den weiterführenden Schulen.

Die soziale Struktur der Hauptschüler ist insgesamt problematischer. Hat man mit dem Hauptschul-Lehrplan von 1986 dem Rechnung getragen?

Der Hauptschullehrplan sieht in seinen Leitgedanken Erziehung und Unterricht an der Hauptschule als Einheit, die "... nicht voneinander zu trennen ..." ¹⁷⁵ ist.

Natürlich findet wohl in jedem Unterricht eine Erziehung im weitesten Sinne statt. Wenn Erziehung aber in engerem Sinne als bewußtes Einwirken auf die Gesamtpersönlichkeit verstanden wird, welches auf Verhaltensänderung abzielt, so muß diese Lehrplanaussage als etwas idealistisch verbrämt angesehen werden.

Äußere Organisationsformen, innere Strukturierungen wie z. B. der Trend hin zum Fachlehrersystem und weg vom K্লাblehrerprinzip, Stofffülle ... , nur um einige zu nennen, schränken die erzieherischen Gestaltungsmöglichkeiten weitgehend ein.

Es mag das Recht eines Leitgedankens sein, idealistisch formuliert zu werden, aber mit der pädagogischen Wirklichkeit der Hauptschulen hat er nicht viel zu tun.

Weiter heißt es, der Lehrer habe den Schüler "... in seiner Ganzheit ..." ¹⁷⁶ zu fördern: Dies mag sicher wünschenswert sein, konkret aber sieht es so aus, daß die Klassenstärken, die inzwischen häufig wieder mehr als dreißig Kinder betragen, den pädagogischen Bezug erschweren und eine individuelle Zuwendung nahezu unmöglich machen.

¹⁷⁵ Lehrplan für die Hauptschule, München, 1986, S. 1

¹⁷⁶ Lehrplan für die Hauptschule, München, 1986, S. 1

Erziehung ist ein komplexes Phänomen, an dem viele und sehr unterschiedliche Institutionen, Personen und Gruppen mitwirken. Die Hauptschule kann also überhaupt nur einen Teil der Gesamterziehung übernehmen. Aber selbst die ihr zugedachte Aufgabe ist immer schwieriger zu realisieren.

So steht zum Beispiel im Lehrplan, daß die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus unerläßlich sei. Diese pädagogische Notwendigkeit sieht im schulischen Alltag anders aus. Die Umfrage bei den Hauptschulkollegen hat diese Auffassung bestätigen können.

Die mangelnde Zusammenarbeit zeigt sich besonders im Hinblick auf Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen.

Es ist bekannt, daß die Hauptschule über keinerlei Regulative verfügt, die bei schweren disziplinarischen Verstößen einsetzbar wären.

Körperliche Züchtigung ist ohnehin verboten, die früher so beliebten Strafarbeiten sind nicht mehr zulässig.

Die einzige Möglichkeit, ein Vergehen im Schulbereich zu ahnden, ist der Verweis.

Seine Wirksamkeit jedoch hängt ausschließlich davon ab, inwieweit die Eltern des betroffenen Schülers die Maßnahme anerkennen und erzieherisch auf ihn einwirken.

Vor allem Unterschichteltern messen solchen Maßnahmen keinerlei Bedeutung bei, machen sich über sie lustig und sind nicht bereit, solche mitzutragen. Das Verhalten der Eltern läßt einen Verweis zur stumpfen Waffe werden.

Anders als bei weiterführenden Schulen hat nun einmal ein Verweis an der Hauptschule keine formale Wirkung, weil z. B. als Konsequenz die Relegation fehlt, da die Hauptschule eine Pflichtschule ist.

Die in der Volksschulordnung vorgesehene Strafe des Unterrichtsausschlusses muß als widersinnige Disziplinierungsmaßnahme erscheinen.

- . Die betroffenen Schüler sind zumeist ohnehin zu den leistungsschwächeren zu zählen, so daß ein Ausschluß nur zu weiteren, unter Umständen nicht mehr aufholbaren Lerndefi-

ziten führen würde. Dies ist meines Erachtens pädagogisch nicht vertretbar.

- . Schüler, die bereits resigniert haben, würden eine solche Maßnahme nicht als solche mit erzieherischer Wirkung betrachten, sondern sich über die zusätzliche Freizeit freuen.

Dies mag belegen, daß die dem Lehrer an die Hand gegebenen Erziehungsmittel unwirksam und in keiner Weise geeignet sind, seine Amtsautorität in irgendeiner Weise zu stärken.

Die entscheidend eingeschränkten Erziehungsmöglichkeiten seien an einem Fallbeispiel aufgezeigt, welches ich selbst erlebt hatte und auch verbürgt ist:

Fallbeispiel

Eines Tages kam ein Schüler meiner 8. Jahrgangsstufe weinend in meine Klasse.

Die Fragen nach der Ursache wurden nicht beantwortet. Der Schüler schwieg hartnäckig.

Ich forderte nun andere Schüler auf, mir den Grund für das Weinen des Schülers mitzuteilen.

Diese weigerten sich. Hartnäckiges Insistieren meinerseits bewirkte schließlich, daß mir ein Schüler den Hergang schilderte.

Ein Schüler der 9. Jahrgangsstufe hatte dem Betroffenen einen Tritt in die Hoden versetzt, wie sich herausstellte, ohne Grund und einfach so, wie er später zugab.

Ich ließ den Übeltäter kommen, packte ihn am Kragen und ließ ihn meine Aggression, die allerdings nur gespielt war, spüren. Obwohl er mich um Haupteslänge überragte, zeigte mein Verhalten Wirkung. Er fürchtete sich. Für die Klasse war es insofern bedeutsam, als sie den Schlägertypen von Angst erfüllt sah und von seiner gefürchteten Überlegenheit nichts mehr zu sehen war.

Am Abend desselben Tages rief mich seine alleinerziehende Mutter an und forderte mich in aggressivem Tone auf, mich am

nächsten Morgen vor versammelter Klasse bei ihrem Sohne zu entschuldigen.

Die Beratungen mit dem Schulleiter konnten die Frage nun nicht klären, ob meinerseits eine rechtswidrige Handlung vorlag. So entschloß ich mich, der Forderung der Mutter nachzukommen. Die Gründe hierfür waren rein pragmatisch.

Sollte ich mich einer Anzeige und der Behandlung des Falles in der Lokalpresse, wie mehrfach in anderen Fällen geschehen, aussetzen?

Enttäuschend für mich war eigentlich, daß es nicht mehr um die mutwillige Körperverletzung ging, sondern ausschließlich um die Frage, ob eine Tötlichkeit des Lehrers vorlag. Von der Schüleraggression war nicht mehr die Rede.

Die Schilderung eines persönlich erlebten Vorfalls scheint geeignet, das Auseinanderklaffen des im Lehrplan festgelegten Anspruchs und der Erziehungswirklichkeit an der Hauptschule offenzulegen.

Zusammenfassung:

Der erzieherischen Wirksamkeit der Hauptschule sind enge Grenzen gesetzt:

- . Der weitaus größte Teil der Hauptschüler kommt aus der Unterschicht. Dies bedeutet, daß bereits durch die schichtenspezifische Familienerziehung Sozialisations-, Emotions-, Kognitions-, Motivations-, Leistungs- und Disziplindefizite in die Schullaufbahn eingebracht werden, die von der Schule nicht ausgeglichen werden können.
- . Der Anteil der Problemfamilien in der Unterschicht ist überproportional.
- . Der pädagogische Bezug ist durch entsprechende Organisationsformen wie Tendenz zum Fachlehrersystem, Stoffdruck und dem Resignationsverhalten der Lehrer erschwert oder gar unmöglich.

- . Bedingt dadurch, daß die Hauptschulen Mittelpunktschulen sind, läßt die geographische Entfremdung zwischen Lehrer und Elternhaus ein wichtiges pädagogisches Element, nämlich die Kenntnis der häuslichen Verhältnisse des Schülers, nicht entstehen. (Ist nicht der Hausarzt, der die Familienverhältnisse kennt, unter Umständen der beste Therapeut? Könnte nicht gleiches für den Lehrer gelten?)
- . Der Hauptschullehrer verfügt über kein geeignetes Instrumentarium, um Verhaltensabweichungen zu bekämpfen. Sanktionsmöglichkeiten sind kaum vorhanden und angewandt, kaum wirksam.

Da den erzieherischen Möglichkeiten des Lehrers enge Grenzen gesetzt sind, muß er Dimensionen des Erziehverhaltens entwickeln, die nicht durch seine Amtsautorität gestützt werden können. Wenngleich davon gesprochen worden ist, daß die Mehrzahl der Hauptschullehrer resignatives Verhalten zeigt, kann das allerdings nicht bedeuten, daß es keine Wege gäbe, erzieherisch tätig zu werden, in gewisser Weise "erfolgreich" tätig zu werden. Dies erfordert jedoch die völlige Aufgabe von Durchsetzungsansprüchen, die in der Amtsautorität des Hauptschullehrers begründet liegen.

Aus den schon besprochenen Gründen läßt sich der Erziehungsauftrag nur mehr auf dem Wege des von persönlicher Nähe gekennzeichneten pädagogischen Bezuges verwirklichen.

Auf dessen Bedeutung für das konkrete Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen wird an späterer Stelle noch einzugehen sein.

4. Das Selbstvertrauen und die Organisation der Hauptschule

4.1 Die Bedeutung der Struktur der Hauptschule

Die Organisationsstruktur der gegenwärtigen Hauptschule stammt aus dem Jahr 1964 ¹⁷⁷ und zeigte sich gegenüber früher insofern verändert, als sie nun mehrzünftig gegliedert, um die neunte Jahrgangsstufe ergänzt und Englisch von der 5. Jahrgangsstufe an eingeführt wurde. Pädagogisch relevant scheint hier nur die Mehrzügigkeit zu sein.

Sie konnte nur durch die Zusammenlegung von Klassen und Übertrittsbedingten Klassenfragmenten hergestellt werden.

In erster Linie waren dafür wohl ökonomische Aspekte ausschlaggebend. Daß eine Schule auch unter wirtschaftlichen Aspekten geführt werden muß, scheint unstreitig.

Auch wenn pädagogische Kriterien erwähnt werden, weil die mehrgliedrige Hauptschule gewährleiste, "... daß Begabungs- und Leistungsgruppen in ausreichender Zahl gebildet werden und über mehrere Jahre fortgeführt werden können." ¹⁷⁸, so scheinen diese nicht so sehr im Vordergrund gestanden zu haben. Doch entspricht sie auch den Bedürfnissen der Schüler.

4.2 Die Hauptschule und das Problem der Anonymität

Soll die Problematik des Selbstvertrauens in Verbindung mit der Organisationsform der Hauptschule diskutiert werden, so kann das Problem der Anonymisierung und seiner Folgen nicht übergangen werden. Dabei ist ein Tatbestand unübersehbar: Je größer die Schülerzahl, desto größer die Zahl von Aggressionen und disziplinarischen Konflikten.

Es scheint, als gäbe es einen direkten Zusammenhang zwischen der Schulgröße und problematischem Schülerverhalten.

¹⁷⁷ Zöpfl, H./Seitz, R.: Schulpädagogik Grundlagen Probleme Tendenzen, München 1971, S. 129

¹⁷⁸ Zöpfl, H./Seitz, R. a. a. O., S. 130

So konnte ich bei vielen Gesprächen mit Lehrern und Rektoren, die ich im Rahmen meiner Schülerbefragung geführt hatte, deutliche Unterschiede hinsichtlich der Konflikthäufigkeit erkennen, die mit der Schülerzahl zusammenhingen. Erhebliche Unterschiede zeigten sich auch im Vergleich der Hauptschulen der Landeshauptstadt und den Hauptschulen des Schulamtsbezirks Rosenheim, so man von der Situation städtischer Schulen in Rosenheim absieht.

Grundlegende Ursachen waren schon in Verbindung mit den soziologischen Aspekten erörtert worden.

Obgleich einer der wesentlichen Gründe die problembeladene Sozialstruktur bestimmter Hauptschulen ist, kann nicht übersehen werden, daß an großen Hauptschulen die zunehmende Anonymisierung für die Konflikthäufung mitverantwortlich gemacht werden muß.

Die Prinzipien der Massenpsychologie reinkarnieren sich auch im Gruppenverhalten von Hauptschülern.

So sind "... typische Merkmale des Menschen in der Masse ... Anonymität, Schwinden der persönlichen Verantwortung, Dominanz der Triebe und des Gefühls über die Vernunft ...".¹⁷⁹

Diese Phänomene zeigen sich an großen Hauptschulen verstärkt. In Gruppenzwängen begründetes Fehlverhalten findet im Schutz der Anonymität der großen Hauptschulen sowohl einen guten Nährboden als auch einen vorzüglichen Realisierungsrahmen.

Das Herstellen eines pädagogischen Bezuges scheint an solchen Schulen jedoch nahezu unmöglich. Der resignierende Hauptschullehrer auf der einen Seite und der sich in informelle Gruppenbindungen flüchtende Schüler auf der anderen Seite verhindern gegenseitig das Entstehen einer positiven Bindung.

Das emotional positive Vakuum wird durch die Hinwendung des Schülers zu negativen Verhaltensweisen gefüllt.

Nicht die Hauptschule kann sich zum Geborgenheitsrahmen entwickeln, sondern vielmehr die Clique, die Negativmaßstäbe setzt. Die Umsetzung dieser Negativmaßstäbe lassen sich in

¹⁷⁹ Hofstätter, Peter R.: Psychologie, Frankfurt am Main, 1967, S. 201

der Anonymität der großen Hauptschule weitgehend sanktionsfrei realisieren.

Nun, was hat die zunehmende Anonymität der Hauptschule mit dem Selbstvertrauen zu tun?

Selbstvertrauen kann nur aus einem Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit erwachsen.

Die vernachlässigten, emotional geschädigten und weitgehend lernschwachen Unterschichtkinder finden in der Anonymität nicht die positiven Verstärkungen, die unverzichtbare Elemente eines Selbstvertrauens sind.

Die große Hauptschule mag aus ökonomischen Gründen berechtigt sein. Ob sie damit den ihr zunehmend gestellten Erziehungsaufgaben gerecht werden kann, mag in Frage gestellt sein.

Die Gesamtpersönlichkeit des Schülers individuell zu fördern, muß in einem Raum, der von Anonymität gekennzeichnet ist, schwer fallen.

Grundvoraussetzung für den Aufbau von Selbstvertrauen ist die vertrauensvolle Realisierung des pädagogischen Bezuges, heute mehr denn je.

Dazu jedoch, so scheint es, müßte darüber nachgedacht werden, wie man den Organisationsrahmen der Hauptschule "familiärer" gestalten könnte und wie die Hauptschule zu einem Ort entwickelt werden könnte, der in den Schülern "Heimatgefühle" auslösen würde.

Dieser Gedanke einer familiären Schule ist inzwischen Thema der pädagogischen Diskussion geworden.

Gefordert wird die "Heimatnahe Schule". Dies wird damit begründet, daß die Schule mehr denn je zusätzliche Erziehungsaufgaben übernehmen müsse.

Vor allem, so war entsprechenden Aussagen zu entnehmen, seien mit der "Heimatahen Schule" familiäre Geborgenheitsverluste zu kompensieren.

Angesichts der derzeitigen Situation der Hauptschule eine Forderung, über die nachgedacht werden sollte.

Aber zurück zur Hauptschule, wie sie derzeit ist.

4.3 Die große Hauptschule

Wir wissen, daß Gruppen, Massen und Anonymität zu anderen Gefühlen und Verhaltensweisen führen als eher individualistische Strukturen.

Die Masse erzeugt gruppendynamische Prozesse, die es ohne sie nicht geben würde.

Dieses Phänomen veränderten Verhaltens durch die größere Zahl beschreibt Hadriga so:

"Einzelnen sind sie meist willig, verständig, einsichtig, auch gehorsamsbereit. In der Gruppe hingegen gibt es Schwierigkeiten ... wird freches Benehmen gezeigt, haben sie die unmöglichsten Einfälle." ¹⁸⁰

Diese Feststellung ist im täglichen Schulleben sehr häufig beobachtbar.

Lehrer sind oft sehr erstaunt, wenn sich nach Gewaltakten von seiten der Schüler herausstellt, daß ein Schüler zum Täterkreis gehört, der ansonsten eher als unauffällig bekannt ist. Abgesehen von dekompensatorischen Motiven stellt der Mantel der Anonymität geradezu eine Versuchung dar, sich fehlverhalten zu können.

Gruppenzwänge mögen ein Übriges tun.

Die Gründe hierfür liegen natürlich nicht nur in kummulierenden gruppendynamischen Prozessen, sondern auch in emotionalen Defiziten.

Diese sind bei Unterschichtkindern vermehrt vorhanden. Ist nun die Schule aufgrund ihrer Organisationsstruktur nicht in der Lage, positive Emotionen zu erzeugen, so wird der Schüler darauf verwiesen, diese mehr unbewußt als bewußt in der Gruppe zu suchen.

Das aus der Gruppe resultierende Geborgenheitsgefühl bindet den Schüler andererseits in Handlungszwänge ein, die ihn in Konflikt zum jeweiligen Schulsystem und deren Repräsentanten bringen müssen.

¹⁸⁰ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule. Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien, 1991, S. 81

Wir wissen, daß diese Entwicklungen gerade an großen Hauptschulen zunehmen.

Mit den Folgen der Anonymität sieht sich auch der Lehrer konfrontiert.

Von Schülern anderer Klassen wird er zumeist nicht begrüßt, Anordnungen, die er in seiner Funktion als Haus- oder Pausenaufsicht gibt, werden nicht befolgt. Die sich daraus ergebenden Konflikte sind zahlreich und führen dazu, daß die Entstehung pädagogischer Bezüge, vom Klassenlehrer abgesehen, kaum möglich sind. Vielmehr noch: Es entstehen Flüchtigkeitsbeziehungen, deren wesentliches Merkmal sogar Feindseligkeit ist. Der Aufbau eines Geborgenheitsgefühls und einer von Verständnis getragenen schulischen Umgebung ist nicht möglich und fällt, da auch Lehrer nur Menschen sind, auf die Schüler zurück.

Die Feindseligkeit und auch die Aggressionsbereitschaft erweisen sich als Verhaltensphänomene, die mit der Größe der Schule direkt proportional zunehmen.

Massenbetrieb und Unüberschaubarkeit hemmen die Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung.

Wesentliche Fundamente der Persönlichkeitsentwicklung sind Gefühle der Sicherheit und der Geborgenheit.

Diese kann die große Schule nicht geben.

Auch Hadriga erkennt den Zusammenhang von Geborgenheitsdefiziten und solchen der Persönlichkeitsentwicklung. "Das Abgeschobenwerden, die Verlustangst, die Ungeborgenheitsangst verdichten sich zu einer seelischen Bedrückung und zur Unfähigkeit, mit Aggressionen umzugehen, sie bewirken eine Unsicherheit ..." ¹⁸¹.

Geborgenheit könnte hier sowohl die positive Gruppe als auch, doch entschieden bedeutender, der Lehrer geben.

Die Entstehung des "Pädagogischen Bezuges" ist auch eine Frage der Klassenstärke. Mit Sicherheit gilt für die große Hauptschule, was allenthalben an den Universitäten so sehr

¹⁸¹ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule. Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien, 1991, S. 49

beklagt wird: die Zunahme der Distanz zwischen Lernenden und Lehrenden.

Natürlich ist dies an der Hauptschule nicht in dem Maße gegeben wie an einer Massenuniversität. Die Unmöglichkeit jedoch, persönliche Beziehungen zu Lehrern aufzubauen, führt auch an der Hauptschule zur Entpersönlichung.

Entpersönlichung bedeutet Geborgenheitsverlust, und dieser die Erschwerung des sich selbstvertrauenden Hineinwachsens in das Leben.

Wie stehen die Hauptschüler zur Frage der großen Hauptschule?

Die Hypothese, daß die Hauptschüler sich an einer großen Schule nicht wohl fühlen würden, konnte durch die Umfrage nicht bestätigt werden, vielmehr noch, sie scheint widerlegt worden zu sein.

Nur 14% aller befragten Schüler gaben an, lieber auf eine kleinere Schule gehen zu wollen.

Dieses Ergebnis mußte überraschen. An verschiedenen großen Hauptschulen über Jahre hinweg eingesetzt, konnte ich selber die Einstellung der Schüler zur Organisationsform der Hauptschule kennenlernen.

Diese stellte sich so dar, daß sich die Schüler an einer großen Schule verloren und verlassen vorkamen und den Geborgenheitsrahmen nicht finden konnten, den sie zu bekommen hofften.

Wie ist das Befragungsergebnis dennoch zu erklären?

Die Mehrheit der Schüler zieht die große Schule einer kleinen offenbar deswegen vor, weil sie ein größeres Maß an Anonymität gewährleistet.

Eine Anonymität, die es den Schülern ermöglicht, aus den Zwängen des Sichkontrolliertfühlers eines überschaubaren Schulrahmens befreit zu sein, weist für sie durchaus positive Aspekte auf.

Die Möglichkeit, situative Bedürfnisse und Aggressionen im Massenbetrieb intensiver, unkontrollierter und damit sanktionsfreier ausleben zu können, mag einer der Beweggründe sein, die zu diesem Ergebnis geführt haben könnten.

Der Psychologe F. Riemann sieht eine der entscheidenden Grundformen der Angst in jener "... vor der Ungeborgenheit und Isolierung ...".¹⁸²

Eben diese Grundangst müßte sich bei Schülern einer großen Schule einstellen, zumindest eher als an einer kleinen Schule.

Daß die Hauptschüler dies offenbar anders sehen, vermag nicht von der Richtigkeit ihrer Angaben zu überzeugen.

Im Grunde ihres Herzens wünschen sich die Schüler eine Schule, welche die sich aus den Familienverhältnissen ergebenden Geborgenheitsdefizite ausgleichen kann.

Diese Möglichkeit kann nur der überschaubare Rahmen bieten. Massenbetrieb und Anonymität vermögen dies nicht zu leisten. Schon 1968, also kurz nach der Reorganisation der Hauptschule, hat H. Zöpfl auf die Bedeutung des Heimatprinzips für die Schule hingewiesen, indem er eine Aussage des Bildungsplanes zitierte: "Heimat als ganzheitliche, anschauliche Grundlage der Bildungsarbeit, als Mutterboden starker Gefühle und als Mittelpunkt kindlichen Lebens und Denkens ist in allen Jahrgängen Ausgangsstufe ...".¹⁸³

Diese Überlegungen enthalten Begriffe, die in der versachlichten Welt der Oberstufe der Hauptschule keine Rolle mehr spielen. Heimat, Mutterboden und auch Gefühle scheinen Fremdwörter geworden zu sein.

Die völlig veränderte erzieherische Situation der Hauptschule verleiht ihnen dennoch eine Aktualität, die vor wenigen Jahren noch nicht denkbar war.

Daher seien nachfolgend Überlegungen zur "heimatnahen" Schule angestellt.

¹⁸² Zitat von Riemann F. aus Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule. Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien, 1991, S. 43

¹⁸³ Zöpfl, H.: Zeit und Geschichtlichkeit in pädagogischer Sicht, München, 1968, S. 66

4.4 Die Bedeutung der "heimatnahen" Schule

Dieses Problem mag insgesamt nicht von sehr großer Bedeutung sein, birgt aber zumindest an ländlichen Schulen ein unter Umständen nicht unbedeutendes Konflikt- und Störpotential.

In ländlichen Gegenden hat sich durchaus ein Relikt vergangener Sozialbeziehung zwischen verschiedenen Ortschaften erhalten und ist sozusagen weitervererbt worden.

Aversionen zwischen Ortschaften oder sogar Ortsteilen sind wahrnehmbar und durchaus geeignet, ein Klassen- oder Schulklima zu stören.

Es gibt aber noch einen weiteren Grund, der das Zusammenschweißen heterogener Klassen schwierig macht, nämlich die Leistungsunterschiede, die bei Kindern, die von verschiedenen Grund- und Teilhauptschulen kommen und in auffälliger Weise vorhanden sind, auszugleichen.

Die Leistungsabweichungen sind zum Teil augenfällig und werden auch von den Kindern wahrgenommen.

Das führt zum Beginn eines dreijährigen Turnus zu Entmutigungserscheinungen bei den Schülern und es ist sehr schwierig, sowohl den Kindern als auch deren Eltern zu verdeutlichen, daß kein Grund zur Besorgnis bestünde und Leistungsunterschiede nach vergleichsweise kurzer Zeit ausgeglichen werden könnten.

Diese Tatsache wäre weiter belanglos, wenn die Kinder nicht aufgrund ihrer doch weitgehend passivistischen Struktur und ihres Attribuierungsverhaltens in eine lähmende Resignation verfallen würden.

Dies erschwert das Ermutigungsverhalten des Lehrers, weil unter diesen Umständen wichtige Erfolgserlebnisse kaum von Anfang an erzielbar sind.

Die Eingangsvoraussetzungen für den Aufbau eines Selbstvertrauens müssen sowohl bei Hauptschülern großer Schulen als auch bei geographisch heterogenen Klassen als ungünstig beurteilt werden.

Wie sehen die Schüler den Stellenwert der "heimatnahen" Schule?

46% aller befragten Schüler würden lieber eine am Wohnort befindliche Schule besuchen.

Die schichtenspezifischen Unterschiede erwiesen sich als nicht gravierend.

Die Kinder von Landwirten wiesen mit 41,5% Zustimmung den niedrigsten, jene von Selbständigen mit 58,5% den höchsten Wert auf.

Geschlechtsspezifische Unterschiede waren kaum erkennbar. So stimmten 47% der Knaben und 45% der Mädchen dem Item zu.

Auf den ersten Blick scheint die Zustimmung nicht sehr hoch zu sein.

Die Tatsache aber, daß nahezu die Hälfte aller Schüler sich eine wohnortnahe Schule wünschen würde, weist auf ein Problemfeld hin, welchem zukünftig Beachtung geschenkt werden muß.

Die Fragestellung nach der heimatnahen Schule hatte sich aus meiner Erfahrung als Hauptschullehrer ergeben und war deshalb in die Befragung einzubringen.

Daß die Überlegungen nicht unbegründet waren, bestätigt die Äußerung von Albin Dannhäuser anlässlich eines im bayerischen Fernsehen gesendeten Interviews am 19.5.1993.

Er forderte eine Art Strukturreform der Hauptschule, die ihre Begründung immer noch nicht in erzieherischen Kriterien, sondern in ausschließlich ökonomischen hätte. Merkmal einer "Demokratischen Erziehungsschule"¹⁸⁴ sei unter anderem auch die wohnortnahe Heimatschule.

Die von Dannhäuser geforderte Einbindung der Hauptschule in den sozialen Nahraum scheint durch das Ergebnis der Schülerbefragung entscheidend untermauert.

Die Verwirklichung des Erziehungsauftrages der Hauptschule findet in der Organisationsform ein entscheidendes Hindernis.

¹⁸⁴ Bayer. Fernsehen/Abendschau: Interview mit Albin Dannhäuser vom 19.5.93

Die Vernetzung von Schule, Familie und sozialem Nahraum könnte den Weg zur Wiedergewinnung des Erzieherischen (von H. Maier schon vor 20 Jahren gefordert) ebnen.

4.5 Die Bedeutung der Jahrgangsklasse für das Selbstvertrauen

Die Struktur der Jahrgangsklassen hat sich seit etwa 10 Jahren in der Art verfestigt, daß leistungshomogene Differenzierungen aus der Hauptschule verschwunden sind.

Früher gab es noch Leistungsdifferenzierungen in Mathematik, die die Schüler, je nach Leistungsfähigkeit, den A-, B- oder C-Kursen zuwies.

Ähnlich war es im Fach Englisch.

Die Zuweisung zu einem solchen Kurs mochte für die Schüler eine Ehre gewesen sein, sofern man in die A-Kurse kam, wurde aber von den Schülern der B- und C-Kurse als sichtbare Diskriminierung empfunden.

Pädagogische Einsichten mögen es wohl auch gewesen sein, die dann dazu führten, solche Kursdifferenzierungen abzuschaffen und den jeweiligen Unterricht in den Jahrgangsklassen stattfinden zu lassen.

Es war zwar richtig, daß damit die Möglichkeit einer organisatorisch bedingten Diskriminierung weggefallen war, dies vermochte aber nichts daran zu ändern, daß sie dann weniger deutlich innerhalb der Jahrgangsklasse entstand.

Auf einen Schlag hatte sich die Spannweite der in der Klasse vorhandenen Begabungen und Fähigkeiten so erweitert oder vermindert, daß dies zu erheblichen Problemen der Unterrichtsgestaltung führen mußte.

Es war, um nur ein Problem herauszugreifen, plötzlich notwendig geworden, Inhalte in einer Weise zu vermitteln, die den Schwächsten noch eingängig und für die besseren Schüler noch interessant sein sollten.

Daß dies in gewisser Weise die Quadratur des Kreises bedeuten mußte, war eine Erfahrung, die nahezu jeder Hauptschullehrer machen mußte.

Es soll aber weniger von den Schwierigkeiten des Lehrers die Rede sein, sondern vielmehr von jenen, die sich für schwache Schüler ergeben hatten.

Sie, die im Kurssystem durchaus eine Chance hatten, leistungsmäßig eine mittlere Position einzunehmen, hatten sich damit abzufinden, ständig am Ende der Leistungsskala sein zu müssen. Die aktuelle Entwicklung übergroßer Klassen hat die Problematik der Leistungsheterogenität verstärkt.

Schon Th. Wilhelm bezeichnete die Jahrgangsklassen nach Petersen als "...Eisblöcke in einer Frühlingslandschaft..."¹⁸⁵ und Ausdruck des "...isolierten und isolierenden Lernens..."¹⁸⁶.

Diese Aussage scheint insofern hochaktuell zu sein, als die übergroße und leistungsheterogene Jahrgangsklasse kaum mehr gemeinsame Ebenen des Lernens bietet. Die vielfältigen und stark von einander abweichenden Ausgangssituationen der einzelnen Schüler bergen in der Tat die Vereinzelung, das "isolierte" Lernen in sich.

Dieses Negativmerkmal der Jahrgangsklasse erweist sich auch in der Praxis der Gegenwart als schwieriges Problem.

Die Bandbreite der Fähigkeiten, die von der Debilitätsgrenze bis hin zur Realschulreife reicht, macht die Gestaltung einer gemeinsamen Lernebene nahezu unmöglich.

So würde ein mittleres Anspruchsniveau für die schwachen Schüler eine Überforderung, für die guten hingegen eine Unterforderung bedeuten.

Optimistische Meinungen schreiben der überdurchschnittlichen Gruppe in der Jahrgangsklasse die Wirkung eines Motivations-transfers auf die unterdurchschnittlichen Schüler zu.

Im Einzelfall mag das so sein, aber in der konkreten Unterrichtsarbeit läßt sich diese Auffassung nicht bestätigen.

¹⁸⁵ Wilhelm, Th.: Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1967, S. 95

¹⁸⁶ Wilhelm, Th., a. a. O.

Erkennbar sind vielmehr Entmutigungs- und Resignations-tendenzen, die in mühevoller Arbeit abgebaut werden müssen.

Der Weg, der zum Turnusbeginn zu beschreiten ist, ist jener der inneren Differenzierung, auch der Leistungsdifferenzierung - und was noch wichtiger ist, der der Bewertungs-differenzierung.

Mehr als bei äußerlich differenzierten Gruppen ist bei Jahrgangsklassen das Ermutigungsprinzip notwendig.

Nicht der auf einer objektiven und durchschnittlichen Leistungsebene zu erzielende Erfolg kann der Bewertungsmaßstab sein, sondern das individuelle Bemühen.

Der Blick des Lehrers muß im wesentlichen auf kleine Erfolge gerichtet sein, auch wenn sie in Randbereichen erreicht worden sind.

Nur so kann es gelingen, das Entmutigungspotenzial, das in der Organisationsform der Jahrgangsklasse vorhanden ist, zu nivellieren.

Voraussetzung für die Ermutigung ist die Vermeidung von Entmutigung.

Dies ist allein die Aufgabe des Lehrers, der kein Recht hat, sich aus der Jahrgangsklasse ergebende Probleme als Struktur-mängel hinzunehmen und auf eine vielgestaltige Förderung seiner Schüler zu verzichten.

Pädagogisches Engagement und methodisches Geschick sind jener Schlüssel, der den Hauptschüler auch in der Jahrgangsklasse von der Ebene des Mißerfolges weg und auf einen erfolgs-orientierten Weg bringen kann.

Auch kleine Schritte, mit kleinen Erfolgen verbunden, stärken das Selbstwertgefühl des schwachen Schülers und tragen wesentlich zur angestrebten Disposition des Selbstvertrauens bei.

5. Das Selbstvertrauen- der Fächerkanon und die Lehrpläne

5.1 Vorbemerkung

Der Fächerkanon der Hauptschule ist im wesentlichen ein Spiegelbild ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages. So zielen die Kernfächer Deutsch, Mathematik, Englisch und die Sachfächer auf den allgemeinbildenden Auftrag; Hauswirtschaft, Werken, Maschinenschreiben und das Sachfach Arbeitslehre auf den berufsspezifischen Aspekt, Religion, Kunst und Musik auf die komplexe Erziehungsabsicht, die durch Basis-sport und den Differenzierten Sport ergänzt werden sollen.

Auf den ersten Blick stellt der Fächerkanon ein überzeugendes Angebot dar. Es ist aber zu fragen, inwieweit die Umsetzung des Angebotes über Lehrpläne gelingen kann und die Inhalte quantitativ und qualitativ realisierbar sind.

Die Zielvorstellungen jedes Faches müssen daraufhin überprüft werden, ob sie in der pädagogischen Realität der Hauptschule durchsetzbar sind.

Sind die Lehrpläne den objektiven Bedingungen angepaßt, sind sie noch zeitgemäß, und in welcher Weise vermögen sie die Persönlichkeitsentwicklung des Hauptschülers zu beeinflussen? Die tägliche Unterrichtserfahrung mit den einzelnen Fächern zeigt, daß diese durchaus in sehr starkem Maße die Gesamtbe-findlichkeit des Schülers beeinträchtigen können, was sowohl in der kognitiven Struktur als auch in der Form der Vermittlung begründet liegen kann.

In diesem Abschnitt soll versucht werden herauszufinden, inwieweit Inhalte und Anforderungen von den Möglichkeiten des verbliebenen Hauptschülers abweichen, und inwieweit sie den Aufbau des Selbstvertrauens erschweren können.

Diese Frage ist insoweit zu stellen, als bei der Erstellung des Fächerkanons wie auch bei der Gestaltung der Lehrpläne von einem höheren Leistungspotential ausgegangen werden konnte, als dies heute gegeben ist.

Da die Lehrpläne insgesamt ein starres Gefüge darstellen, welches für den Lehrer zum großen Teil Verbindlichkeitscharakter hat, wird an späterer Stelle auch zu fragen sein, inwieweit der Hauptschullehrer durch qualitative und quantitative Veränderungen Hauptschullehrpläne zum einen schüleradäquat und zum anderen lehrplangerecht umsetzen kann.

5.2 Die quantitative Problematik

Die Mindeststundenzahl für den 13-jährigen Hauptschüler der 7. Jahrgangsstufe beträgt 31 Stunden, die er im Unterricht anwesend sein muß. Dazu kommt die Belastung durch Hausaufgaben, die immerhin an der Hauptschule zehn Stunden wöchentlich umfassen darf.

Dies stellt eine große Belastung dar.

Die Gefahr der quantitativen Überforderung ist allemal gegeben.

In der 8. Jahrgangsstufe wird die Stundentafel um die Fächer Sozialkunde und Erziehungskunde erweitert, das Fach Arbeitslehre um eine Stunde erhöht und das Fach Deutsch um eine Stunde gekürzt.

Diese Veränderung bedeutet für den Hauptschüler insofern eine Erschwernis, als sich seine Gesamtstundenzahl erhöht und seine Fördermöglichkeiten im Fach Deutsch, welches erfahrungsgemäß an der Hauptschule zu den leistungsmäßigen Sorgenkindern gehört, eingeschränkt wird.

Für jedes Fach ist eine bestimmte Jahresstundenzahl vorgesehen, aber leider muß gesagt werden, daß diese Zahl nur theoretisch zur Verfügung steht.

Nicht berücksichtigt werden Stundenausfälle durch:

- . Veranstaltungen des Schullebens;
- . Krankheit;
- . die benötigte Stundenzahl für Leistungsnachweise;
- . die benötigte Stundenzahl für Sexualkunde;
- . Betriebspraktika;
- . die benötigte Stundenzahl für den Verkehrsunterricht.

Die quantitative Überlastung läßt sich anschaulich am Beispiel des Geschichtsunterrichts aufzeigen.

Für den Geschichtsunterricht der 8. Jahrgangsstufe stehen jährlich in ca. 40 Schulwochen - bei zwei Wochenstunden - insgesamt 80 Unterrichtsstunden zur Verfügung.

Von diesen möglichen Stunden ist etwa ein Fünftel für vorig beschriebene Ausfälle abzuziehen, so daß noch 64 Stunden verbleiben.

Von diesen sind die erforderlichen Leistungsnachweise abziehen, nämlich mindestens 6 Stunden pro Jahr, so daß noch 58 Stunden verbleiben, etwas wenig mehr als die Hälfte. Im Geschichtslehrplan der Hauptschule für die 8. Jahrgangsstufe sind jedoch 78(!) Themen verbindlich vorgeschrieben.

Wie soll dies noch realisiert werden?

Es gibt folgende Möglichkeiten:

- . Der Lehrer kürzt eigenmächtig den Lehrplan mit der Folge, daß er seinem Auftrag in diesem Fach nicht mehr gerecht wird.
- . Er faßt jeweils mehrere Themen zusammen und ist nicht mehr in der Lage, die Bedeutung der einzelnen Sachverhalte entsprechend herauszustellen.
- . Er forciert Unterrichts- und Lerntempo und zwingt seine Schüler dadurch in eine Überforderungssituation.

Der Lehrer gerät also in den Zwiespalt, soll er dem Lehrplan oder dem Kind gerecht werden?

Tut er ersteres, überfordert er den durchschnittlichen Hauptschüler, tut er letzteres, mißachtet er seinen Auftrag.

Jeder Lehrer weiß nun, daß jedwede Überforderung, welche Gründe sie auch immer haben mag, zur Entmutigung zumindest beiträgt, zur Demotivation führt und den zentralen Aspekt dieser Arbeit, nämlich das Selbstvertrauen zu entwickeln und

zu fördern, unmöglich werden läßt. Auch die lehrplanimmanente Überforderungstendenz kann sich negativ auswirken.

Nun gilt diese potentielle Überforderungsmöglichkeit nicht nur für das Fach Geschichte, denn mit den anderen Fächern verhält es sich ähnlich.

Würde der Lehrer versuchen, den Lehrplananforderungen insgesamt gerecht werden zu wollen, so würde dies logischerweise zu einer vorhersehbaren Überforderung des Hauptschülers führen.

Die Forderung an die Lehrplanverantwortlichen muß daher lauten, den Stoffumfang des Fächerkanons der Hauptschule der abgesunkenen Leistungsfähigkeit des Schülers anzupassen oder zumindest dem Lehrer rechtlich abgesicherte Auswahlmöglichkeiten zu geben, die diesem erlauben, Überforderungen zu vermeiden.

Es gibt auch von seiten des bayerischen Kultusministeriums Überlegungen zur Lehrplanentrümpelung, unter der Überschrift: "Zehetmair stutzt Stundenpläne". Diese Ankündigung wurde als Sensation gewertet. Es wurde festgestellt, daß "... selbst hochbegabte Kinder und Jugendliche ..." über die "... überfrachteten Lehrpläne ..." ¹⁸⁷ klagen würden.

Dies klang zwar verheißungsvoll, eine Umsetzung ist aber noch nicht erkennbar.

Nicht die Lehrpläne wurden gekürzt, sondern die Stundenzahl an Grund- und Hauptschulen um zwei Stunden.

Weiter wird dann ausgeführt, daß der Lehrplan "... Grundzüge ..." ¹⁸⁸ enthalte und den souveränen Umgang des Lehrers mit dem Lehrplan erfordere.

Erstaunlich sind die Begründungen für die Änderungen:

- . die Stofffülle;
- . die Intensivierung des Erziehungsauftrages;

¹⁸⁷ Artikel in der Süddeutschen Zeitung vom 16.12.93

¹⁸⁸ Artikel in der Süddeutschen Zeitung vom 16.12.93

. die Finanzlage des Staates!

Es scheint für die Hauptschule keine einschneidende Verbesserung zu sein, wenn man zwar das Stundenmaß kürzt und nicht gleichzeitig die Stofffülle in einer Weise reduziert, die dann dem Leistungsvermögen des Hauptschülers angemessen ist.

Schon am Beispiel des Geschichtsunterrichtes wurde aufgezeigt, daß eine qualitativ zutreffende Behandlung der Pflichtthemen im vorgegebenen zeitlichen Rahmen nicht durchführbar ist.

Der Stundenberechnung hinsichtlich des Geschichtsunterrichtes ist noch etwas hinzuzufügen.

Es wird von der Schulaufsicht vom Lehrer erwartet und gefordert, daß im Unterricht behandelte Themen schriftlich in Form von Einträgen fixiert werden. Die Praxis zeigt, daß ein durchschnittlicher Hauptschüler für einen Eintrag, der sauber und fehlerfrei gestaltet sein soll, zwischen 30 und 45 Minuten braucht. Auch diese Zeit ist von der Gesamtstundenzahl abzu-ziehen.

Dies führt ebenso zu einer zusätzlichen Überlastung und Überforderung, gleich, ob die Einträge im Unterricht oder im Rahmen der Hausaufgabe erstellt werden.

Es gibt nur eine praktikable Möglichkeit, um eine im Lehrplan begründete Überforderung zu vermeiden. Solange Lehrplanreduktionen nicht administrativ vorgenommen werden, ist der Lehrer gezwungen, solche in bescheidenem und vertretbarem Maße eigenverantwortlich vorzunehmen.

5.3 Die qualitative Problematik

5.3.1 Vorbemerkung

War bisher von der quantitativen Überlastung des Hauptschülers gesprochen worden, so verdient die Frage, inwieweit der Hauptschüler qualitativ überfordert wird, Beachtung.

- . Wie an einzelnen Fächern aufzuzeigen sein wird, stimmen die vor Jahren konzipierten Lehrpläne nicht mehr mit dem effektiven Leistungsvermögen in kognitiver Hinsicht überein.
- . Die inzwischen entstandene heterogene Leistungsstruktur der Klassen ist in den Lehrplänen nicht berücksichtigt.
- . Die Zeit, die für die Vermittlung und Übung der geforderten Inhalte zur Verfügung steht, ist zu knapp bemessen.
- . Die Arbeit mit leistungsschwachen Hauptschülern würde es erfordern, die für sie doch sehr schwierigen Inhalte ühend und wiederholend zu vertiefen und zu sichern. Diese Zeit steht nicht zur Verfügung.

Einige Lerninhalte in einzelnen Fächern tragen Entmutigungselemente in sich, die auf das Gesamtverhalten des Schülers und seine Motivationsfähigkeit ausstrahlen. Das Gefühl, etwas beim besten Willen nicht zu verstehen oder zu können, erzeugt Unsicherheit und eine Form partieller Resignation, die das Motivationsgefüge des Hauptschülers auch bei bestens realisierter Vermittlung ins Wanken bringt.

Kompensatorische Tendenzen werden erkennbar, nicht mögliche positive und aktive Arbeit wird in Störverhalten umgeformt, denn "... destruktive Mittel, um ungebührliche Aufmerksamkeit zu erregen, stellen eine der häufigsten Störquellen im Unterricht dar".¹⁸⁹ Von dieser Erscheinung haben nahezu alle Hauptschullehrer berichtet.

Die Mehrheit von ihnen führt zumindest einen Teil des Kompensationsverhaltens auf die inhaltliche Überforderung zurück. Um welche Inhalte in welchen Fächern es sich dabei handelt oder handeln kann, sei nachfolgend diskutiert.

¹⁸⁹ Röhrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München, 1976, S. 135

5.3.2 Die qualitative Problematik am Beispiel des Englischunterrichts

Der Englischunterricht wurde bei der Konzeption der Hauptschule als unverzichtbar erachtet.

Es schien selbstverständlich, daß eine weiterführende Schule - und eine solche sollte die Hauptschule ja werden - eine Fremdsprache verfügbar machen müsse. Vor allem im Hinblick auf die mögliche Qualifikationsberechtigung, einen mittleren Bildungsabschluß verleihen zu können, wurde dies unabdingbar. Dabei wurde die Konstruktion der Organisationsform des Englischunterrichts an der Hauptschule immer wieder verändert.

Zuerst bildete man Leistungsgruppen A und B, die das unterschiedliche Vermögen der Hauptschüler berücksichtigen sollten.

Ebenso wie im Fach Mathematik gab man aus pädagogischen Gründen dieses System auf, um durch äußere Differenzierung erzeugte Diskriminierungen zu vermeiden.

Der Englischunterricht wurde für alle Hauptschüler zur Pflicht.

Die Erfahrung zeigte jedoch, daß die geforderten Leistungen von einer Vielzahl von Schülern nicht zu erbringen waren, und man stellte daher die Teilnahme ab der 8. Jahrgangsstufe frei.

Der Englischunterricht der Hauptschule als weiterführender Schule sollte zuallererst das formale Bindeglied zur Möglichkeit der Fortsetzung der Schullaufbahn des Hauptschülers bieten.

Die Ziele innerhalb des Englischunterrichts der Hauptschule sind die "... Ausbildung der vier Grundfertigkeiten Hören ..., Sprechen ..., Lesen und Schreiben ..." ¹⁹⁰ als Säulen des Erlernens einer Fremdsprache.

Aus dem Erlernen der "Fremdsprache" ergibt sich ein fachübergreifendes Ziel, welches im Hinblick auf das Zusammenwachsen

¹⁹⁰ Riedl, A./Winckler, R. in: Meißner, O./Zöpfl, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. III, S. 228

Europas und auch auf die Ausländerproblematik zunehmend Bedeutung bekommt.

So wird im Handbuch der Unterrichtspraxis ausgeführt:

"Psychologisches Ziel ist die Abbauhilfe im Hinblick auf das Fremde, Ungewohnte, Verunsichernde. Im Englischunterricht ist also der enge Zusammenhang vom Erlernen der Fremdsprache und dem Abbau aller Verunsicherungselemente, anders gesagt, die Herbeiführung von Sicherheits- und Erfolgserlebnissen durch Bestätigung und Ermutigung zu beachten ..." ¹⁹¹.

Das kommunikative Ziel des Englischunterrichts ist die zumindest partielle Sprachkompetenz in einer Fremdsprache in den vier genannten Teilbereichen.

Dem psychologischen Ziel könnte Bedeutung zugemessen werden, wenn nicht die Mehrheit der Hauptschüler allein schon damit Schwierigkeiten hätte, diese Fremdsprache auch nur in Ansätzen zu erlernen.

Es sei hier vorweggenommen, daß die Praxis zeigt, daß von einer Sprachkompetenz, wie sie eine weiterführende Schule ermöglichen sollte, keine Rede sein kann.

Englisch bedeutet für viele Hauptschüler eine fast unüberwindbare Hürde, für die sie zumeist die sprachlichen Voraussetzungen nicht mitbringen. Es gibt kaum ein Fach an der Hauptschule, das so viele Mißerfolgserlebnisse auslöst wie Englisch.

Entgegen der Erwartungen sind nur wenige Schüler bereit, ab der 8. Jahrgangsstufe statt des Englischkurses einen Deutsch-Förderkurs zu besuchen.

Tiefere Ursache hierfür ist der Wunsch der Schüler, sich nicht aus einem gewohnten Rahmen hinausdifferenzieren zu lassen.

Seltener hingegen wird das Argument gebracht, daß sich Schüler spätere Chancen durch die bloße Teilnahme nicht verbauen wollen.

Das Ergebnis dieses Verhaltens wirkt sich jedoch in fataler Weise auf die Leistungsfähigkeit der Kurse aus.

¹⁹¹ Riedl, A./Winckler, R. in: Meißner, O./Zöpfel, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. III, S. 228

Fallbeispiel

Seit nahezu drei Jahren unterrichte ich einen Englischkurs. Nach den Erfahrungen in der siebten Jahrgangsstufe hatte ich etwa die Hälfte der Teilnehmer händeringend gebeten, den Kurs mangels Aussicht auf Erfolg zu verlassen.

Nur ein einziger Schüler war bereit, dies zu tun.

Etwa zwei Drittel der verbliebenen Schüler wiesen die Deutschnote vier oder schlechter auf.

Dies hätte zur Folge, daß sie den Anforderungen des Englischunterrichts der neunten Jahrgangsstufe in keiner Weise gewachsen waren.

Der Kursdurchschnitt sank auf 5,0 .

Bei den schwachen Schülern war jegliche Motivation verlorengegangen.

Dies zeigte sich darin, daß einerseits weder Hausaufgaben angefertigt worden waren, und wenn, dann äußerst mangelhaft, und andererseits, daß diese Schüler die Mitarbeit im Unterricht nahezu einstellten.

Das Gefühl der Überforderung erzeugte nicht nur eine lethargische Lernsituation, sondern mündete in ein kontinuierliches Störverhalten.

Die wenigen Schüler mit guten Deutschleistungen, die zur intensiven Mitarbeit bereit waren und auch durchaus zu guten Ergebnissen in Englisch imstande gewesen wären, ließen sich von der resignativen Atmosphäre anstecken und sackten ab.

Konkret bedeutete dies, daß keiner dieser interessierten Schüler eine bessere Note als "befriedigend" bekommen konnte. Wie der ständige Informationsaustausch mit dem Klassenlehrer ergab, strahlte diese Kette von Mißerfolgserlebnissen auch auf die von ihm unterrichteten Fächer aus und ließ die Motivationsfähigkeit insgesamt absinken.

In dieser Arbeit wird die Frage gestellt, ob und wie dem Hauptschüler geholfen werden kann, Selbstvertrauen aufzubauen.

Verfehlte Organisationsformen, wie hier am Beispiel des Englischunterrichts aufgezeigt, müssen dieses Ziel verhindern, weil der Mißerfolg schon vorprogrammiert ist.

Schwer verständlich ist es, warum man Deutschleistungen, die ausreichend oder schlechter sind, nicht dahingehend würdigt, daß man diese Schüler zur Teilnahme an Deutschförderkursen verpflichtet.

Dies hätte für die Schüler, die für das Fach Englisch die kognitiven Voraussetzungen mitbringen, den Vorteil, daß sie ihrer Begabung entsprechend gefördert werden könnten und nicht durch eine resignative Schülermehrheit eines Kurses demotiviert würden.

Für die schwachen Schüler hingegen würde es bedeuten, daß ihnen vorhersagbare Mißerfolge erspart bleiben würden und ihnen andererseits über die intensive Förderung im Fach Deutsch Erfolgserlebnisse vermittelt werden könnten.

Selbstvertrauen kann nur entstehen, wenn die Anforderungen so gestaltet sind, daß sie, wenn auch möglicherweise mit großem Einsatz, zum Ziele führen können.

Wenn im Lehrplan gefordert wird, daß die Förderung des Hauptschülers seinen "... individuellen Begabungen und Neigungen ..." ¹⁹² zu entsprechen hätte, ist die derzeitige Regelung im Fach Englisch nicht sehr verständlich.

Schüler, die, entgegen ihrer Fähigkeiten, einer ständigen Überforderung ausgesetzt werden, müssen sich in ihrem Selbstwertgefühl beeinträchtigt sehen.

Zum Selbstvertrauen trägt dies nichts bei.

¹⁹² Lehrplan für die Hauptschule, München, 1986

5.4 Lehrplananalyse

5.4.1 Mathematik

Das Fach Mathematik nimmt im Fächerkanon der Hauptschule eine zentrale Stellung ein.

Der berufsvorbereitende Aspekt des Mathematikunterrichts ist vorrangig.

Dies entspricht dem Lehrplan. Durch den Mathematikunterricht an der Hauptschule soll der Schüler befähigt werden, "... mathematische Aufgaben in anderen Fächern und im Alltag zu lösen, und darauf vorbereitet zu werden, ... das Erlernte in Beruf und Wirtschaft anzuwenden." ¹⁹³

Mathematik ist ein Fach, welches geeignet ist, am ehesten Versagensängste beim Schüler auszulösen.

Die Gründe hierfür sind vielfältig und lassen sich nicht so ohne weiteres auf einen Nenner bringen.

Tatsache ist, daß der durchschnittliche Leistungsstand aller befragten Schüler 3,4 beträgt, also eher unterdurchschnittlich ist.

Die Aversionen gegenüber Mathematik entstehen häufig aus der Art und Weise, wie den Hauptschülern die Inhalte dieses Fachs nahegebracht werden.

Für die Schwierigkeiten sind folgende Gründe denkbar:

- . Der Zwang für Lehrer der 4. und 6. Jahrgangsstufe, die Kinder auf weiterführende Schulen vorzubereiten, läßt die schwächeren oft etwas aus ihrem pädagogischen Blickfeld geraten.

Schließlich wird der Lehrer in den Augen der Eltern auch danach beurteilt, wie viele Schüler in das Gymnasium übertreten.

¹⁹³ Lehrplan für die Hauptschule, Mathematik M₁, München, 1986

Auffassungsschwache Kinder geraten dabei schnell in den Rückstand. Demotivierungstendenzen schleichen sich schnell ein.

- . Ist schon die Einführung eines mathematischen Sachverhalts von einem von außen erzwungenen höheren Lerntempo gekennzeichnet, so schränkt die Stofffülle die zur Verfügung stehende Zeit so ein, daß für Übung und Wiederholung sehr wenig Zeit bleibt. Die Bedeutung der Übung wird an späterer Stelle noch zu behandeln sein.

Ein mathematisches Problem sei an einem Beispiel aus der Praxis verdeutlicht:

Eine erhebliche Schwierigkeit der mathematischen Grundlegung stellt das Bruchrechnen dar.

Die Einsicht in den Bruchbegriff und dessen Verstehen wird im Lehrplan gefordert.

Man mag den Schülern noch nahebringen können, daß ein Ganzes durch Teilen immer kleiner wird. Kaum einsichtig zu machen aber ist die Tatsache, daß zwei Brüche miteinander malgenommen, zu einer Verkleinerung des Werts der Multiplikation führen. Es hieße, wertvolle Unterrichtszeit sinnlos zu verschwenden, um dies auch dem schwächeren Schüler verdeutlichen zu wollen.

Entscheidend scheint hier zu sein, daß der Schüler auch ohne tiefere Einsicht die Operation der Multiplikation von Brüchen beherrscht.

Das heißt, in diesem Falle hängt die Operationssicherheit nicht von der Einsicht sondern vom sicheren, reproduktiven Nachvollzug ab.

Diese Erkenntnis scheint in den letzten Jahren zu wenig berücksichtigt worden zu sein.

In meiner Zeit als Lehramtsanwärter legte man noch großen Wert darauf, dem Schüler mathematische Sachverhalte grundsätzlich einsichtig zu vermitteln.

In dieser pädagogischen Idealvorstellung lag aber bereits der Keim der Überforderung, der die grundsätzliche Fähigkeit des

Schülers, mathematische Operationen durchzuführen, einschränkte.

Dieses Bemühen mag einer der Gründe sein, daß Mathematik von den meisten Hauptschülern abgelehnt wird.

So gaben nur 20,5% aller befragten Schüler Mathematik als ihr Lieblingsfach an, und 27% aller Probanden meinten, dieses Fach am wenigsten zu mögen.

Bemerkenswert noch, daß nur 14% der Mädchen das Fach zu mögen angaben, und es 31% völlig ablehnten.

Die Schüler wissen um die Wichtigkeit des Faches Mathematik. Mißerfolge werden in diesem Fach demnach stärker bewertet als in anderen Fächern.

Erfolge bekommen deshalb in der Einschätzung durch den Schüler einen entsprechend höheren Rang.

Wenn es nun in diesem Fach gelingt, dem Schüler Erfolgserlebnisse zu vermitteln, so strahlt dies auch auf die Leistungen in anderen Fächern aus und hebt das Selbstwertgefühl des Schülers, weil gute Leistungen in einem besonders hoch bewerteten Fach erbracht wurden.

Derzeit hat sich die Situation des Mathematikunterrichts grundlegend verändert. Die Hauptschulklassen nähern sich wieder der magischen Zahl von 30 Schülern oder überschreiten diese.

Die Individualisierung des Mathematikunterrichts muß sich zwangsläufig vermindern.

Die steigende Klassenstärke vermindert die Leistungshomogenität in einer Weise, die vom Lehrer nicht mehr ausschließlich mit Maßnahmen der inneren Differenzierung aufgefangen werden kann.

Angesichts des Stoffumfangs und des notwendigen Übungs- und Sicherungsaufwandes, reicht die Zeit für die einzelnen Differenzierungsgruppen keineswegs mehr aus, um die geforderten Lehrplanziele zu erreichen.

Dazu kommt der pädagogische Gesichtspunkt der Entmutigung, der sich bei Schülern einstellen muß, die in einem leistungs-

heterogenen Gefüge sehr bald einsehen müssen, daß sie eine auch nur durchschnittliche Leistungsebene nicht erreichen werden.

Kriegelstein weist auf diese Problematik hin.

So würden diese Schüler über eine "... geringe Motivationsbereitschaft (infolge Mißerfolgsängstlichkeit oder Gleichgültigkeit) durch fehlende Erfolgserlebnisse ..." ¹⁹⁴ verfügen.

Die hohen Klassenstärken und die fehlenden Differenzierungsmöglichkeiten tragen dazu bei.

Fallbeispiel

Früher gab es an den Hauptschulen im Fach Mathematik A-, B- und C-Leistungskurse mit Aufstiegs- und Abstiegsmöglichkeit. Ich hatte selber B- und C-Kurse unterrichtet. Dabei konnte ich feststellen, daß die Motivation der Schüler sehr schnell anstieg. Lerntempo und Schwierigkeit konnten dem Leistungsvermögen des Kurses angepaßt werden.

Die kursspezifisch orientierte Leistungsmessung erlaubte Schülern, die im Klassenverband nie eine gute Leistung zustandegebracht hätten, plötzlich Ergebnisse im oberen Notendrittel.

Nachdem diese erreichten Ergebnisse nur vom Lehrer relativiert wurden, nicht aber von den Schülern, folgten diesen Erfolgserlebnissen regelmäßig Motivations- und Leistungsschübe. Dies trug weiter zum Angstabbau gegenüber dem Fach Mathematik bei.

Erfahrungsgemäß war es dann sogar so, daß Schüler, die aufsteigen konnten, sich durchaus im höheren Kurs behaupten und ihre Leistungen stabilisieren konnten.

Schwierigkeit und Umfang des Faches Mathematik tragen in Verbindung mit Angst wesentlich zu Überforderungsgefühlen der Hauptschüler bei. Fortlaufende, in den Lehrplananforderungen begründete Mißerfolge bewirken beobachtbare Demotivationsten-

¹⁹⁴ Kriegelstein, A.: Der Mathematikunterricht an der 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, München, 1978, S. 176

denzen mit erkennbaren Negativauswirkungen sowohl auf das Lern- als auch auf das Attribuierungsverhalten des Schülers. Angstfreie und bewältigbare Anforderungen üben einen positiven Einfluß auf das Selbstvertrauen des Schülers aus. Nachdem der Lehrplan wenig Spielraum läßt, ist das Geschick des Lehrers gefordert.

5.4.2 Deutsch an der Hauptschule

5.4.2.1 Lehrplanprämisse

Das Fach, dessen Lernziele an der Hauptschule wohl am schwierigsten zu verwirklichen sind, scheint Deutsch zu sein.

Im Sinne von Humboldt und Herder ist Sprachbildung mit umfassender Menschenbildung gleichzusetzen.

Menschenbildung ohne Sprachbildung ist nicht möglich.

"Da die Aufgabe jeder Schule Menschenbildung im Sinne individueller und sozialer Entfaltung gegebener Fähigkeiten und übernommener Fertigkeiten ist, kann nur durch die Befähigung zur sprachlichen Durchdringung aller Lebensgebiete ..."¹⁹⁵ die Grundlage hierzu geschaffen werden. Darüberhinaus vollzieht sich die Bildung des Menschen "... nur auf der Grundlage der Aus- und Weiterbildung seiner Sprache."¹⁹⁶

Dieses Sprachverständnis findet sich in der Vorbemerkung zum Lehrplan Deutsch für die Hauptschule wieder, denn Sprache sei Schlüssel "... zum Welt- und Selbstverständnis und Mittel zwischenmenschlicher Verständigung".¹⁹⁷

Die Bedeutung dieses Faches wird herausgestellt, da "Verstehen und richtiger Gebrauch ... die unentbehrlichen Voraus-

¹⁹⁵ Lohrer, K. in: Meißner, O./Zöpfl, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. III, Fachbereich Deutsch, S. 21

¹⁹⁶ Lohrer, K. in Meißner, O./Zöpfl: a. a. O., S. 21

¹⁹⁷ Lehrplan für die Hauptschule, Deutsch D1, München, 1986

setzungen für den Unterrichtserfolg in allen Fächern ..." 198 seien.

Die Wichtigkeit dieses Faches läßt sich schon an der Wochenstundenzahl von in der 7. Jahrgangsstufe sechs und in den beiden folgenden Klassen mit je fünf ablesen.

5.4.2.2 Schülervoraussetzungen

Im Rahmen der schichtenspezifischen Problematik der Bedingungen für den Deutschunterricht an der Hauptschule ist schon darüber gesprochen worden, daß die Realisierung der Ziele dieses Faches wie kein anderes von den Eintritts- und Außenbedingungen des Schülers abhängt.

Die Bedingungen, denen sich der Deutschunterricht an der Hauptschule stellen muß, sind die sprachlichen Restriktionen, die das Erreichen der Ziele in allen Teilbereichen des Deutschunterrichts erschweren.

Als Problem erweist sich hier die umgangssprachliche Orientierung des Hauptschülers an seiner gewohnten Sprachumgebung. So ist sein Sprachverhalten von den Begrenzungen und Einschränkungen des Unterschichtsprachverhaltens geprägt.

Ein vergleichsweise geringer Wortschatz, die ständige Bereitschaft, in Einwort- und Halbsätzen zu sprechen, grammatikalische Fehlerhaftigkeit, die sich besonders im Gebrauch des 3. und 4. Falls zeigt, Drang zur Lautmalerei und schwach ausgeprägte Artikulationsfähigkeit sind die hemmenden Bedingungen, die der Hauptschullehrer zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe vorfindet.

Als sehr aufschlußreich erweist sich hier ein Blick in den Schülerbogen.

Es zeigt sich nämlich, daß die Bewertungen des Leistungsstandes im Fach Deutsch, die von verschiedenen Lehrern stammen, im Laufe von sechs Jahren kaum voneinander abweichen.

Mit anderen Worten:

¹⁹⁸ Domke, H./Weber, E., Hrsg.: Erziehungsmethoden, Bd. 2, Donauwörth, 1973, S. 99

Zeigte das Kind in den ersten beiden Schuljahren schwache Deutschleistungen, so setzen sich diese in der Hauptschule fort.

Daraus ist der Schluß zu ziehen, daß schichtenspezifische Aspekte in der Sprachentwicklung eines Kindes eine so große Rolle spielen, daß die Sprachdefizite der Unterschichtenkinder beim Schuleintritt bereits so verfestigt sind, daß eine entscheidende Verbesserung der Sprachkompetenz in den folgenden Schuljahren kaum stattfindet.

Ist es in Mathematik durchaus möglich, durch intensive Betreuung Leistungsanstiege zu erreichen, so ist das im Fach Deutsch fast ausgeschlossen.

So müssen Sprachbarrieren von Unterschichtkindern als besonders hemmend für den Schulerfolg angesehen werden.¹⁹⁹

Für den umfassenden Schulerfolg stellt das Fach Deutsch sozusagen die Grundausrüstung, das Universalwerkzeug dar.

Die Sprachkompetenz eines Schülers wirkt sich auch auf nahezu alle anderen Fächer leistungsfördernd, -hemmend oder gar -verhindernd aus.

Dies sei an Beispielen aus der Praxis aufgezeigt.

Ein Schüler mit durchaus durchschnittlichen mathematischen Fähigkeiten kann infolge mangelnder Deutschkenntnisse Probleme bei der Texterfassung einer Sachaufgabe haben. Dies beginnt schon beim sinnerfassenden Lesen.

Allein das Lesetempo stellt schon eine Behinderung dar, die bei Proben zu Zeitverlusten führt, die mit der eigentlichen mathematischen Problemstellung nichts zu tun haben.

Dies gilt auch für die Textanalyse. Es fällt einem schwachen Schüler sehr schwer, mathematische Daten und Anweisungen aus dem sprachlichen Geflecht zu lösen.

Das dabei entstehende Zeitproblem und auch Fehlinterpretationen hinsichtlich der Operationsanweisungen drücken Ergebnisse unter die mögliche Leistungsgrenze.

¹⁹⁹ Domke, H./Weber, E., Hrsg.: Erziehungsmethoden, Bd. 2, Donauwörth, 1973, S. 99, kein wörtliches Zitat

Das Problem, das sich aus dem Sprachverhalten der Hauptschüler ergibt, zeigt sich auch in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.

Für die meisten Hauptschüler ist es sehr schwer, sich zu einem Problem z. B. im Geschichtsunterricht gedanklich folgerichtig und sprachlich schlüssig zu äußern.

Dies wird besonders deutlich, wenn Schüler ein Thema von einem Abstraktionsniveau herunterzuholen versuchen und mit umschreibenden und weitschweifigen Beispielen operieren.

So bedeuten unzureichende Antworten in Geschichtsprüben nicht unbedingt mangelndes Wissen in diesem Fach, sondern sind häufig nur Ergebnis der Unfähigkeit, sich verständlich auszudrücken.

Domke faßt dieses Problem so zusammen:

"Unfähigkeit, sich richtig und präzise auszudrücken, die Unlust, sich überhaupt zu äußern in einer Sprache, die vom Lehrer stets korrigiert und kritisiert wird, oder das auf Kosten der Zeit gehende Ringen um Formulierungen in Aufsätzen und Probearbeiten, all das wirft den Schüler leistungsmäßig zurück." ²⁰⁰

Selbst im Lehrplan wird, wenn auch etwas versteckt, auf die besondere Problemsituation hingewiesen: Es wird von großer Streubreite der Leistungen im Fach Deutsch gesprochen, die sorgfältig zu beobachten und individuell zu fördern seien. ²⁰¹

Den Optimismus, den der Lehrplan hier zu verbreiten versucht, zu teilen, fällt schwer.

Auf die Kluft zwischen Lehrplananspruch und Wirklichkeit des Deutschunterrichts an der Hauptschule sei nachfolgend am Beispiel von Teilbereichen nachgegangen.

²⁰⁰ Domke, H./Weber, E., Hrsg.: Erziehungsmethoden, Bd. 2, Donauwörth, 1973, S. 100

²⁰¹ Lehrplan für die Hauptschule Deutsch, kein wörtliches Zitat

5.4.2.3 Die Lernbereiche des Faches Deutsch

Mündliche Sprachgestaltung

In der Hauptschule ist hinsichtlich der Bereitschaft zur Mitarbeit im Gegensatz zur Grundschule ein entscheidender Unterschied auszumachen.

Die Melde- und Äußerungsfrequenz geht auffallend zurück.

Die Gründe hierfür sind Gleichgültigkeit, allgemeine Resignation, pure Lustlosigkeit, geringe Anstrengungsbereitschaft, das Ringen um den Ausdruck und die Scheu vor der im Unterricht anzustrebenden Hochsprache.

Besonders dieses letztgenannte Ziel führt zur Sprechverweigerung, wenn es nicht behutsam angestrebt wird.

Der Aufschluß der Sprechbereitschaft des Hauptschülers führt über die partielle Verwendung der Mundart. Sie ist ihm vertraut, mit ihr vermag er umzugehen. Die Äußerungsbereitschaft des Hauptschülers hängt also nicht von der Qualität der Impulse des Lehrers ab, sondern davon, inwieweit es ihm gelingt, den Schülern eine Gesprächsebene zu bieten, die ihrer Sprachkompetenz entspricht.

Nachdem die mündliche Kommunikation das entscheidende Medium des Unterrichts darstellt, läßt sich ermessen, welche Bedeutung der mündlichen Sprachgestaltung zukommt.

Nur die permanente Ermutigung durch den Lehrer unter Hintanstellung regulierender Eingriffe, wird langfristig dazu führen, daß der Schüler sich zu äußern wagt.

Je mehr er sich im Laufe der Zeit zu äußern bereit ist, umso mehr wird er die Scheu vor dem Dialog verlieren, umso sicherer wird er werden und umsomehr wird er bereit sein, sich der Hochsprache anzunähern.

Positive Rückmeldungen und Verstärkungen sowohl durch den Lehrer als auch der Klasse können sein sprachliches Selbstwertgefühl in dem Maße stärken, welches notwendig ist, um eine Grundlage zu schaffen, auf der ihm noch weniger vertrauten Ebene der schriftlichen Sprachgestaltung Fuß zu fassen.

Die schriftliche Sprachgestaltung

Ihre Bedeutung an der Hauptschule liegt im wesentlichen im kommunikativen Bereich.

Ihr Hauptanliegen ist es, zu in der Wirklichkeit vorkommenden Schreibanlässen adäquate Texte zu verfassen.

Dieses Ziel des Deutschunterrichtes an der Hauptschule ist wohl am schwierigsten zu erreichen.

Auf einer Sprachebene zu schreiben, in der er nicht denkt, stellt für den Hauptschüler ein großes Problem dar.

Die erkennbar begrenzte Interessenlage und das vergleichsweise geringe Allgemeinwissen erweisen sich in Verbindung mit Rechtschreibunsicherheit, grammatikalischer Schwäche und geringem Ausdrucksvorrat als nahezu unüberwindliche Hürden.

Nicht ohne Grund rangiert Deutsch in der Beliebtheitsskala bei den Hauptschülern ganz unten.

Nur 6% aller befragten Schüler gaben es als Lieblingsfach an, doppelt so viele lehnten es ausdrücklich ab.

So liegen die Durchschnittsnoten der schriftlichen Sprachgestaltung erheblich unter denen anderer Fächer und kommen z. B. bei der Befragung auf den Wert 3,4, der allerdings auch andere Bereiche des Deutschunterrichts miteinbezieht und dadurch das Notenbild schönert.

Würde man die Rechtschreibleistung entsprechend ihrer tatsächlichen Bedeutung im späteren Leben für die Gesamtnote in Deutsch gewichten, so würde der Notendurchschnitt weiter absinken.

Zwischen der gesellschaftsschichtbezogenen Herkunft der Kinder und ihren Fähigkeiten zur schriftlichen Sprachgestaltung besteht ein erkennbar enger Zusammenhang.

Erweist sich die Äußerungsbereitschaft schon in der mündlichen Sprachgestaltung als retardiert, so zeigt sich dies umso mehr im schriftlichen Bereich. Die Notwendigkeit, sich im Alltag schriftlich zu äußern, ist für die Kinder kaum gegeben.

Die im Lehrplan vorgesehenen Schreibanlässe sind zwar wirklichkeitsadäquat, stellen für die Schüler aber einen Bereich dar, der weit in der Zukunft liegt. Eine unmittelbare Einsicht in die sprachliche und vor allem schriftliche Bewältigung des Schreibanlasses ist nicht gegeben.

Wie bei der mündlichen Sprachgestaltung zeigt sich auch in der schriftlichen das Problem, daß es den Hauptschülern schwer fällt, Gedanken zu ordnen und sie schlüssig untereinander so zu verbinden, daß sie ein einheitliches Gefüge darstellen.

Diesem Umstand wurde insofern Rechnung getragen, als der Lehrplan geändert wurde.

Statt vom Schüler beim qualifizierenden Abschluß eine Erörterung zu verlangen, ist jetzt Textarbeit gefordert. Dabei zeigt sich jedoch, daß die erreichten Punkte bei Abschlußarbeiten im wesentlichen durch reine Suchaktionen im Text erworben werden und kaum den Nachweis der Sprachkompetenz erbringen.

Nahezu bei jeder Textarbeit wird als letzte Aufgabe eine Art Miniaufsatz in Form eines Briefes oder Aufrufes verlangt.

Die allerwenigsten Punkte werden hier erzielt. Es stellt sich die Frage, was dies im Hinblick auf die Lernziele der schriftlichen Sprachgestaltung bedeutet?

Genaugenommen weist der Schüler bei der Abschlußprüfung nicht seine Fähigkeiten der schriftlichen Sprachgestaltung nach, sondern eigentlich nur, daß er einigermaßen lesen kann und in der Lage ist, geforderte Textstellen herauszusuchen und zu benennen.

Es stellt sich hier weiter die Frage, ob die Prüfungsanforderungen mit dem Lehrplan noch übereinstimmen.

Welchen Einfluß haben die schwachen Deutschleistungen der Hauptschüler, insbesondere die sehr schwachen Leistungen in der schriftlichen Sprachgestaltung, auf das Selbstvertrauen? Sehr viel.

Deutsch ist für den Hauptschüler eine Quelle ständiger Mißerfolgserlebnisse.

Auch wenn sich diese Erfolglosigkeit nur zum Teil mit der schichtenspezifischen Besonderheit des Sprachverhaltens von Hauptschülern begründen läßt, so muß doch festgestellt werden, daß die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreicht, Deutschgrundkenntnisse zu sichern, sie auszubauen und schon gar nicht dafür, die schichtenspezifischen Defizite auszugleichen.

Wäre diese Zeit gegeben, so könnte es gelingen, das Niveau anzuheben und damit zu erreichen, daß die Halowirkung dergestalt auf andere Fächer ausstrahlen würde, daß auch hier mehr Erfolge erzielt werden könnten.

Damit ließe sich die Mißerfolgsorientiertheit reduzieren. Erfolge würden eine sachimmanente Verstärkung bedeuten, die es dem Lehrer seinerseits erlauben würde, ein begründetes Verstärkungsverhalten zu praktizieren. Erfolg und Verstärkung bewirken Sicherheit, höheres Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen.

Deutsch könnte einen wesentlichen Beitrag leisten.

Dabei sollte auch nicht vergessen werden, daß der schriftlichen Sprachgestaltung für das spätere Berufsleben eine große Bedeutung zukommt.

Ihr Nichtbeherrschen in Verbindung mit mangelnder Rechtschreibung schmälert nicht nur reale Berufschancen, sondern beeinträchtigt auch Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl.

Deshalb sollte im Deutschlehrplan wesentlich mehr Zeit vorgesehen werden als dies im Augenblick der Fall ist.

Darüber hinaus wäre es im Sinne einer lebensbefähigenden Kompetenz vonnöten, die passive Art der Sprachgestaltung wieder in eine aktive überzuführen, weil die schriftliche Äußerungsfähigkeit in allen Bereichen des Lebens erforderlich ist.

Sprachlehre und Sprachbetrachtung

In diesem Teil der Arbeit geht es um die Frage, inwieweit die Lehrpläne noch den Schülermöglichkeiten der Hauptschule entsprechen.

Sind in dieser Hinsicht die geforderten Ziele in den Teilbereichen Sprachkunde und Sprachlehre noch zeitgemäß und entsprechen sie noch der Leistungsfähigkeit der Hauptschüler?

Bei der Sprachkunde stehen semantische Aufhellung und Ausdrucksschulung im Vordergrund.

Dies scheint auch für den Hauptschüler, besonders im Hinblick auf seine Ausdrucksschwäche, von erheblicher Bedeutung.

Auch im Lehrplan findet das seinen Ausdruck:

"Unter sprachkundlichem Aspekt führt sie (die Sprachbetrachtung) zu immer genauerem Erfassen und Unterscheiden der Bedeutung von Wörtern und Wendungen." ²⁰²

Dies ist eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts an der Hauptschule.

So waren in der Praxis sehr gute Erfahrungen damit zu gewinnen, bei der Überarbeitung von Aufsätzen aufzuzeigen, daß die Sprache zur Darstellung ein- und desselben Inhalts unzählige Ausdrucksmöglichkeiten bietet.

Beim Teilbereich Sprachkunde der Sprachbetrachtung scheinen die schichtenspezifischen Bedingungen berücksichtigt worden zu sein.

Anders verhält es sich mit dem zweiten Bereich der Sprachbetrachtung, nämlich der Sprachlehre.

Sie soll, laut Lehrplan, "... grundlegende grammatische Kenntnisse und Einsichten ..." vermitteln und den "... Bau und Funktion gesprochener und geschriebener Sprache ..." ²⁰³ verdeutlichen.

Diese formbezogene Sprachbetrachtung muß dem Hauptschüler infolge seiner unterdurchschnittlichen Abstraktionsfähigkeit große Schwierigkeiten bereiten.

Den Satzbau einfacher Sätze vermag er noch nachzuvollziehen, wenn ihm das entsprechende Frageinstrumentarium gegeben und es auch eingeübt wird.

Er wird also gerade noch Satzgegenstand, Satzaussage und Satzergänzungen im 3. und 4. Fall bestimmen können. Komplexe Satzstrukturen mit mehreren Adverbialien und verschachtelten

²⁰² Lehrplan für die Hauptschule Deutsch

²⁰³ Lehrplan für die Hauptschule Deutsch

Satzteilen wird er nicht mehr grammatikalisch erfassen können.

Der Versuch, den Schüler hinsichtlich des Satzgefüges zu metasprachlichen Überlegungen zu bringen, scheint ein aussichtsloses Unterfangen. Die dafür benötigte Zeit mag in anderen Bereichen des Deutschunterrichtes besser angelegt sein.

Kaum ein Hauptschüler ist in der Lage, den Satzbau mathematisch zu betreiben.

Die grammatikalisch richtige Gestaltung von Sätzen kann nur durch die Entwicklung des sogenannten Sprachgefühls erreicht werden.

Kein Schüler wird je bei der schriftlichen Sprachgestaltung auf ein Wissen formaler Natur zurückgreifen. Dies zeigt sich auch darin, daß viele Hauptschüler einfach kein Gefühl für die Vollständigkeit eines Satzes entwickeln können.

Die Unvollständigkeit eines Satzes fällt dem Hauptschüler im allgemeinen nur auf, wenn er nach einer Information gefragt wird, die in einem fehlenden Satzglied enthalten sein müßte.

Für den Unterricht muß dies bedeuten, daß die Arbeit am Satzbau keinesfalls formal sein darf.

Die Verdeutlichung des Satzganzen kann nur auf für den Schüler einsehbare Informationsdefizite abgestellt werden.

Daß der Sprachformalismus in der Sprachbetrachtung dennoch häufig praktiziert wird, mag wohl auch daran liegen, daß solche Kenntnisse gefordert werden, wenn Übertritte an weiterführende Schulen erfolgen sollen. Bei der Aufnahmeprüfung an eine Realschule wird die Kenntnis der formalen Struktur eines Satzes verlangt und vorausgesetzt.

Dies jedoch dürfte als Grund nicht ausreichend sein, den Hauptschüler mit Lerninhalten zu belasten, die ihm aufgrund seiner beschränkten Sprachkompetenz nicht zugänglich sind und auch nicht sein werden, wie Übungen in der neunten Jahrgangsstufe trotz allen Bemühens des Lehrers zeigen.

Die Konsequenz dieser Überlegungen muß sein, dem Schüler auch in dieser Richtung vorhersehbare Mißerfolge zu ersparen und

ihm durch die Intensivierung des sprachkundlichen Teils größere Sprachsicherheit zu ermöglichen.

Rechtschreiben

Die Rechtschreibung scheint kein spezielles Problem der Hauptschule zu sein.

Zwar beklagt die Wirtschaft auch im besonderen die tatsächlich sehr schwachen Rechtschreibleistungen der Hauptschüler, doch scheint dies mittlerweile ein Problem aller Schularten geworden zu sein.

Rechtschreiben gehört zu den Elementartechniken, deren Vermittlung und Sicherung zu ihren wesentlichen Aufgaben zählt. Die kommunikative Umgestaltung der Leitgedanken des Deutschunterrichts, die in den 70er Jahren begonnen hatte, bewirkte eine Bedeutungsreduzierung des Rechtschreibens.

Dies führte zu verstärkten Rechtschreibunsicherheiten, die spätestens bei Beginn der Berufsausbildung offenkundig sind und beklagt werden.

Inzwischen sind die Bemühungen um eine Förderung der Rechtschreibsicherheit wieder verstärkt worden, weil ein Probendiktat fester Bestandteil des Prüfungsteils Deutsch des qualifizierenden Abschlusses geworden ist, bei dem das Diktat im Verhältnis zur Textarbeit 1:2 zählt, also großes Gewicht hat.

Vor nicht allzulanger Zeit wurde auch beim Rechtschreibunterricht noch sehr großer Wert auf einsichtige Vermittlung gelegt.

Die Tatsache der unzähligen Ausnahmen jedoch mußte dazu führen, daß erkannt worden ist, daß Erfolge langfristig nur durch ständige Übung und durch ständiges Wiederholen zu erreichen sind.

Dem Hauptschüler zahlreiche Regeln an die Hand zu geben, die die Rechtschreibsicherheit festigen sollten, führte nicht zum gewünschten Erfolg.

Kaum ein Schüler wird versuchen, sich beim Diktat an gelernte und in schönen Einträgen fixiertes Regelwerk zu erinnern.

Eine viel größere Hilfe ist ihm der Wortvergleich vom Schriftbild her, das er durch intensives Üben gewohnt ist. Die Auffassung ist weit verbreitet, das Rechtschreiben sei das ungeliebte Kind des Deutschunterrichts. Dies stimmt nicht ganz.

In der Schulpraxis läßt sich feststellen, daß die Bereitschaft der Schüler, sich intensiv auf eine Nachschrift vorzubereiten, bei nahezu allen Schülern vorhanden war und ist. Obgleich die Schüler wissen, daß die Note für die Nachschrift im Verhältnis zu der des Diktats wenig zählt, ist der Vorbereitungseifer groß.

Der Grund hierfür ist offensichtlich: Die Schüler haben bei der Nachschrift die Möglichkeit, einen Erfolg zu erzielen, weil Thema und Schwierigkeiten vorher bekannt sind.

So war immer wieder zu beobachten, daß gute Nachschriftnoten große Freude bei den betreffenden Schülern ausgelöst haben. Daran läßt sich erkennen, wie sehr auch Hauptschüler nach Erfolgserlebnissen streben, selbst wenn sie bescheiden und in peripheren Bereichen erbracht worden sind.

Dies zeigt sich sehr deutlich darin, daß Hauptschüler mehrheitlich die Nachschriften von ihren Eltern unterschreiben lassen wollen, obgleich es gerade in diesem Fall nicht gefordert ist.

Verbesserte Rechtschreibsicherheit darf in ihrer Bedeutung nicht nur im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht gesehen werden.

In gleicher Weise wie das Gesamtfach Deutsch beeinflußt auch die Rechtschreibung Leistungen in anderen Fächern und gewinnt dadurch an Gewicht, welches sie wieder mehr in das Zentrum des Deutschunterrichtes stellen müßte. Rechtschreibsicherheit ist eine Forderung der Gesellschaft an den einzelnen und führt, im Falle des Nichtvorhandenseins, zu herabsetzenden Einschätzungen der Gesamtpersönlichkeit.

(Wer lächelt nicht bei fehlerhaften Briefen?)

Die Bildung an der Hauptschule nimmt für sich nicht nur in Anspruch, die Bildung der Gesamtpersönlichkeit fördern und

bewirken zu wollen, sondern auch die Ausstattung des Schülers mit Qualifikationen, die er im späteren Leben zuverlässig verfügbar haben muß. Zu diesen muß die Rechtschreibsicherheit als elementare Kulturtechnik gezählt werden.

Lesen

Im wesentlichen wären hier zwei Ziele anzustreben, nämlich die Steigerung der Lesefertigkeit und die Intensivierung des sinnfassenden Lesens.

Diese Lesearbeit findet an der Hauptschule fächerübergreifend und ständig statt.

In allen Fächern wird gelesen, in allen Fächern müssen ständig Inhalte erfaßt und verarbeitet werden.

Dies muß bedeuten, daß das Lesen an der Hauptschule eine überwiegend pragmatische Funktion hat.

In der Zielangabe des Lehrplans ist davon die Rede, daß "... der Schüler ..." befähigt wird, "... epische, lyrische und dramatische Texte zu lesen und zu erschließen, um sie in ihrem Eigenwert als literarische Werke und als Bereicherung seines Lebens verstehen und schätzen ..." ²⁰⁴ zu können.

Diese Ziele mögen zwar löblich sein, sind aber an der Hauptschule, auch in einer durchschnittlichen Klasse, kaum mehr zu erreichen.

Jedermann weiß, daß die Beschäftigung mit literarischen Werken, gleich welcher Provenienz, nicht zu den vorrangigen Interessen der Unterschicht gehört.

Diese Voraussetzung erlaubt es an der Hauptschule nur in begrenztem Maße Literaturerziehung zu verwirklichen, wird dem aber letztlich nicht mehr als eine Alibifunktion verleihen können.

Vermutlich ist es nicht falsch, auch den Hauptschüler mit dem Gedankengut einer ihm fremden Welt zu konfrontieren, zu versuchen ihm aufzuzeigen, daß Sprache über ihre pragmatische,

²⁰⁴ Oblinger, H.: Unterrichtsdifferenzierung und Unterrichtseffektivität in: O. Meißner: Zöpf, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. I, 2. Aufl., München, 1973, S. 68

kommunikative Funktion hinaus ein ästhetisches Eigenleben führen kann.

Natürlich habe ich an der Hauptschule mit Gedichten nicht nur für mich herrliche Stunden erlebt, wenn wir z. B. die Gedichte "Herbsttag", "Im Nebel", "Vereinsamt" besprochen hatten.

Der positive Zustand der Generalmotivation der Schüler ließ diese bereitwillig mitmachen.

Es war mir jedoch nicht gelungen, ein nachhaltiges Interesse zu bewirken.

Eine informelle Befragung des Abschlußjahrganges der Volksschule Eiselfink von 1986 hat ergeben, daß sich keiner(!) der Schüler seither in irgendeiner Form mit literarischen Texten beschäftigt hat, obgleich Literaturerziehung intensiv gepflegt worden war.

Das Entscheidende ist, daß die literarische Saat, die im Literaturunterricht ausgestreut worden ist, im sozialen Nahraum des Schülers nicht nur von geringer Bedeutung ist, sondern sogar auf Ablehnung stößt.

Die Grundlage zur Weiterentwicklung literarischer Ansatzpunkte ist demnach schon aus schichtenspezifischen Gründen nicht gegeben.

Die Intention, an der Hauptschule Literaturunterricht, wie im Lehrplan vorgesehen, zu betreiben, mochte wohl in erster Linie dem Allgemeinbildungsanspruch der Hauptschule als weiterführender Schule entsprossen sein.

Dem Literaturunterricht steht jedoch noch ein weiteres, tiefgreifendes Hindernis im Wege.

Die Mehrheit der Hauptschüler hat Schwierigkeiten, sinnfassend oder aber auch nur flüssig zu lesen, und außerdem bereiten komplizierte Satzgefüge mit nichtalltäglichen Wortverbindungen erhebliche Schwierigkeiten.

Adäquate Betonung, gar dramatisches Lesen und Artikulationsprobleme erschweren in Verbindung mit der Fremdheit rhythmischen Lesens die Arbeit z. B. mit gebundenen Texten.

Die Fähigkeit, Sprachbildern und Aphorismen den semantischen Kern zu entnehmen, ist wenig ausgeprägt.

Demnach muß bezweifelt werden, daß die gegenwärtige Literaturerziehung an der Hauptschule einerseits einen Beitrag zur Allgemeinbildung leistet und andererseits mit dem Ziel der qualifizierten Lebensbefähigung zu tun hat.

Wesentlicher scheint eine andere Absicht des Lehrplans zu sein, nämlich die Befähigung, die bloße Sinnentnahme des Lesens dahingehend auszuweiten, Absichten zu erkennen und sich mit Texten kritisch auseinanderzusetzen.

Dies erscheint insofern von großer Wichtigkeit, als auch in der Hauptschule der kritische und mündige Bürger grundgelegt werden soll.

Gesagtes und Geschriebenes zu analysieren, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und die Sprech- oder Schreibabsicht werten zu können, muß allein schon als wichtige Fähigkeit des Schülers im Hinblick z. B. auf seine spätere Funktion als Wähler gesehen werden.

Das Lesen und Vergleichen von Berichten und entsprechenden Kommentaren muß an der Hauptschule als wichtiges Ziel betrachtet werden, sollte sich die Leserschaft einer volksverdummenden Zeitung wie der Bildzeitung je verkleinern lassen.

Über das Lesen an der Hauptschule die allgemeine und insbesondere die politische Urteilsfähigkeit mitaufzubauen und zu schärfen, sind wesentliche Ziele, die zu erreichen der Leseunterricht der Hauptschule entscheidend beitragen kann.

Voraussetzung hierfür wäre jedoch eine entscheidende Steigerung der Lesefertigkeit der Hauptschüler, deren Mängelhaftigkeit sich teilweise in erschreckender Weise offenbart.

Gründe dafür sind erkennbar.

Auffallend ist, daß die Inanspruchnahme der Klassenbibliothek an allen Hauptschulen im Abnehmen begriffen ist, wie von vielen Hauptschulkollegen zu erfahren war.

Über schulisches Lesen hinaus wird kaum mehr gelesen; entsprechende Nachfragen bestätigen dies.

Dies hat zum einen sicherlich schichtenspezifische Gründe. Die Uninteressiertheit an Büchern in den Unterschichten setzt sich in ihren Kindern fort, die Leseanreize fehlen.

Ein weiteres, nicht nur auf die Hauptschule beschränktes Problem stellen die audiovisuellen Medien dar, die im Übermaß und zumeist unkontrolliert konsumiert werden.

Die sich daraus ergebenden Beeinträchtigungen der Sprachbildung sind offensichtlich. Die guten Sprachbilder in guten Büchern, die sich dem Schüler beim Lesen einprägen und die er später und im Laufe der Zeit aktivieren kann, bleiben den fernsehenden Kindern vorenthalten.

Im Gegenteil, die teilweise katastrophale Sprache vieler Fernsehsendungen, auch Kindersendungen, verstärkt die prosodische Kommunikation, die nur noch mit Satzfragmenten operiert.

Die reduzierte Sprachkompetenz der Schüler liegt zumindest zum Teil in dieser Form der überwiegenden Informationsaufnahme begründet.

Es ist besonders für die Hauptschule schwer, dieser Sprachverwilderung zu begegnen.

Denn, um hier wirkliche Fortschritte zu erzielen, um die Sprachkompetenz der Hauptschüler entscheidend zu verbessern, wäre entschieden mehr Zeit für den Deutschunterricht notwendig, insbesondere auch für die Steigerung der Lesefähigkeit.

5.4.2.4 Zusammenfassung

Der Deutschlehrplan für die Hauptschule war daraufhin zu überprüfen, inwieweit er für die Entwicklung des Selbstvertrauens von Bedeutung sein kann.

So sei zusammenfassend festgestellt:

- . Das Konzept des Deutschlehrplans entspricht weder qualitativ noch quantitativ den Möglichkeiten und Fähigkeiten des durchschnittlichen Hauptschülers.

- . Die geforderten Teilbereiche lassen sich in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht realisieren.
- . Qualitativ muß der Weg von der Vielschichtigkeit weg und hin zur Sicherung jener Elementartechniken führen, deren mangelnde Beherrschung von der Wirtschaft, wie schon vorgestellt, beklagt wird.
- . Die Beherrschung dieser Kulturtechniken ist entscheidend für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und für die Einschätzung, der der Schüler im späteren Leben ausgesetzt sein wird.
- . Mangelnde Deutschkenntnisse stellen einen Unsicherheitsfaktor auf dem Weg in den Beruf dar und beeinträchtigen das Selbstverständnis.
- . Die Sprache ist jenes Element des menschlichen Daseins, welches den Zugang zur Gemeinschaft bestimmt, erleichtert, erschwert oder gar verhindert.
- . Daraus ergibt sich, daß die Befähigung zur Sprachkompetenz einen höheren Stellenwert eingeräumt bekommen und sich dies in Stundenmaß und Lehrplangestaltung niederschlagen müßte.
- . Die entscheidende Rolle, die die Sprachkompetenz bei der Ausbildung des Selbstvertrauens spielt, liegt darin begründet, daß Kommunikation auch ständiges Werten des anderen beinhaltet und von der Verfügbarkeit der Sprache erheblich beeinflußt wird.
- . Unzureichende Sprachkompetenz verhindert demnach Möglichkeiten der Anerkennung durch andere. Der Bestätigung durch andere aber kommt eine Schlüsselfunktion beim Aufbau des Selbstvertrauens zu.

5.4.3 Die Bedeutung der Sachfächer und das Selbstvertrauen

5.4.3.1 Vorbemerkung

Um den Anspruch der Allgemeinbildung an der Hauptschule zu rechtfertigen, wurden im Rahmen der Neugestaltung der Hauptschullehrpläne offenbar Maßstäbe angelegt, die nicht unbedingt den Neigungen und Interessen der Schüler entsprechen, wie sich in der Praxis gezeigt hat.

Die viel beklagte Verwissenschaftlichung der Sachfächer liegt schon in der vorgegebenen Lernzieltaxonomie begründet.

Die Frage, wie die Wissenschaftlichkeit eines Faches zu bewerten ist, stellt sich in zweierlei Hinsicht:

Zum einen kann dies die Frage nach dem Abstraktionsniveau betreffen, zum andern nach der Schüleradäquatheit des Lerngegenstandes.

Ist eine unterrichtliche Fragestellung nur deshalb unwissenschaftlich, nur weil sie auf einer Ebene dargestellt wird, die den Möglichkeiten des Hauptschülers entspricht?

Die schüleradäquate Vereinfachung von Sachverhalten muß nicht zwangsläufig eine Simplifizierung bedeuten, die die sachliche Richtigkeit in Frage stellt.

Das didaktische Grundprinzip der Wissenschaftlichkeit kann für die Sachfächer der Hauptschule nur bedeuten, daß die vermittelten Inhalte in ihrer Grundstruktur in jedem Falle sachlich richtig sein müssen.

Kopp sagt hierzu:

"... daß jeder Unterrichtsgegenstand auf jeder Altersstufe in seinen Inhalten und Zusammenhängen wahr sein, d. h. den gesicherten Ergebnissen der Fachwissenschaften entsprechend gelehrt und gelernt wird ..." ²⁰⁵

Daß darüber hinaus die Inhalte des Sachunterrichts so gestaltet sein müssen, "... daß auf einer späteren Stufe keine Korrektur, keine Zurücknahme notwendig wird ..." ²⁰⁶, wider-

²⁰⁵ Oblinger, H.: Unterrichtsdifferenzierung und Unterrichtseffektivität in: O. Meißner: Zöpfel, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. I, 2. Aufl., München, 1973, S. 68

²⁰⁶ Oblinger, H., a. a. O., S. 68

spricht nicht der schülerorientierten Gestaltung von Lehrplänen.

Im Gegensatz zu Lehrern anderer Schulen ist der Hauptschullehrer verpflichtet, zum Schuljahresbeginn einen klassenspezifischen Lehrplan zu erstellen.

Dieser Lehrplan muß auf die realen Möglichkeiten der Klasse, also auf ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit abgestellt werden.

Dabei gilt es das Augenmerk vorrangig darauf zu richten, einerseits das vorgesehene Grundwissen sachadäquat zu vermitteln, andererseits aber auch alles zu vermeiden, was zu Entmutigung und Demotivierungstendenzen führen könnte. Die diesbezüglichen Probleme, die sich aus Lehrplananforderungen ergeben können, seien am Beispiel des Geschichtsunterrichts der Hauptschule aufgezeigt.

5.4.3.2 Geschichtsunterricht und Überforderung

In nahezu allen Fächern der Hauptschule ist die Anlehnung an die Ergebnisse der Fachwissenschaften gegeben.

Die sachliche Richtigkeit der zu vermittelnden Inhalte leidet auch durch Auswahl und Vereinfachung nicht entscheidend.

Anders scheint dies beim Geschichtsunterricht zu sein.

Die Darstellung von geschichtlichen Sachverhalten ist nicht mit naturwissenschaftlicher Präzision möglich. Dies kann nur ausschließlich für belegbare Fakten gelten, die aber im Gegensatz zu früher im modernen Geschichtsunterricht keine große Rolle mehr spielen.

Gefordert wird ganz allgemein das historische Verständnis.

Dieses jedoch kann nur entstehen, wenn zutreffend ausgewählte Ergebnisse historischer Prozesse verknüpfungsfähig dargestellt werden können.

Nachdem aber die historischen Prozesse ungeheuer komplex sind, müssen sie so vereinfacht werden, daß sie in den Verständnishorizont des Hauptschülers gelangen können.

In keinem anderen Fach aber bedeutet die Vereinfachung auch die große Gefahr der Simplifizierung, die schnell in die sachliche Unrichtigkeit führt.

Dies sei mit einem Beispiel verdeutlicht:

Während meines Studiums besuchte ich ein Seminar über die "Französische Revolution" aus multiperspektivischer Sicht. Das Ergebnis war, daß ich mich gezwungen sah, mein schulisches Wissen darüber über Bord zu werfen, weil es dem tatsächlichen, komplexen Geschehen in keiner Weise entsprochen hatte.

Geschichte vollzieht sich für uns immer ausschnittshaft. Wir nehmen nur Bruchteile des tatsächlichen Geschehens wahr.

Die uns zugänglichen Darstellungen sind weitgehend subjektiver und ideologischer Natur.

Somit ist unser geschichtliches Wissen überwiegend Ergebnis interpretativer Geschichtsschreibung und -überlieferung, die die geschichtliche Wirklichkeit keineswegs repräsentieren müssen.

Diese grundsätzliche Problematik der Geschichtsdarstellung zieht sich auch in den Geschichtsunterricht der Hauptschule hinein.

Der Schüler der Hauptschule soll ein "... historisches Bewußtsein ..." ²⁰⁷ bekommen, wissen, wie "... die freiheitlich demokratische Grundordnung ..." ²⁰⁸ errungen worden ist, Hilfen zu seiner "... Identitätsfindung ..." ²⁰⁹ erhalten und lernen, "... Vorurteile zu überwinden ..." ²¹⁰.

Diese Zielsetzung ist aus der jüngsten deutschen Geschichte heraus verständlich und für eine Gesellschaft, die sich auf dem Weg zu kosmopolitischen Lebensformen befindet, unverzichtbar.

²⁰⁷ Lehrplan für die Hauptschule - Geschichte

²⁰⁸ Seitz, R.: Fachbereich Kunst- und Werkunterricht in: Meißner, O./Zöpfel, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. III, München, 1974, S. 191

²⁰⁹ Lehrplan für die Hauptschule - Geschichte

²¹⁰ Lehrplan für die Hauptschule - Geschichte, a. a. O.

Die Frage aber, die sich hier stellt, ist die, ob die vorgeschriebenen Lernziele dazu beitragen können, die übergeordneten Ziele zu verwirklichen.

Sind sie so angelegt, daß sie die Vergangenheit in einer für den Hauptschüler nachvollziehbaren Weise transparent machen können?

Sind sie so ausgewählt, daß der Hauptschüler die Gegenwart aus ihren historischen Wurzeln besser verstehen kann?

Dies wird an einzelnen Lernzielen zu überprüfen sein.

Abgesehen von der "Lage der Arbeiter im 19. Jahrhundert", die im Lernziel 3.2 angesprochen wird, ist die Geschichte der Hauptschule eine Macht- und Personengeschichte.

Die geschichtliche Darstellung dreht sich überwiegend um Personen und den Wirkungen ihres Daseins. (Napoleon, Sonnenkönig, Ludwig I., Bismarck usw.)

Es mag nicht falsch sein, Geschichte an Personen festzubinden, die sie maßgeblich mitgestaltet haben. Dies jedoch ist nur ein sehr kleiner Ausschnitt der geschichtlichen Wirklichkeit.

Wo bleibt die Sozialgeschichte, die zur geforderten individuellen Identitätsfindung mehr beitragen könnte, als jene großen politischen Prozesse, die für Hauptschüler ohnehin schwer durchschaubar sind?

Wäre es nicht interessant, vor allem für den Schüler, über das Leben seiner Vorfahren etwas zu erfahren?

Trüge die Verdeutlichung des sozialen Mikrokosmos nicht mehr zum historischen Verständnis bei als adelige Lebensformen?

Der Motivationsgrad für das Fach Geschichte ist gering. Es gehört zu den am meisten abgelehnten Fächern.

Einer der Gründe für diese Tatsache liegt darin, daß das Geflecht von historischen Strömungen und Wirkungen für den Hauptschüler kaum durchschaubar ist.

Im Gegensatz dazu könnte die Erweiterung der Sozialgeschichte und ihre Konzentration z. B. auf Bayern die Interessiertheit der Schüler bedeutend erhöhen.

Gerade der Vergleich der Lebensbedingungen unserer Vorfahren und unserer eigenen könnte das Verständnis für historische Prozesse fördern und damit einen Beitrag zur Lebensbewältigung leisten, für die auch das Begreifen unserer Geschichtlichkeit notwendig ist.

Horst Gies nennt fünf Begründungszusammenhänge, warum Schüler Geschichte lernen sollen:

"...weil diese zum Verständnis und zur Erklärung von Gegenwartsphänomenen ..." beiträgt;

"...weil sie dadurch Einsichten gewinnen in den Spielraum menschlichen Denkens und Handelns ..."

"... weil sie zu kritischer Aufklärung von etablierter Herrschaft und ideologisch-utopischen Totalentwürfen beiträgt ..."

"... weil ... Alternativen zu Bestehendem erkannt und aufgebaut werden können."

"Schüler sollen Geschichte lernen, um ihre zunehmende Freizeit sinnvoll und unterhaltsam auszufüllen." ²¹¹

Die vorgestellten Gründe sind nicht ohne weiteres nachvollziehbar.

Abgesehen vom ersten Begründungszusammenhang, sind die Zielvorstellungen, was Geschichte leisten könnte oder sollte, zu sehr idealisiert, als daß sie an der Hauptschule konkret angestrebt werden könnten.

Herausgegriffen sei hier nur die Aufklärungsabsicht des Faches. Hätten die Menschen aus der Geschichte etwas gelernt,

²¹¹ Gies, H.: Repetitorium Fachdidaktik Geschichte, Bad Heilbrunn, 1981, S. 187

so dürfte es bei uns in Deutschland keine Neonazis, Republikaner oder fremdenfeindliche Gewalttäter geben.

Es scheint so zu sein, daß die affektiven Steuerungselemente des Menschen objektives Wissen, auch aus dem Geschichtsunterricht, zur Unwirksamkeit verurteilen.

Können nun die Lernziele des Hauptschullehrplans helfen, diesen Mangel zu beseitigen?

Obgleich das Lernziel 2 in der deutschen Einheit einen aktuellen Bezug aufweist, entzieht sich die historische Aufarbeitung der Bemühungen um die Einheit im vorigen Jahrhundert dem Verständnishorizont des Schülers.

Zwar wurde dieses Thema im Unterricht eingehend behandelt, so zeigte sich dennoch, daß weder die Einigungsbestrebungen des 19. Jahrhunderts, noch die aktuell vollzogene Einigung auf wesentliches Schülerinteresse zu stoßen vermochte.

Dieses historische Konstruktionsphänomen scheint zu abstrakt, als daß es wirklich verstanden worden wäre. Die Gegenwartsbezogenheit der überwiegend der Unterschicht angehörenden Hauptschüler mag tieferes Eindringen in Vergangenes darüber hinaus behindern.

Das Desinteresse von Hauptschülern an der Vergangenheit ist noch größer als jenes an aktuellen politischen Ereignissen und Problemen.

Müßte nicht, sowohl was die Einigungsbestrebungen damals, als auch die Einigung vor wenigen Jahren betrifft, aufgezeigt werden, was dies für den einzelnen bedeutet hatte und zukünftig bedeuten wird?

Im Lernziel 3 wird, ebenso wie in den entsprechenden Schulbüchern, in verharmlosender Weise die Reichsgründung angesprochen.

Im Sinne der Friedenserziehung müßte es ein Lernziel geben, welches deutlich macht, wie politisches Machtstreben zu furchtbaren Kriegen und unermäßigem Leid geführt hatte.

Wo bleibt im Sinne eines multiperspektivischen Geschichtsunterrichts die Perspektive der tatsächlich Leidenden?

Diese Reihe ließe sich beliebig fortsetzen.

Abgesehen von der notwendigen Straffung des Lehrplans für die Geschichte an der Hauptschule, muß er auch inhaltlich verändert werden.

Nur so läßt sich erreichen, daß Geschichte dem Schüler vermittelbar ist und daß er lernt, politische Entwicklungen nicht mehr als von Gott gegeben hinzunehmen, sondern weiß, daß er sie zumindest in einer Demokratie aktiv mitgestalten kann.

Geschichtsunterricht wäre so, was er eigentlich sein sollte, Erziehung zum kritikfähigen, mündigen und sich seiner politischen Verantwortung bewußten Bürger.

Mit einer glorifizierenden Personenhistorie wird man dieses Ziel nicht erreichen.

Das im Lehrplan vorgestellte Ziel der Hilfe zur Identitätsfindung muß verfehlt werden, wenn Personen und Prozesse identifikationsresistent sind.

So muß das Fach Geschichte eine Belastung für den Hauptschüler darstellen, eine Belastung, die nicht viel zu seiner Qualifikation beiträgt und die auch seinen Verständnishorizont in allgemeinbildender Hinsicht nicht zu erweitern vermag. Ein Fach, welches sich dem Verständnishorizont des Schülers entzieht, verdeutlicht ihm vielmehr seine Grenzen und leistet keinen Beitrag zu einem positiven Selbstverständnis.

5.4.4 Die Bedeutung der musischen Fächer

5.4.4.1 Vorbemerkung

Gemeinhin werden die musischen Fächer als eine Art Ausgleichsfächer im Verhältnis zur kognitiven Schwerpunktbildung des Fächerkanons gesehen.

Wenngleich die effektive Ausgleichsfunktion der musischen Fächer durchaus eine entlastende Bedeutung für den Schüler hat, so darf dies jedoch nicht dazu führen, ihnen einen Eigenwert abzuspochen.

Die Intentionen der Hauptschule müssen auf die ganzheitliche Bildung abzielen.

Dies muß bedeuten, daß über die Förderung der Bildung im kognitiven Bereich hinaus, auch die Ausformung emotional-kreativer Bereiche anzustreben ist.

Das Angebot der musischen Fächer im Wahlpflichtbereich, aber auch in Neigungskursen, kann die Forderung nach ganzheitlicher Bildung vervollständigen.

Der Auftrag der Hauptschule, spezielle Neigungen und Begabungen zu fördern, muß sich demnach auch auf die musischen Ebenen des Menschen erstrecken.

Die emotionale Verarmung, die mit der Zerstörung der traditionellen Familienstrukturen einhergeht, erfordert es geradezu, dem Schüler Ebenen der emotionalen Wärme und die Möglichkeit, einen Teilbereich der Schule affektiv zu erfahren, anzubieten.

Es ist in dieser Arbeit schon mehrfach angesprochen worden, daß für den durchschnittlichen Hauptschüler Erfolgserlebnisse im kognitiven Bereich dünn gesät sind.

Nun zeigt die Praxis, daß besonders Schüler, die sich in Kern- und Sachfächern sehr schwer tun, über ungeahnte Fähigkeiten im musischen Bereich verfügen.

Schüler, die sich am Ende der Leistungsskala befinden, haben in den musischen Fächern die Möglichkeit, den Mitschülern zu zeigen, daß auch sie etwas können. Hier haben sie die Möglichkeit, das Gefühl zu erleben, zur Spitze zu gehören.

Die Tatsache, daß musischen Fächern nur periphere Bedeutung zugemessen wird, ist ohne Belang. Entscheidend ist das Erfolgserlebnis, das dem Schüler in anderen Fächern verwehrt wird und das er in diesen Bereichen haben kann. Gut singen zu können oder Fähigkeiten im Malen zu haben, sind Begabungen, die von Mitschülern respektiert und sogar bewundert werden.

Auch in einem musischen Fach erzielte Erfolge tragen zur Steigerung des Selbstwertgefühls bei. Für Schüler, die ansonsten kaum glänzen können, bekommen solche Erfolge in musischen Fächern eine unverhältnismäßig große Bedeutung.

Darüber hinaus stellt sich aufgrund der erlebten Anerkennung ein verstärktes Integrationsgefühl im Sinne einer sozialen Harmonisierung und Akzeptanz ein.

Dies allein schon vermag sowohl die psychohygienischen Bedingungen einer Klasse verbessern als auch das schulische Wohlbefinden des einzelnen stärken.

Abgesehen von übergeordneten Zielen des musischen Unterrichts, bedeutet dieser auch im Sinne der Fächerrhythmisierung einen Beitrag zur Ausgewogenheit zwischen kognitiver Anspannung und affektiver Entspannung.

Als Element der sich gegenseitig beeinflussenden Abfolge der täglichen Unterrichtsstunden ist der musische Unterricht infolge seiner positiven Ausstrahlung auf andere Fächer unverzichtbar.

5.4.4.2 Musik an der Hauptschule

Nur drei Prozent aller befragten Schüler nannten Musik als ihr Lieblingsfach.

Die Beliebtheit eines Faches wird auch von den Anforderungen bestimmt. Da diese an der Hauptschule in Musik nicht sehr hoch sind, ist dieses Ergebnis auf den ersten Blick nicht verständlich.

Ausgehend von der Tatsache, daß die Kinder in der Grundschule erfahrungsgemäß noch mit Begeisterung singen, so ist zu fragen, warum sich dies bis zur Oberstufe der Hauptschule so sehr ändert.

Vielleicht hilft ein Blick in den Lehrplan weiter.

Von vielseitiger musikalischer Förderung ist die Rede und interessanterweise davon, daß es nicht selbstverständlich sei, daß Hauptschüler an den Inhalten des Musikunterrichts Interesse hätten:

"Inwieweit es gelingt, den Hauptschüler für die vielfältigen musikalischen Erscheinungsformen zu interessieren, hängt auch von der angemessenen Auswahl der Musikbeispiele ab." ²¹²

²¹² Lehrplan für die Hauptschule - Musik

Das ist eine sehr idealistische Sichtweise. Die Gründe, warum Hauptschüler das Fach Musik ablehnen, sind vielfältig:

- . Die Fixierung auf Pop- und Rockmusik ist so stark, daß kaum eine Bereitschaft vorhanden ist, sich z. B. mit der im LP geforderten klassischen Musik zu befassen.
- . Die Herkunft der meisten Hauptschüler bedeutet für das Fach Musik, daß bei den meisten von ihnen aus schichten-spezifischen Gründen weder Interesse noch Neigung für andere Musikformen begründet worden sind.
- . Das Fach Musik erfordert auch vom Lehrer ein gewisses musikalisches Können, welches häufig nicht gegeben ist. Ein Lehrer, der musikalisch nicht bewandert ist, wird es schwer haben, die a priori ablehnende Haltung der Schüler in eine konstruktive Mitarbeit zu verwandeln.
- . Der Lehrplan, das muß mit aller Deutlichkeit gesagt werden, geht an den Möglichkeiten der Hauptschüler vorbei.

Die Realisierung des Lehrplans würde auf alle Fälle voraussetzen, daß die Schüler die Grundbegriffe der Noten- und Harmonielehre beherrschen würden.

Dies ist bei Schülern der Oberstufe kaum der Fall.

Der Vermittlung von musiktheoretischen Inhalten stehen die Schüler ablehnend gegenüber.

Im LZ 1.2 der 9. Jahrgangsstufe wird z. B. gefordert, "... Vor-, Zwischen- und Nachspiele ... im jeweiligen Grundrhythmus ..." ²¹³ zu erfinden.

Die Kreativität des Hauptschülers, zumindest jene, die er zu zeigen bereit ist, wird hier überschätzt.

Noch drastischer zeigt sich der Überforderungscharakter des Lehrplans im Lernziel 1.3.

Schüler sollen "... eine kurze Geschichte musikalisch gestalten ..." ²¹⁴

²¹³ Lehrplan für die Hauptschule - Musik

²¹⁴ Lehrplan für die Hauptschule - Musik

Wie soll ein Schüler, der die musikalischen Grundgesetze nicht beherrscht, gestalterisch tätig werden können?

Dies ist nicht möglich. Nachdem auch das Schülerinteresse an klassischer Musik sehr gering ist, muß der Schwerpunkt der Musikerziehung auf das Singen gelegt werden.

Es gilt hier die Scheu, vor allem der Buben, langfristig zu überwinden.

Dies ist nur möglich, wenn es dem Lehrer gelingt, die Schüler dazu zu bringen, zumindest anfänglich für ihn zu singen.

Wenn die Schüler dazu noch wissen, daß die Bewertung ihrer Leistungen in diesem Fach überwiegend nach ihrem Bemühen und ihrer Bereitschaft vorgenommen wird und nicht nach den tatsächlichen Fähigkeiten und ihrem Können, läßt sich zumindest in dieser Hinsicht der Musikunterricht an der Hauptschule sinnvoll gestalten.

Bei Schülern, dies wurde schon angesprochen, aber auch bei Lehrern und vor allem auch Eltern, hat der Musikunterricht nur einen geringen Stellenwert.

Weder diese Einstellungen, noch die Überforderung durch den Lehrplan sollten Zweifel an der Bedeutung des Musikunterrichts aufkommen lassen.

Wenn das Ziel der Hauptschule die Förderung der Gesamtpersönlichkeit sein soll, dann kann die Förderung der musischen Komponente des Menschen nicht ausgeklammert werden.

Abgesehen von den technischen Zielen, die im Musikunterricht angestrebt werden, finden sich übergeordnete Ziele, die sich hier realisieren lassen.

- . Musik ist ein individuelles Werterlebnis, das geeignet ist, das Selbstwertgefühl zu erhöhen.

"Den Makel des Unmusikalischseins trägt mancher sein Leben lang als Bürde, obwohl er nicht so geboren, sondern dazu gemacht wurde." ²¹⁵

- . Musik ist ein Gemeinschaftserlebnis.

²¹⁵ Eber, F.: Fachbereich Musik, in: Meißner, O./Zöpfl, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. III, München, 1974, S. 173

Dem Schüler wird bewußt, daß gewisse Erlebnisse und auch Erfolge nur im Zusammenwirken möglich sind. Musik erzeugt ein soziales Harmoniegefühl und kann daher als Sozialisationsfaktor von nicht geringer Bedeutung betrachtet werden.

- . Musik erzieht zur Toleranz. Der Schüler merkt ziemlich schnell, daß die Bewertung musikalischen Tuns und der Hörerfahrung ausgesprochen individuell vorgenommen wird. Es muß also darum gehen, ihm seine Vorlieben zu belassen, ihn aber für andere Geschmacksrichtungen zu öffnen oder ihn zumindest dazu zu bringen, diese als gleichwertig anzuerkennen.
- . Musik ist eine Kommunikationsform des menschlichen Zusammenlebens, welches auch im späteren Leben des Schülers eine Rolle spielt.
- . Zu vielen Anlässen wird gesungen, sei es in Familien, Vereinen und Jugendgruppen. Musik ist also auch ein personales und soziales Gegengewicht zu den rationalen Anforderungen des Lebens.

Für die Hauptschule ist daraus zu folgern, daß ihre Aufgabe weniger in Bereichen liegen kann, die dem Hauptschüler fremd und nahezu unzugänglich sind, wie Musiktheorie oder klassische Musik, sondern vielmehr darum, Entspannung und Lebensfreude an der Schule zu ermöglichen und darüber hinaus den Weg zu bereiten, um später durch die Musik, gleich, ob sie aktiv betrieben oder passiv konsumiert wird, einen Zuwachs an Lebensqualität zu erlangen. Abgesehen davon, kann musikalisches Können das Selbstwertgefühl positiv beeinflussen.

5.4.5 Die Bedeutung der praktischen Fächer und das Selbstvertrauen

5.4.5.1 Vorbemerkung

In keinem Fächerbereich kommt die Zielsetzung der Hauptschule so zum Ausdruck wie in den praktischen Fächern.

Einerseits entspricht das Lehr- und Lernangebot dem Schwerpunkt der Hauptschule, nämlich der Berufsvorbereitung und andererseits den vielfach vorhandenen praktischen Vorerfahrungen, die sich daraus ergeben, daß die Erziehung in der Unterschicht dem Kind vielfältige Möglichkeiten bietet, praktische Grundkenntnisse zu erwerben.

Die praktischen Fächer stellen für den durchschnittlichen Hauptschüler also eine Welt dar, die ihm eher vertraut ist als die mittelschichtorientierten, theoretischen Fächer.

Die Vertrautheit von Lerngegenständen und praktische Vorkenntnisse bilden eine solide Grundlage, zu Erfolgserlebnissen zu kommen, wenngleich sich auch diesbezüglich in den Familien sehr viel verändert hat.

Das gemeinsame Tun in den Familien hat insgesamt erkennbar abgenommen.

Die Berufstätigkeit beider Elternteile, überzogener Fernsehkonsum und die Dominanz der Technik, vor allem der Unterhaltungselektronik (Game-boy/Walkman), mögen dazu erheblich beigetragen haben.

Die überwiegend passive Freizeitgestaltung läßt sich an den verminderten Fertigkeiten der Schüler ablesen, vergleicht man die Hauptschüler vor 10 Jahren mit jenen von heute.

Um so mehr Bedeutung muß demnach wieder den praktischen Fächern zukommen.

Fast alle Schüler stellen sich immer wieder die Frage, wozu bestimmte Lerninhalte wohl gut sein mögen.

Ihre Bedeutung für das spätere Leben ist sehr oft verschleiert und für den Schüler nicht transparent. Die damit verbundene Motivationsproblematik ist jedem Hauptschullehrer bekannt.

Die Bedeutung der praktischen Fächer jedoch kann klar herausgestellt und dem Schüler einsichtig gemacht werden. Auch aus diesem Grunde sind diese für den Schüler attraktiv und, wie sich bei der Befragung gezeigt hat, beliebt.

5.4.5.2 Der Werkunterricht

Die schichtenspezifisch bedingte Praxisorientiertheit der Hauptschüler ist schon angesprochen worden.

"Die Fächer Werken und Werken/Technisches Zeichnen bieten dem Schüler in musischen und technischen Bereichen Gelegenheit zum praktischen Tun" ²¹⁶

Die Zielvorstellung, Erfahrungen mit Werkstoffen und Werkzeugen zu vermitteln und technische Grundeinsichten sowie praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, entspricht den realen Berufsmöglichkeiten der Hauptschüler.

Da praktisches Tun auch planerische Vorüberlegung voraussetzt, fließen in den Werkunterricht kognitive Elemente ein, die zugleich auch eine Denkschulung sind, vom Schüler aber infolge der praktischen Zielrichtung nicht als solche empfunden wird.

Dies hat den Vorteil, daß z. B. im Technischen Zeichnen, bei dem es ja auch auf eine gewisse Abstraktionsfähigkeit und vor allem auf die Entwicklung der Raumvorstellung ankommt, logisches Denken geschult wird, ohne daß Schülerängste wie beim Mathematikunterricht auftreten.

Der positive Einfluß des Werkunterrichts auf geometrische Fragestellungen ist erkennbar, vor allem, wenn es um geometrische Konstruktionen geht.

Die befragten Werklehrer berichteten, daß sie den Motivationsgrad ihres Faches vergleichsweise hoch einschätzen würden und die Freude am praktischen Tun offenkundig wäre, zumal am Ende einer Sequenz ein sichtbares Ergebnis vorgewiesen werden könne und der Erfolg des Tuns greif- und begreifbar sei.

²¹⁶ Lehrplan für die Hauptschule - Werken

Kaum ein Fach ist in ähnlicher Weise geeignet, nachhaltige Werkerlebnisse zu vermitteln. Ermöglicht z. B. Musik ein vergängliches Erfolgserlebnis, so erlaubt der Werkunterricht eine kontinuierliche Erfolgsrückmeldung in der Gestalt eines gelungenen Werkstückes. Abgesehen vom Kunstschaffen, vermag kein anderes Fach der Hauptschule dieses Werkerlebnis auch nur annähernd zu gewähren. Dazu gesellt sich das Element der Freude, welches für die meisten Schüler im praktischen Tun ohnehin enthalten ist.

Es ist unstrittig, daß fast alle Kinder gerne basteln. Die Bastelarbeit, schon im Kindergarten begonnen, findet seine Fortsetzung in der Grundschule.

Die Ergebnisse dieser Arbeit schmücken Schulhäuser und betonen diese sichtbare Variante des Schullebens. Die logische Fortsetzung der Bastelphase ist der Werkunterricht, der zwar stärker zweck- und lernzielorientiert ist, aber doch auch Ausdruck der Freude am Tun ist.

Fallbeispiel

Vor vielen Jahren ließ ich einmal ein Wasserrad entwerfen und bauen.

War schon die Arbeit sehr interessant gewesen, so war die Freude riesengroß, als wir zu einem Bach gingen und die Wasserräder ausprobierten.

Welche Bedeutung der Werkunterricht haben kann, wurde mir erst kürzlich deutlich, als ein Schüler, den ich vor über 15 Jahren in dieser 4. Jahrgangsstufe unterrichtet hatte, mir erzählte, daß er noch heute(!) auf sein damals gelungenes und von mir so gelobtes Werk stolz sei.

Dies mag, wenn auch nicht repräsentativ, belegen, daß die im Lehrplan im Rahmen der Zielvorstellungen genannte "allseitige Persönlichkeitsentwicklung" ²¹⁷ gefördert werden kann.

Die im Werkunterricht erlebte Freude und die in ihm erreichten Erfolgserlebnisse haben für Hauptschüler in gewisser

²¹⁷ Lehrplan für die Hauptschule - Werken

Weise eine therapeutische Funktion, da sie ein kompensatorisches Feld eröffnen, auf dem die Wirkung von Mißerfolgen in den kopflastigen Fächern gemindert werden kann.

Praktische Fähigkeiten entfalten zu können und für daraus resultierende Erfolge verstärkt zu werden, ist eine unverzichtbare Möglichkeit, das Selbstwertgefühl der Hauptschüler zu fördern und Entmutigungstendenzen abzuschwächen.

5.4.5.3 Hauswirtschaft

Die Grundsätze und Wirkungen des Faches Werken gelten in ähnlicher Weise auch für das Fach Hauswirtschaft. War es früher so, daß dieses Fach im Sinne eines überkommenen Rollenverständnisses in der Mehrzahl von Mädchen belegt wurde, so hat sich dies entscheidend geändert.

Wie die Umfrage ergeben hat, wählen nahezu alle Buben dieses Fach.

Die Gründe hierfür scheinen denen ähnlich zu sein, die zur Wahl des Faches Werken führen.

- . Hauswirtschaft hat eine Entspannungsfunktion und stellt keine zu hohen kognitiven Anforderungen.
- . Es ist ein Fach, welches eine Realisation der Freude am Tun zuläßt.
- . Das Ergebnis ermöglicht ein Werkerlebnis.

Gerade letzteres wird deutlich, wenn die Hauptschüler ihre Prüfungsprodukte im Rahmen des Prüfungsabschlusses servieren und voller Spannung auf das Urteil warten.

Mit Sicherheit ist den Schülern das zentrale Ziel des Lehrplans nicht bewußt, welches auf die Übernahme späterer familiärer Pflichten abzielt und die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln will.

Erfreulicherweise sieht der Lehrplan auch noch ein über praktische Befähigungen hinausgehendes Ziel, nämlich die Funktion

des hauswirtschaftlichen Unterrichts, die den Schüler "... Freude und Erfolg erleben ..." ²¹⁸ lassen soll.

So ist Hauswirtschaft auch ein Fach, welches ein Gegengewicht zu den kopflastigen Fächern darstellt.

Jeder Lehrer freut sich auch über jeden Erfolg, den Schüler in sogenannten Randfächern haben.

Für eine weiterführende Schullaufbahn haben sie kaum Bedeutung, für die Persönlichkeitsentwicklung umso mehr.

Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Lehrer beklagen häufig die Tatsache, daß Kinder immer weniger in der Lage sind, sich mit einer Aufgabe intensiv und ausdauernd zu beschäftigen.

Früher wurde diese Entwicklung auch an der Schule noch forciert, indem der unentwegte Wechsel der Medien und der Arbeitsformen für methodisch effektiv gehalten worden war.

Inzwischen ist wieder klar geworden, daß eines der wesentlichen, allgemeinen Lernziele der Schule auch die konzentrierte und ausdauernde Beschäftigung mit einem Sachverhalt sowie das Ansteuern eines Ergebnisses ist.

Zur Verwirklichung dieses Lernziels eignet sich die Hauswirtschaft in ausgezeichneter Weise.

Allein der drei- bis vierstündige Stundenblock zwingt zur ausdauernden Beschäftigung mit einer Aufgabe und dieses Tun beinhaltet den Zwang zum erfolgreichen Abschluß.

So wirkt dieses Fach über Fertigkeiten und Fähigkeiten hinaus und trägt im Sinne der Gesamtförderung zur Entwicklung von Arbeitshaltungen bei, die im späteren Leben unerlässlich sind.

Damit leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Lebensbefähigung, denn mit der Freude am Tun verbindet sich, vom Schüler kaum bemerkt, eine Verbesserung seiner Arbeitsweisen, die die anderen Fächer günstig beeinflusst.

Nicht zuletzt ist es auch ein Fach, das mehr als andere nahezu überforderungsfrei ist und vermehrt Erfolgserlebnisse ermöglicht.

²¹⁸ Lehrplan für die Hauptschule - Hauswirtschaft

5.4.5.4 Sport

5.4.5.4.1 Die Organisation des Sportunterrichtes

Der curriculare Lehrplan von 1986 schreibt für den Hauptschüler sowohl zwei Basissportstunden als auch zwei Stunden im Differenzierten Sport vor.

Während der Basissportunterricht einen "... gemeinsamen Grundbestand an vielfältigen sportlichen Qualifikationen ..." vermitteln soll, sollen im Differenzierten Sport "... Neigungen und Interessen der Schüler verstärkt berücksichtigt ..." ²¹⁹ werden. Die Teilung des Sportunterrichts kommt also den Schülerneigungen sehr entgegen. Die Frage, inwieweit er Schülern Erfolge ermöglicht und somit auch eine kompensatorische Funktion erfüllen kann, sei nachfolgend überprüft.

5.4.5.4.2 Sport und Freude

Die meisten Erwachsenen, die sich an ihre Schulzeit erinnern, sehen den Sportunterricht in positivem Lichte. Damals war der Sportunterricht nicht so straff und verbindlich geregelt wie heute.

Es oblag weitgehend dem Lehrer, Sportstunden abzuhalten oder nicht.

Ein übriges taten die fehlenden Voraussetzungen wie z. B. fehlende Turnhallen, die das Stattfinden des Sportunterrichts auch vom Wetter abhängig machten. Dennoch, oder gerade deswegen war die Freude zumeist groß, wenn tatsächlich Sport angesagt war.

Ist Sport nicht auch heute ein Quell der Freude, ein Feld, dessen Erfolgsimmanenz einen Kompensationsbereich darstellt?

Um diese Frage beantworten zu können, seien sowohl Lehrer- als auch Schülervoraussetzungen unter die Lupe genommen.

Ich möchte hier die Erfahrungen, die ich in zehn Jahren Sportunterricht erwerben konnte, erörtern.

²¹⁹ Lehrplan für die Hauptschule - Sport

5.4.5.4.3 Sportunterricht und Kompetenz des Lehrers

Obgleich jeder Volksschullehrer nur in zwei Fächern ausgebildet ist, wird von ihm erwartet, alle Fächer unterrichten zu können, also auch Sport.

Es ist allerdings sehr schwer, qualifizierten Sportunterricht zu geben, wenn die entsprechende Ausbildung nicht vorhanden ist.

Für den nicht ausgebildeten und dennoch zum Sportunterricht verpflichteten Lehrer müßte dies intensive autodidaktische Einarbeitung in dieses Fachgebiet bedeuten. Leider muß gesagt werden, daß diese Notwendigkeit in vielen Fällen nicht eingesehen wird und auch entsprechende Fortbildungen nicht wahrgenommen werden. Für den Sportunterricht bleibt dies nicht ohne Folgen.

Das System der curricularen Entwicklung von Inhalten läßt sich im Sportunterricht an der Hauptschule nicht knickfrei fortsetzen.

Es stellt sich regelmäßig heraus, daß Schüler zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe Grundvoraussetzungen in technischer und wissensmäßiger Hinsicht nicht mitbringen. Das heißt nichts anderes, als daß in den vorhergehenden Jahren die vorgeschriebenen Lernziele nicht realisiert worden sind.

Dies zeigt sich vor allem in den Zielklassen "Können und Wissen".

So kommt es häufig vor, daß Schüler sogar der 8. und 9. Jahrgangsstufe weder die Grundfertigkeiten des Boden- oder Geräteturnens noch technische Abläufe z. B. des Hoch- und Weitsprungs beherrschen. Darüber hinaus wird auf konkretes theoretisches Wissen häufig verzichtet.

Schüler, die z. B. die Basketball- oder sogar die Fußballregeln einigermaßen kennen, sind dünn gesät. So wird der Sportunterricht eben mit Spielen, wie z. B. Völkerball usw. gestaltet, die weder eine didaktische Aufbereitung noch eine methodische Vorbereitung erfordern.

Karl Rauscheder sieht die wesentliche Ursache für den nicht lehrplanmäßigen Sportunterricht in der unzureichenden Leh-

rer Ausbildung für dieses Fach. So unterrichten Hauptschullehrer Sport, die "... keine Prüfung im Fach Leibeserziehung ablegen ..." müssen "..., im Minimalfall nur ca. 25 Stunden praktische Ausbildung erhalten ..." ²²⁰ haben.

Er folgert daraus:

"Hier ist also zweifellos eine der Wurzeln der Schulsportmiserie zu suchen.

Neben dem zu geringen Wissen und Können fehlen diesen Lehrern auch die innere Einstellung und das konsequente Engagement zum Fach, ohne die ein erfolversprechender Unterricht nicht möglich ist." ²²¹

Nun, Rauscheder hat diese Überlegungen zu Papier gebracht, als es den Differenzierten Sport noch nicht gab.

Glaubt man nun, im Differenzierten Sport würden Grundkenntnisse vertieft und Spezialisierungen eingeleitet, die den besonderen Neigungen, Begabungen und Interessen der Schüler entsprechen würden, so wird man durch die praktizierte Gestaltung des Differenzierten Sports eines Besseren belehrt.

Zumeist ist dieser Sportunterricht eine lose Abfolge von Spielen und Aktivitäten, die weder lernzielorientiert sind noch einen inneren Zusammenhang aufweisen.

Natürlich gibt es auch Lehrer, die ihre Aufgaben intensiv und systematisch erfüllen.

Aus dieser Schilderung der Situation des Sportunterrichts an den Hauptschulen, bezogen auf Lehrerengagement und -qualifikation, ist zu schließen, daß die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Sportunterricht in jedem Falle eingeschränkt sind.

²²⁰ Rauscheder, K.: Fachbereich Leibeserziehung aus: Meißner, O./Zöpfl, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. III, München, 1974, S. 216

²²¹ Rauscheder, K.: Fachbereich Leibeserziehung aus: Meißner, O./Zöpfl, H., a., a., O., S. 216

Dies beeinträchtigt auch den Schüler:

- . Er merkt schnell die fachlichen Mängel des Lehrers und spricht diesem die Kompetenz ab;
- . er spürt das fehlende Engagement und wird nicht entsprechend motiviert;
- . er begreift den Sportunterricht nicht mehr als Feld, welches ihm Erfolgsmöglichkeiten bietet;

deshalb sinkt seine Bereitschaft zur intensiven Teilnahme merklich ab.

5.4.5.4.4 Schülervoraussetzungen

Zu den Mängeln der Lehrerausbildung im Fach Sport kommen fehlende Schülervoraussetzungen, die die Bedeutung dieses Fachs im Hinblick auf Erfolgsmöglichkeiten schmälern.

- . Die Bereitschaft der Hauptschüler, engagiert und freudig am Sportunterricht teilzunehmen, hat sich vermindert.
- . Mehr als die Hälfte der Hauptschüler hat Übergewicht.
- . Bei vielen entspricht die Muskelausbildung nicht ihrer Entwicklungsstufe.
- . Koordinationsstörungen nehmen erkennbar zu.

Es ist also sehr schwierig, Schülern im Sportunterricht zu Erfolgserlebnissen zu verhelfen. Dies wird besonders bei den Bundesjugendspielen deutlich.

Im Durchschnitt erreichen nur etwa 10% eine Ehren- nur etwa 20% zumindest eine Siegerurkunde.

Für diese Schüler allerdings stellt der Sport ein Feld sowohl der Selbstbestätigung als auch der sozialen Anerkennung dar.

Es mag paradox klingen: Obgleich die Bereitschaft der meisten Hauptschüler zur eigenen Leistung gering ist, bewundern sie doch Erfolge sportlicher Mitschüler.

So stellt der Sport nur für relativ wenige Hauptschüler eine Möglichkeit dar, eine Steigerung des Selbstwertgefühls zu erleben.

5.4.5.4.5 Folgerungen

Würde man den Lehrplan nun so verwirklichen wollen, wie er gedacht ist, würde dies für die Mehrzahl der Schüler eine Überforderung bedeuten.

Es muß also um eine grundsätzliche Gestaltung des Sportunterrichts gehen, die trotz aller Mängel Erfolgserlebnisse nicht verhindert, im Gegenteil, sie sogar bewußt ermöglicht.

Dies muß den Sportlehrer dazu bringen, seinen Unterricht den realen Gegebenheiten anzupassen, das heißt, von der Unsportlichkeit vom Überwiegenden Teil seiner Schüler auszugehen.

Nur die Zurücknahme der Anforderungen und intensives Verstärkungsverhalten auch bei kleinen Leistungen können die Einstellung der Schüler zu diesem Fach positiv verändern.

Rauscheder rät daher jedem Lehrer, Schülern mit mangelnder Einsatzbereitschaft und geringem Können "... seine besondere Aufmerksamkeit angedeihen zu lassen und sie durch wiederholtes Lob in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken."²²²

Dieses hier geforderte Verstärkungsverhalten bekommt eine noch größere Bedeutung, weil es im Sportunterricht nicht nur um den Erwerb von Können und Wissen geht, sondern bei vielen Übungen auch darum, zuerst einmal die Angst als entscheidendes Problem zu überwinden.

Angstabbau aber ist ein wesentlicher Baustein zum Erreichen von Zielen. Dies gilt besonders für das Boden- und Geräte-turnen.

²²² Rauscheder, K.: Fachbereich Leibeserziehung aus: Meißner, O./Zöpfel, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. III, München, 1974, S. 217

Die allgemeine Bedeutung der Angst für das Leistungsvermögen und die Persönlichkeitsentwicklung sind schon dargestellt worden.

Bevor ein Zutrauen in sportlicher Hinsicht zu sich selber entstehen kann, muß die Angst vor einer Anforderung eliminiert werden. Erst dann ist der Weg frei zur Erarbeitung des gewünschten oder erwarteten Könnens.

Aus dem Zutrauen des Lehrers heraus und dem Erkennen der eigenen Möglichkeiten erwachsen sukzessive jenes Können und jene Fähigkeiten, die sich für den Aufbau von Selbstvertrauen als unerläßlich erwiesen haben. Selbstvertrauendes Können bedeutet aber auch Freude. Der Schüler, der erkennt, daß er den Anforderungen - hier des Sportunterrichts - gewachsen ist, wird sich auf die Sportstunden freuen können, weil er weiß, daß er mit Erfolgen rechnen kann.

Dabei kommt dem Differenzierten Sport eine erhöhte Bedeutung zu.

Im Basissport werden vom Schüler Leistungen gefordert, die von ihrer Vielfältigkeit her auch Mißerfolge für den Schüler beinhalten, weil er nicht in allen Leistungsbereichen über entsprechende Begabungen verfügen kann.

Anders könnte es beim Differenzierten Sport sein.

Hier wählt der Schüler einen Bereich aus, von dem er glaubt, zum einen hierfür geeignet zu sein und zum anderen auch, die größte Freude zu haben.

So haben bei der Umfrage über 50 % aller Schüler zum Ausdruck gebracht, daß sie froh seien, den Differenzierten Sport als potentielles Erfolgfeld zu haben. Dies ist eine erstaunliche Zahl im Hinblick darauf, daß nur 26 % aller Schüler angaben, den Sport zu bevorzugen.

Auch der Wert von 26 % kann nicht undiskutiert stehenbleiben. Auf den ersten Blick könnte er bedeuten, daß tatsächlich ein Viertel aller Hauptschüler den Sport als Lieblingsfach hätte. Dies muß bezweifelt werden.

So scheint die Ursache für diesen Prozentsatz weniger in der Beliebtheit des Faches zu liegen, sondern vielmehr in der Tatsache, daß Sportunterricht vielfach leistungs- und forderungsfrei betrieben und so von den Schülern als angenehm empfunden wird.

Dies vermag jedoch nichts an dem zu ändern, was über die Bedeutung des Differenzierten Sports gesagt wurde. Der geäußerten Geringschätzung durch die Schüler müßte ein Nachdenken über die pädagogische Wirksamkeit dieses Sportteilbereichs folgen.

Qualifizierte Lehrerbildung im Fach Sport und daraus resultierender qualifizierter Unterricht könnten noch mehr Schülern das Erfolgfeld "Differenzierter Sport" erschließen und damit einen Beitrag leisten, Freude in das Schülerleben zu bringen und Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu stärken. Halo-Effekte könnten zu einer Verbesserung der Gesamtsituation des Schülers führen.

5.5. Zusammenfassung des Verhältnisses Lehrplan und Selbstvertrauen

Werden die Einzelanalysen der Fachlehrpläne zusammengefaßt, so ist festzustellen, daß sie in ihrer Gesamtheit nicht mehr voll den derzeitigen Schülerfähigkeiten entsprechen. Viele Lernziele tragen den Keim der Überforderung in sich und stellen damit ein Entmutigungspotential dar, welches das Erreichen des Lernziels Selbstvertrauen erschwert.

Abhilfe schaffen nur Lehrplanreformen, die auf die veränderte Leistungsfähigkeit der heutigen Hauptschüler abgestellt sein müßten.

Damit ist in absehbarer Zeit nicht zu rechnen.

Deshalb ist der Hauptschullehrer gefordert, im Interesse seiner Schüler seinen pädagogischen Freiraum zu nutzen, denn "Lehrpläne ... sind keine Gesetze. Sie sind Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung, in deren Grenzen der Lehrer alle pädagogischen Maßnahmen und Entscheidungen für die Erziehung seiner Schüler fällt. Lehrpläne wollen und können den Lehrer

von dieser Verantwortung nicht entbinden, da sich alle erzieherischen und unterrichtlichen Entscheidungen im konkreten Fall an den jeweiligen Gegebenheiten seiner Klasse ausrichten müssen."²²³

6. Schlußbemerkung zu den Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen der Hauptschule sind im wesentlichen von Schwierigkeiten gekennzeichnet. Dies könnte den Eindruck erwecken, als sei alles trostlos und unabänderbar. Das ist keineswegs so.

Dr. Heigl hat in seiner Dissertation auf den Faktor des Erziehungsgeschehens verwiesen, auf den es trotz aller Schwierigkeiten ankommt, nämlich den Lehrer und auf seine Verantwortung. Er kann durch sein positives Engagement viele der Mißhelligkeiten ausgleichen. Dies gilt für alle Bereiche des Unterrichtsgeschehens, das im Hinblick auf die Ausbildung von Selbstvertrauen nachfolgend an konkreten Beispielen aus der Praxis erörtert werden soll.

²²³ Heigl, J.: Grundbedingungen der Erziehungswirksamkeit von Lehrplänen und Überlegungen zur Verwirklichung der obersten Bildungsziele "Ehrfurcht vor Gott" und "Achtung vor religiöser Überzeugung" auf der Grundlage des Lehrplans der Grundschule von 1981, Fürstenzell 1986, S. 68

III. SELBSTVERTRAUEN-KONKRETE BEDINGUNGEN UND MÖGLICHKEITEN DER HAUPTSCHULE

1. Das Selbstvertrauen und der pädagogische Bezug

1.1 Vorbemerkung

Ogbleich dieser Begriff aus einer Zeit stammen könnte, deren wesentliches Merkmal der pädagogische Idealismus gewesen zu sein scheint, hat er, wenn auch in veränderter Form, eine entscheidende Bedeutung.

Wenn W. Flitner noch von der "pädagogischen Liebe"²²⁴ spricht, so ist dies kein Begriff, der in der gegenwärtigen Hauptschule große Bedeutung hat. Der pädagogische Bezug ist auch keine "Sonderart der Liebe"²²⁵, sondern eine Beziehung, die von Verantwortungsbereitschaft des Lehrers und der Wertschätzung seiner ihm anvertrauten Schüler getragen sein sollte, sich aber überwiegend sachbezogen vollzieht.

War früher die Amtsautorität das tragende Element der Lehrer-Schüler-Beziehung, so stehen sich Lehrer und Schüler heute nicht mehr als "... Vorgesetzter und Untergebener ..." ²²⁶ gegenüber.

Eine der entscheidenden Eingangsvoraussetzungen ist es, einen von Wohlwollen und Freundschaft bestimmten Kontakt zu den Hauptschülern zu schaffen. Kumpelhafte Züge und Indikatoren des Gleichgestelltseins sollte er allerdings vermeiden, um den Weg zu einer distanzierten Respektierung des Lehrers durch seine Schüler nicht zu verbauen.

Diese "Freundschaft" gründet sich primär in der aufrichtig dem Schüler gegenüber zum Ausdruck gebrachten Wertschätzung. Dies scheint insofern eine unabdingbare Voraussetzung zu sein, als unsere Hauptschüler diese Wertschätzung häufig in ihren Familien nicht erfahren und in positivem Sinne auch nicht in ihrem sozialen Nahraum.

²²⁴ Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik, 11. Aufl., München 1966, S. 79

²²⁵ Flitner, W., a. a. O.

²²⁶ Wilhelm, Th.: Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1967, S. 63

Dreikurs meint hierzu: "Erster Faktor in einem Verhältnis, das dem Kind Sicherheit geben soll, ist die ehrliche Wertschätzung." ²²⁷

Unsere häufig mit allerlei Defiziten behafteten Hauptschüler nehmen eine ihnen entgegengebrachte Wertschätzung nahezu gering an.

Dieses Gefühl, vom Lehrer angenommen zu werden, ist Grundvoraussetzung für eine emotionale Lehrer-Schüler-Beziehung.

Diese führt beim Schüler dazu, daß er das positive Verhältnis zum Lehrer weder durch disziplinarisches Fehlverhalten noch durch schlechte Leistungen gefährden will.

Wenn in umgangssprachlichem Sinne häufig davon die Rede ist, für den Lehrer, den man mag, zu lernen, so ist dies durchaus zutreffend.

Mit anderen Worten: Das Verhältnis des Schülers zum Lehrer kann motivierend wirken und - Geborgenheit vermitteln. Dieses anfänglich zaghafte Gefühl der Geborgenheit kann von seiten des Lehrers sowohl durch Vertrauen als auch durch nachfolgende Vertrauensbeweise stabilisiert werden. Die Schlüsselfigur zu einem sich positiv entwickelnden Kind ist niemand anders als der Lehrer. Im Alltag stellt sich das Lehrer-Schülerverhältnis häufig anders dar.

Ob es innerhalb der Schule generell eine "... feindliche Polarisierung zwischen Schülerschaft und Lehrerschaft ..." ²²⁸ gibt, wie H. Roth unterstellt, mag dahingestellt bleiben. Natürlich gibt es hinsichtlich der Unterschichtpopulation der Hauptschule mehr Schwierigkeiten, als dies an weiterführenden Schulen der Fall ist.

Diese Schwierigkeiten können aber nicht mit Feindseligkeit gleichgesetzt werden, wenngleich dies in Einzelfällen so sein mag.

Auch die Hauptschüler suchen einen Menschen, der sie führt, dem sie bereit sind, auch zu folgen. Hadriga spricht in diesem Zusammenhang von einem personalen Verhältnis, "... das

²²⁷ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: Ermutigung als Lernhilfe, 1. Aufl., Stuttgart 1970, S. 60

²²⁸ Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, 1. Aufl., Hannover 1971, S. 579

grundsätzlich auf Vertrauen beruht ..." ²²⁹, und folgert: "Der Vertrauensbezug bewirkt ein Erlebnis der Geborgenheit." ²³⁰

Sie muß sich aus dem pädagogischen Bezug heraus entwickeln und ist darüber hinaus dessen unverzichtbarer Bestandteil, ohne den eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung nicht denkbar ist.

Schon bei der Frage nach der Einschätzung der Hauptschule durch viele ihrer Lehrer war deutlich geworden, daß es ihnen an Wertschätzung der eigenen Schule zu mangeln scheint. In einem solchen Feld lassen sich die Dimensionen des pädagogischen Bezugs nicht entfalten.

Nachdem aber diese Arbeit nicht nur als Versuch zu verstehen ist, Ist-Zustände zu beschreiben, sondern vielmehr ihre Aufgabe auch darin sieht, positive Fortschreibungen zu entwickeln, seien nachfolgend wichtige Elemente des pädagogischen Bezugs und ihre Wirksamkeit diskutiert.

1.2 Aspekte des pädagogischen Bezugs

1.2.1. Der pädagogische Bezug und die Autorität

Autorität ist als notwendiger Stabilisierungsfaktor aus dem Erziehungsgeschehen weitgehend verschwunden.

Die Autoritätskrise der vergangenen drei Jahrzehnte ist beileibe kein Phänomen, welches auf die Schule beschränkt ist. Vielmehr hat sie alle Gesellschaftsschichten erfaßt und damit auch Eltern und Schule.

Durch die Orientierungslosigkeit der Eltern und die Verunsicherung der Lehrer sind sinnvolle pädagogische Wege als lebensnotwendige Orientierungshilfen verloren gegangen sind. Was war zum angeblichen Wohl des Kindes nicht alles propagiert worden: antiautoritäre Erziehung - laissez faire- partnerschaftliche Erziehung - usw.

²²⁹ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule, Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien 1991, S. 86

²³⁰ Hadriga, F., a. a. O., S. 86

Die systematische Zerstörung von positiven Leitbildern und die Verteufelung des Autoritätsbegriffs müssen für die zahlreichen Schwierigkeiten an der Hauptschule mitverantwortlich gemacht werden.

Der Autoritätsverlust auf der einen Seite bedingte ein Übermaß an Freiheiten für die Schüler, mit denen sie allerdings nicht in der unterstellten eigenverantwortlichen Weise umzugehen vermochten.

Dazu kam eine Geisteshaltung, die auch das Erziehungsgeschehen umfassend negativ zu besetzen versuchte.

Es ist also übersehen worden, daß "...Erziehung die Fähigkeit zur Verbesserung gegebener Verhältnisse und nicht deren bloße Ablehnung..."²³¹ sein muß.

"Erziehung erschöpft sich keineswegs im Negieren und Befreien, sie muß auch etwas geben..."²³² können.

Besonders letzteres war nicht erkennbar.

Die Erfahrungen der letzten 25 Jahre haben deutlich gezeigt, daß Sinnentleerung und Autoritätsverlust das Erziehungsgeschehen beeinträchtigt haben.

Dabei haben die Vertreter des überliberalistischen Gedankens eines übersehen: - die wahren Bedürfnisse des Kindes!

Alle Erfahrung der Wirklichkeit zeigt, daß Kinder - und besonders die Hauptschüler - geführt werden wollen.

Dies zeigt sich u. a. darin, daß ihnen sogar eine "straffe" Führung einer lockeren und damit unverbindlichen, vorgezogen wird.

Auch Hadriga vertritt die Auffassung, daß Schüler bereit sind, eine engere Führung zu akzeptieren, "...weil sie sich eine Persönlichkeit erwarten, die Sicherheit und Festigkeit ausstrahlt, der sie sich bereitwillig unterordnen können..."²³³

Diese Aussage entstammt nicht einer idealistischen pädagogischen Überlegung, sondern ist das Ergebnis einer langjährigen, praktischen Erfahrung des Wiener Autors.

²³¹ Brunnhuber, P./Zöpfl, H.: Erziehungsziele konkret, Erziehung zum kritischen Ja, Ein Programm zur inneren Schulreform. Donauwörth 1975, S. 11

²³² Brunnhuber, P./Zöpfl, H., a. a. O., S. 11

²³³ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule, Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien 1991, S. 87

Autorität muß demnach als wesentliches Kriterium betrachtet werden, das das Gelingen des pädagogischen Bezuges entscheidend beeinflußt.

So gilt es kurz den Begriff der Autorität zu klären, insbesondere den der pädagogischen Autorität.

Die pädagogische Autorität ist zweigeteilt. Zum einen beinhaltet sie die formale Autorität, die dem Lehrer im Sinne einer Amtsautorität zugeordnet wird. Dies bedeutet im derzeitigen pädagogischen Geschehen der Hauptschule keineswegs, daß diese von den Schülern angenommen und anerkannt wird. Die Amtsautorität ist ein stumpfes Instrument geworden, das für den pädagogischen Bezug keinerlei Bedeutung mehr hat.

Es ist vielmehr die persönliche Autorität des Lehrers, die seine Wirksamkeit entfalten kann.

In jedem Falle ist von der formalen die tatsächliche Autorität zu unterscheiden.

So "...kann z. B. ein Lehrer einer Klasse als Autorität vorstehen, aber in Wirklichkeit ist er vielleicht nicht imstande, Autorität über sie auszuüben." ²³⁴

Diese Feststellung von Peters entspricht den tatsächlichen Verhältnissen, wie sie an der Hauptschule vorzufinden sind.

Eine Reihe von persönlichen Eigenschaften sind es, die dem Lehrer die Fähigkeit der sozialen Kontrolle und der Akzeptanz verleihen.

Darüber hinaus scheint Bestandteil der tatsächlichen Autorität zu sein, daß "...zum Wesen der Autorität jene gewisse Qualität..." gehört, "...die aus Überlegenheit..., die Vertrauen erweckt, entspringt, weil sie Sicherheit und Geborgenheit verheißt." ²³⁵

So ist die Flucht zu Erziehungsberatungsstellen und Kinder- und Jugendpsychologen ein Phänomen, welches in den letzten Jahren erschreckende Ausmaße angenommen hat. Im Grunde ist dies nichts anderes als das Eingeständnis der Erziehenden, hilflos zu sein.

²³⁴ Peters, R. S.: Ethik und Erziehung, 1. Aufl., Düsseldorf 1972, S. 243

²³⁵ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule, Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien 1991, S. 88

Der Hauptschullehrer braucht sich dann in die Reihe der Hilflösen nicht einzureihen, wenn er erkannt hat, daß eine der Ursachen für Erziehungsschwierigkeiten die Orientierungslosigkeit der Erzieher ist, die auch darin begründet liegt, daß z. B. Eltern den Autoritätsbegriff als negativ besetzt ansehen.

Dies bewirkt ein Erziehungsverhalten, welches nicht imstande ist, anerkannte Regeln des Gemeinschaftslebens zu vermitteln. Das tolerierte Überschreiten und Verletzen der Grenzen zu den berechtigten Interessensräumen des Mitmenschen verhindert die Ausbildung entscheidender sozialer Bindeglieder wie Respekt und Achtung. Sie werden dem Lehrer nicht a priori entgegengebracht.

Respekt und Achtung als Voraussetzung für ein erfolgreiches Unterrichtsgeschehen sind soziale Dispositionen, die der Lehrer, insbesondere der Hauptschullehrer, mit jeder Klasse neu erwerben, entwickeln und sichern muß.

Ohne ein Mindestmaß an Autorität wird er in seinem pädagogischen Bemühen jedoch erfolglos bleiben müssen. So lag es nahe zu versuchen, wichtige Kriterien der Autorität zu hinterfragen, welche einen heute akzeptierbaren Autoritätsbegriff ausmachen können.

Im Rahmen der Fragebogenuntersuchung wurden eine Reihe von Gesprächen mit Hauptschulkollegen geführt. Dabei zeigten sie ein erschreckendes Maß an resignativem Verhalten, welches letztlich ihre Ursache immer wieder in Autoritätsproblemen hatte.

Nachdem aber eine durchgreifende Reform der Hauptschule nicht in Sicht ist, die die Autorität des Hauptschullehrers zumindest formal verbessern und stützen könnte, ist darüber nachzudenken, wie sie dennoch in einem Maße erreicht werden kann, welches dem Lehrer den notwendigen Respekt und die unabdingbare Achtung verschaffen könnte.

Demnach ergibt sich zwingend, Dimensionen eines zeitgemäßen Autoritätsbegriffes auszuloten und ihn auf seine pädagogische Relevanz hin zu überprüfen.

Angeregt durch die interessanten Überlegungen von Hadriga, waren nachfolgend dargestellte Konstituenten des Autoritätsbegriffes als wichtig zu erkennen.

1.2.2 Die Sachautorität

Sie müßte selbstverständliche Voraussetzung eines jeden Lehrers sein. In der Wirklichkeit jedoch stellt sich dies anders dar.

Ein primärer Konflikt ergibt sich beim Hauptschullehrer schon aus der Art seines Bildungsganges. Einerseits studiert er nur zwei Fächer und andererseits ist er als Volksschullehrer verpflichtet, sämtliche Fächer zu unterrichten. Dazu kommt die fehlende Praxisausbildung der jungen Lehrergeneration. Unsinnige Fächerverbindungen, wie z. B. Religion und Englisch beim Grundschulstudium, erschweren den Erwerb von Sachkompetenz. Der Weg, den der Hauptschullehrer gehen kann, um tatsächlich sachkompetent zu sein, ist daher die umfassende und ständig fortschreitende, autodidaktische Fortbildung.

Dazu sind manche Kollegen nicht bereit.

Entdecken die Schüler hier Schwächen und Unsicherheiten, so wird eine sich anbahnende Akzeptanz des Lehrers durch seine Schüler schon im Keime erstickt.

Anzumerken ist jedoch, daß das offene Eingeständnis des Lehrers, etwas nicht zu wissen, seiner Autorität keinen Abbruch tut, denn: "... Unfehlbarkeit ... vorzutäuschen, wäre wohl der ärgste Fehler..." und der Lehrer muß zu "...ständig wacher Selbstkritik..." ²³⁶fähig sein.

1.2.3 Die Kenntnis des jungen Menschen

Gar mancher Lehramtsstudent mag glauben, daß die Fähigkeit, sich in einen jungen Menschen einzufühlen, ausschließlich durch das Studium der entsprechenden psychologischen Li-

²³⁶ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule; Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien 1991, S. 91

teratur erworben werden kann. Ein Irrtum, auch wenn Hadriga hierzu feststellt, "... daß eine ausreichende Kenntnis allgemeinpsychologischer, vor allem aber entwicklungspsychologischer, tiefenpsychologischer und charakterkundlicher Einsichten unabdingbar ..." ²³⁷ sei. Dem kann nicht vorbehaltlos zugestimmt werden.

Lern- und entwicklungspsychologische Kenntnisse mögen vonnöten sein, tiefenpsychologische führen in das Reich der Spekulation.

Sie können dem Hauptschullehrer beim Versuch, das Wesen der Schüler zu hinterfragen, kaum helfen.

Vielmehr wird er sich auf seine Fähigkeiten im Sinne seiner allgemeinen Menschenkenntnis verlassen und mit einem Phänomen operieren müssen, welches in der Psychologie verpönt scheint, nämlich dem "Fingerspitzengefühl" ²³⁸. Zugegeben, ein völlig unwissenschaftlicher Begriff.

Entscheidungen müssen im Unterrichtsprozeß sofort und häufig intuitiv getroffen werden. Der Lehrer hat kaum die Möglichkeit, lange zu reflektieren, er muß sich auf seine Intuition verlassen.

Die meisten dieser mit Fingerspitzengefühl getroffenen Entscheidungen müssen sich im nachhinein als richtig und zutreffend erweisen, will der Lehrer Autorität entwickeln oder bewahren.

1.2.4 Der pädagogische Takt

Das gestörte Verhältnis vieler Menschen zu ihrer Schulzeit liegt häufig in verletzenden Taktlosigkeiten durch den Lehrer begründet, die nachhaltig in der Erinnerung verbleiben.

Die Tatsache, daß dies so ist, vermag die negative Wirkung aufzuzeigen. Die Bewertung Hadrigas unterstreicht die Bedeutung der Taktlosigkeit, im Hinblick auf den pädagogischen Bezug und ihre Vertrauen verhindernde Wirkung:

²³⁷ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule, Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien 1991, S. 90

²³⁸ Hadriga, F., a. a. O., S. 91

"Taktlosigkeit - sei sie nun ungewollt oder auch verschuldet - verwirrt die vertrauensvollen, positiven menschlichen Bezüge und distanziert. Sie stößt ab, erweckt Abneigung und Antipathie ..." ²³⁹ und würgt dadurch jeden pädagogischen Bezug ab.

Ungeachtet dessen sind Taktlosigkeiten von seiten des Lehrers sehr häufig. Vielmehr noch, sie dienen als bewußt eingesetztes Instrument zur Disziplinierung, da andere Möglichkeiten fehlen. Darüber hinaus ist einer der Gründe für ihr häufiges Vorkommen darin zu sehen, daß der Hauptschullehrer die Mißachtung, die er erfährt in Verachtung für seine Klientel umsetzt.

Wenn der Lehrer Schüler "...verletzt, demütigt, Aversionen aufbaut..." ²⁴⁰, ist ein positives Lehrer-Schülerverhältnis nicht mehr möglich. Ein Schüler, dem solches widerfährt, wird kaum in der Lage sein, Vertrauen zu seinem Lehrer zu gewinnen, sondern ihn im Stillen zu einem Feindbild umformen.

Abgesehen davon, daß ein solches Lehrerverhalten jegliche Motivationsbereitschaft des Schülers zum Erlöschen bringen muß, wird das Selbstwertgefühl des Schülers schwerstens beschädigt. Die Bloßstellung, gleich in welcher Form sie geschieht, wird seine Minderwertigkeitsgefühle verstärken, die sich möglicherweise sogar zu einem Komplex verdichten.

Ein solcher Schüler wird kein Selbstvertrauen entwickeln können und die Gefahr kompensatorischer Verhaltensweisen, oder gar dekompensatorischer, nimmt zu.

Ohne dies belegen zu können, ist anzunehmen, daß viele Aggressionen gegen Mitschüler und Schuleinrichtungen Ergebnis der pädagogischen Taktlosigkeit sind.

Grundlegende, positive Bereitschaften des Schülers werden durch sie zerstört, der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung unmöglich gemacht und dem Schüler dauerhafter, schwer zu korrigierender Schaden zugefügt.

²³⁹ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule, Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien 1991, S. 91

²⁴⁰ Hadriga, F., a. a. O., S. 92

In der Schule würde nicht einmal eine erforderliche Notwehr den Einsatz eines solchen Mittels rechtfertigen.

1.2.5 Der pädagogische Bezug und die Empathie

Ein weiteres, wesentliches Element des pädagogischen Bezuges scheint die Empathie zu sein.

Empathie bedeutet die Fähigkeit des sich Hineinfühlens in ein Individuum, ein "... Sich-Hineinversetzen ..." ²⁴¹ in einen anderen Menschen, im Falle des Hauptschullehrers eben in einen jungen Menschen, "... um auf der Basis individueller Anmutungen oder Eindrücke dessen Verhalten zu verstehen". ²⁴²

Die Fähigkeit, das Verhalten eines jungen Menschen zu verstehen, hat prinzipiell noch wenig mit jener des Sicheinfühlens zu tun.

Diese Grundkenntnisse kann sich der angehende Hauptschullehrer durchaus mit psychologischen Studien erwerben.

Das Bemühen um abfragbares Wissen muß jedoch weitab von der tatsächlichen Realisierung gesehen werden.

Zwar mag der Lehrer bestimmte, phasenspezifisch zuordenbare Verhaltensweisen in ihrer Grobstruktur erkennen können, so hilft ihm dies insgesamt wenig, den rasch wechselnden, pädagogischen Situationen gerecht werden zu können.

Wie also kann der Lehrer dennoch angemessen reagieren?

Er ist - ich weiß um die Unwissenschaftlichkeit dieser Begriffe - auf Fingerspitzengefühl, Intuition und eben auf sein Einfühlungsvermögen angewiesen.

Nun, was bedeutet Einfühlungsvermögen für den Lehrer?

Er muß, auf seine psychologischen Grundkenntnisse aufbauend, die Bedeutung eines Schülerverhaltens, welches eine Reaktion erfordert, erspüren oder sogar erraten.

²⁴¹ Drever, J./Fröhlich, W.D.: Wörterbuch zur Psychologie, 7. Aufl., München 1972, S. 87

²⁴² Drever, J./Fröhlich, W.D., a. a. O., S. 87

Das individuelle Schülerverhalten, von wenigen Ausnahmen bei auffälligen Schülern abgesehen, läßt sich nicht prognostizieren. Ebenso wenig stehen sofort Erklärungsmodelle zur Verfügung und schon gar nicht ein ständig verfügbares und zuverlässiges Handlungsinstrumentarium. Daraus kann nur folgen, daß sich der Lehrer auf sein "Gefühl" verlassen muß.

Die Fähigkeit, die Bedeutung von Schülerverhaltensabweichungen zu erraten und damit zu erkennen, ist deshalb so wichtig, weil dem Hauptschullehrer zumeist auch die sozialen Hintergründe und deren Auswirkungen auf den Schüler unbekannt sind. Das stete Bemühen der Schülereltern, dem Lehrer Einblick in die häusliche Situation zu verwehren und ihre ständigen Versuche, ihn über vorhandene Problemsituationen zu täuschen, beraubt ihn eines wesentlichen Mittels, Schülerverhalten wenigstens vom sozialen Hintergrund her zu verstehen.

In Sprechstunden und an Elternsprechtagen wird er darüber so gut wie nichts erfahren. Um schichtenspezifische Anhaltspunkte zur Erklärung von Schülerverhalten zu bekommen, bleibt im Grunde nur der Blick in den Schülerbogen, dessen Aussagefähigkeit infolge des ängstlichen Bemühens der Vorlehrer, Negativaussagen aus juristischen Gründen zu vermeiden, sehr beschränkt ist.

Dies kann nur bedeuten, daß das Einfühlungsvermögen eines Lehrers, insbesondere eines Hauptschullehrers, in seiner Persönlichkeit studienunabhängig grundgelegt sein muß. Er muß also, um es umgangssprachlich zu sagen, "mit Menschen generell gut umgehen können". Darüber hinaus muß er ein spezifisches, auf die ihm anvertraute Altersstufe zugeschnittenes Einfühlungsvermögen mitbringen, welches im Laufe der Jahre durch die Erfahrung vertieft und damit zu einer wesentlichen Hilfe zur Entscheidungssicherheit wird.

Diese so zu gewinnende Entscheidungssicherheit ist wesentlicher Bestandteil der Gesamtautorität der Lehrer und letztere wiederum Grundlage dafür, daß der Schüler dem Lehrer "vertrauen" kann.

Damit ist die Verbindung zum Selbstvertrauen evident: Der Entwicklung des Selbstvertrauens geht die Vertrauensbildung im Rahmen des pädagogischen Bezuges voraus, sie muß ihr vor-

ausgehen, denn "... ohne ein gewisses Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ..." und "... in die der anderen Menschen ..." ²⁴³ wäre jede pädagogische Arbeit sinnlos.

Die Wichtigkeit des personalen Bezuges und des Einfühlungsvermögens für den Schul- oder Erziehungserfolg stellt auch Hadriga in seinem bemerkenswerten Buch heraus.

Kein Psychologe würde es wagen, von einem pädagogischen "Gespür" zu reden, weil dieser Begriff nicht in der Fachterminologie enthalten ist.

Aber "Auch beim allerbesten Prüfungsnachweis ... muß der Inhaber nicht schon ein guter Pädagoge, das heißt dazu befähigt sein, auch tatsächlich Optimales ... leisten zu können" ²⁴⁴.

Hadriga berichtet aus seiner Erfahrung, daß Lehrer mit mäßigen Zeugnissen "... infolge ihrer Kontaktfähigkeiten ausgezeichnete Praktiker ..." ²⁴⁵ geworden sind und die Ursachen für zahlreiche Erziehungsniederlagen im Fehlen des pädagogischen Gespürs begründet lägen. ²⁴⁶ Er weist auch darauf hin, daß dieser Begriff unpräzise sei, was aber eben keineswegs bedeute, daß es dieses erziehungsrelevante Phänomen nicht gäbe.

Empathie oder Einfühlungsvermögen, oder aber auch pädagogisches Gespür genannt, ist unabdingbare Voraussetzung der Vertrauensbildung und damit ein pädagogisches Kriterium, welches für das Selbstvertrauen unabdingbar ist.

An dieser Stelle sei noch erwähnt, daß die überwiegende Charakteristik der pädagogischen und psychologischen Begriffe mühsam gebastelte, hypothetische Konstrukte sind, die der letzten Schlüssigkeit entbehren. Somit befindet sich das pädagogische "Gespür" in bester Gesellschaft, wobei es, im Gegensatz zu vielen Modekonstrukten, das Unterrichtsgeschehen

²⁴³ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule, Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien 1991

²⁴⁴ Hadriga, F., a. a. O., S. 115

²⁴⁵ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule, Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien 1991, S. 115

²⁴⁶ Hadriga, F., a. a. O., S. 115

wie ein roter Faden durchzieht und seine Wirksamkeit beobachtbar ist.

1.2.6 Wohlwollen und Zuneigung

In dieser Arbeit ist schon angesprochen worden, daß sich die emotionalen Defizite der Hauptschüler, die sich aus den überdurchschnittlich schwierigen Familienverhältnissen ergeben, in der Hauptschule durch die zunehmende Anonymisierung verstärken.

Übergroße Hauptschulen und zunehmende Abkehr vom Klassenlehrerprinzip und die Auflösung der geschlossenen Klasse durch die Intensivierung des Kurswesens bedingen zwangsläufig den Abbau des pädagogischen Bezuges. Dazu kommt, daß kaum einem Lehrer die Vita seiner Schüler bekannt ist und er demzufolge zu einer pädagogischen Anamnese kaum mehr in der Lage ist. Dies sind die äußeren Voraussetzungen, mit denen der Hauptschullehrer seine Erziehungsarbeit beginnt.

Ungeachtet dieser schwierigen Umstände muß es jedoch eines der wichtigsten Ziele sein, die Grundlagen für das Entstehen des pädagogischen Bezuges zu legen.

Er steht in seiner pädagogischen Wirksamkeit an der Hauptschule weit über allen mechanistischen Möglichkeiten der Unterrichts- und Erziehungsarbeit.

Die Tatsache, daß Hauptschüler weniger im Sinne eigener, klar erkannter Zukunftsperspektiven zu lernen bereit sind, sondern dies vielmehr für einen Lehrer zu tun bereit sind, gewinnt zunehmend an Gewicht.

Für den Hauptschullehrer muß dies bedeuten, vom ersten Tag an eine emotionale Ebene der Zuneigung, der gegenseitigen Zuneigung und des Wohlwollens seinem Schüler gegenüber zu schaffen.

Dies sieht auch Hadriga so:

"In der Lehr- und Erziehungspraxis erweisen sich alle anderen Formen der Einflußnahme auf junge Menschen, auch wenn sie noch so rationalisiert und psychologisch durchdacht sind, ge-

genüber den emotionalen Möglichkeiten der menschlichen Begegnungen von weitaus geringerer Wirksamkeit." ²⁴⁷

Woher kommt es wohl, daß "... von manchen Lehrern ... alles, was sie auch anbieten, willig und dankbar angenommen ..." wird und es anderen gegenüber "... oft geradezu unverständliche Widerstände und Ablehnung ..." ²⁴⁸ gibt?

Die Ursachen liegen in der Emotionalität des pädagogischen Bezuges begründet.

So führt "... der kürzeste Weg nicht über den Intellekt, sondern über den nur scheinbaren Umweg des Gefühls ...". ²⁴⁹

Hat sich dieses positiv entwickeln können, ist die Vertrauensgrundlage zwischen Lehrer und Schüler gelegt, so vermögen selbst "... strenge oder hohe Anforderungen, selbst ein gelegentlicher Irrtum ... die Vertrauensgrundlage nicht zu erschüttern, wenn dahinter Wohlwollen oder besser noch persönliche Anteilnahme und Zuneigung ..." ²⁵⁰ stehen.

Die Einflußmöglichkeit von Zuneigung und Wohlwollen sei an Fallbeispielen aufgezeigt.

Fallbeispiel 1

Die Schülerin, von der nachfolgend dargestellter Bericht stammt, kam in der siebten Klasse mit weit unterdurchschnittlichen Noten in den Kernfächern zu mir. Schon in den ersten Monaten war zu erkennen, daß die bislang erzielten Leistungen nicht ihren wahren Möglichkeiten entsprachen. Sehr schnell entstand eine enge emotionale Bindung zu dieser Schülerin, die durch das ihr entgegengebrachte Wohlwollen geradezu aufzublühen schien.

Das Ergebnis war erstaunlich:

²⁴⁷ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule, Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien 1991, S. 95

²⁴⁸ Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule, Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien 1991, S. 95 f

²⁴⁹ Hadriga, F., a. a. O., S. 96

²⁵⁰ Hadriga, F., a. a. O., S. 96

Sie schnitt beim qualifizierenden Abschluß 1992 als Schulbeste ab, eine Tatsache, die drei Jahre zuvor niemand für möglich gehalten hätte. Natürlich war dieser Leistungsschub potentiell erklärbar. Hätte das Mädchen nicht über bestimmte Begabungen verfügt, so wäre dieser Erfolg auch nicht möglich gewesen.

Warum aber entfaltete sich die Begabungsstruktur so spät und dann in dieser Weise?

Ich habe dafür nur eine Erklärung: Wohlwollen und Zuneigung führten in einen selbstvertrauenden Zustand, der die Schülerin endlich an ihre Fähigkeiten glauben ließ.

Dieser Glaube wurde durch sich immer häufiger einstellende Erfolge in einer Weise gefestigt, was schließlich zu dem für diese Schülerin überragenden Ergebnis geführt hatte.

Originalschülerbericht zu Fallbeispiel 1

Wenn ich heute an meine vergangene Schulzeit zurückdenke, kann ich zwei große leistungs- und gefühlsmäßige Unterschiede feststellen. Ich besuchte 9 Jahre lang die Hauptschule und ging davon eigentlich nur 5 Jahre gerne und freiwillig zur Schule. Ich wurde mit meiner Zwillingschwester gleichzeitig eingeschult und es bestand von Anfang an ein kleiner Leistungsunterschied zwischen uns beiden. Der machte sich aber später erst so richtig bemerkbar.

In den ersten beiden Schuljahren war ich zwar keine sehr gute, aber auch keine schlechte Schülerin. Ich bewegte mich immer so im Mittelfeld. Dabei muß man aber dazu sagen, daß ich die ersten beiden Jahre zu der angenehmeren Zeit zähle. Die Klasse untereinander verstand sich gut, mit der Lehrerin gab es auch keinerlei Probleme und mir machte das Schulegehen einfach Spaß. Ich glaube, diese drei Gründe trugen wesentlich dazu bei, daß meine Leistungen zufriedenstellend ausfielen.

Nach diesen 2 Jahren veränderte sich vieles erheblich. Die Schule machte mir einfach keinen Spaß mehr. Die Gründe dafür waren vielleicht, daß wir mit unserer Parallelklasse zusam-

mengelegt wurden. Dadurch kam es öfter zu Reibereien, weil wir uns anfangs überhaupt nicht aneinander gewöhnen wollten.

Auch der Kontakt zu meiner Lehrerin war so gut wie abgebrochen. Ich hatte irgendwie das Gefühl, als ob sie mich gegenüber meiner Schwester benachteiligen würde. In der 3. und 4. Klasse ging ich nicht besonders gerne zur Schule, ich empfand es immer nur als eine Art Pflicht, sonst gab mir das Ganze nichts ab. Diese Einstellung, die Schwierigkeiten mit der Lehrerin und die Probleme innerhalb der Klasse wirkten sich auf meine Noten aus.

Ende der 4. Klasse hatte ich einen Notendurchschnitt von 3,33 in den Hauptfächern. Dieser war zwar nicht besonders gut, aber immer noch zufriedenstellend. Am schlimmsten wurde es aber in der 5. und 6. Klasse. In diesen 2 Jahren weigerte ich mich fast täglich, in die Schule zu gehen. Die Reibereien wurden zu heftigen Streitereien und zu meinem Lehrer hatte ich überhaupt keinen guten Kontakt mehr (ich schreibe jetzt aus meiner Sicht).

Irgendwie verstand er es nicht, sich mit den einzelnen Schülern zu befassen. Er sah seine Klasse immer als eine Masse. Er wollte nicht bemerken, daß da Schüler waren, die den Stoff nicht so schnell kapierten und daß man auf diese Rücksicht nehmen mußte. Auch der persönliche Kontakt zu den Schülern fehlte. Wir sahen ihn immer nur als unseren Lehrer, als unseren Vorgesetzten, der uns etwas befahl, das wir auszuführen hatten.

Unsere eigene Meinung wurde nicht akzeptiert. Ich finde, ein Lehrer darf nicht immer nur die Schule und das Lernen sehen, sondern er muß auch versuchen, außerhalb der schulischen Aufgaben sich in seine Schüler hineinzusetzen. Nur so kann er das zweideutige Denken erfahren. Für viele Lehrer gilt der Schüler als eine Art Arbeit, aber er sieht nicht, daß jeder von ihnen verschieden ist und daß er mit jedem anders arbeiten muß.

Wie gesagt, meine Leistungen fielen total in den Keller. In diesen 2 Jahren verschlechterte ich mich in den Hauptfächern um fast jeweils eine ganze Note. Am Jahresende hatte ich einen Durchschnitt von 3,67.

Ab der 7. Klasse änderte sich alles. Es ging nun endlich wieder bergauf mit meinen Leistungen. Ein Grund dafür war bestimmt die Trennung unserer alten Klasse. Viele gingen in die Realschule und der Rest wurde noch einmal aufgeteilt. Den ewigen Streitereien wurde damit ein Ende bereitet.

Ich glaube aber, der wichtigste Grund und vor allem der entscheidendste Punkt war, daß mir die Schule von da an wieder Spaß machte, weil wir einen neuen Lehrer bekamen und sich der Tagesablauf von Grund auf änderte. Er machte mir immer wieder Mut und verstand es, mich zu motivieren. Ich hatte auf einmal kein Grauen und keine Angst mehr, jeden Tag in die Schule zu gehen. Alles wurde irgendwie viel lockerer genommen, wobei man nicht behaupten kann, daß uns die Noten geschenkt wurden.

Ich mußte, wie alle anderen Schüler, hart dafür arbeiten. Es wurde nicht nur den ganzen Tag streng und diszipliniert durchgearbeitet, so wie das in vielen Klassen üblich ist. Man konnte auch einmal während des Unterrichtes den schulischen Streß vergessen.

Ich vermute, wenn man einen Schüler direkt spüren läßt, daß der Lehrer der Stärkere ist und daß man das zu tun hat, was er befiehlt, dann weigert er sich gerade mit Fleiß gegen die Anweisungen. Man will damit irgendwie beweisen, daß man eine eigene Meinung besitzt, die jedoch bei den meisten Lehrern (so habe ich es schon oft erlebt) nicht anerkannt wird. Viele Lehrer würden aus Prinzip nie zugeben, wenn der Schüler vielleicht doch einmal im Recht wäre.

In unserer Klasse war das anders. Wir schätzten es, unsere eigene Meinung sagen zu dürfen und vor allem, daß diese ernst genommen wurde. Ich hatte nie das Gefühl, eingeengt zu sein

und einer strengen Lehrer-Schüler-Regel nachzugehen. Diese Gleichberechtigung galt bei uns immer und trotzdem mußten nie größere Strafen oder Verbote ausgesprochen werden. (Obwohl es bei dieser Einstellung einige vermuten könnten.)

Die familiäre Atmosphäre brachte irgendwie Ruhe in die Klasse, und auch das wirkte sich positiv auf meine Leistungen aus.

Daß man einen Notendurchschnitt von 3,67 nicht von einem Halbjahr auf das andere wegzaubern kann, war schon klar, aber es zeigte sich eine Steigerung von Zeugnis zu Zeugnis.

Ende der 7. Klasse hatte ich es geschafft, meine Vieren aus dem Zeugnis herauszubekommen. In der 8. Klasse konnte ich meine Noten nochmals steigern und weil ich jetzt seit längerer Zeit endlich einmal einen Erfolg sah, sollte ein Durchschnitt von 2,33 anfangs der 9. Klasse noch nicht alles sein.

Am Jahresende schloß ich dann den Qualifizierenden Hauptschulabschluß mit der Gesamtnote "sehr gut", und einem Notendurchschnitt von 1,5 ab. Dank dieses guten Notendurchschnittes konnte ich einen Beruf mit normalerweise erforderlichem Realschulabschluß erlernen.

Ich bin der Meinung, daß diese Steigerung von 3,67 auf 1,5 in einem Zeitraum von 3 Jahren auf die gute Klassengemeinschaft und auf die äußerst vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem Lehrer zurückzuführen ist. Und all diese Gründe sind Bausteine für eine ganz entscheidende Aussage:

"Wenn mir die Schule Spaß macht und mir nicht wie eine Pflicht vorkommt, erledigt sich vieles von ganz alleine!"

Soweit der Schülerbericht.

Ich hatte die Schülerin ein Jahr nach ihrem Ausscheiden aus der Hauptschule um diesen Bericht gebeten. Ich war davon ausgegangen, daß dieser zeitliche Abstand notwendig sei, um einen möglichst objektiven Bericht zu bekommen. Das Abhängigkeitsverhältnis - als solches muß das Lehrer-Schülerverhältnis durchaus gesehen werden - bestand nicht mehr und der Abstand von einem Jahr mochte insofern von Bedeutung sein, als

hiermit ein langfristiger Reflexionsspielraum ermöglicht wurde, der zur Objektivität beitragen konnte.

Die Aussagen belegen im wesentlichen meine Hypothesen, die die Bedeutung der Emotionalität des pädagogischen Bezuges betreffen.

Im ersten Teil beklagt sie, daß dieser in der fünften und sechsten Klasse gefehlt hätte und deshalb die Leistungen "... total in den Keller ..." fielen.

Sie beschreibt dann, daß die entscheidende Änderung in der 7. Jahrgangsstufe auch durch den Lehrerwechsel erfolgt sei.

Es ist anzunehmen, daß das Ermutigungsprinzip, bezogen auf alle Bereiche des Unterrichts, in diesem Falle die Veränderung der Gesamtsituation der Schülerin mitbewirkte.

Sie hebt hervor, ich hätte ihr Mut gemacht und es verstanden, sie zu motivieren. Interessant ist jedoch ein weiteres: In der modernen Didaktik und Pädagogik ist zumeist nur mehr davon die Rede, daß jeglicher Unterricht spielerisch zu erfolgen hätte. Ich sehe das nicht so.

Vielmehr ist auf der Grundlage einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler harte Arbeit nötig, soll der Schüler die Hauptschule erfolgreich abschließen. So gesteht auch diese Schülerin, daß sie dafür hart arbeiten mußte. Sie betont, daß sich die familiäre Atmosphäre positiv auf ihre Leistungen ausgewirkt und ihr die Schule wieder Spaß gemacht hätte.

Wenn die Schülerin die Klassensituation als familiär bezeichnet, so zeigt sich darin das Gelingen des pädagogischen Bezuges und auch seine Bedeutung für das Entstehen von Selbstvertrauen, welches im Falle dieser Schülerin das entscheidende Kriterium für die Leistungsexplosion gewesen war.

Man könnte den vorigen Bericht natürlich auch als Einzelfall abtun wollen.

Welche Auswirkung die emotionale Dimension des pädagogischen Bezuges auf das Selbstvertrauen und damit auf die positive Gesamtentwicklung eines Schülers haben kann, möchte ich an zwei weiteren Beispielen darlegen.

Fallbeispiel 2

Im Jahre 1981 bekam ich eine Schülerin in die 9. Jahrgangsstufe, die infolge des hartnäckigen Bemühens von seiten der Eltern in der 8. Jahrgangsstufe den Weg von der Sonderschule zurück in die Hauptschule geschafft hatte. Dennoch war die Möglichkeit eines erfolgreichen Abschlusses nicht erkennbar. Zum Beginn des Schuljahres zeigte sich noch die Diskrepanz zwischen der zunehmend positiven Motivationslage des Mädchens und seinem effektiven Leistungsvermögen. Ständige und kleine Hilfen führten zu einer Annäherung von Motivation und Leistung.

So kam es durchaus zu pädagogisch begründeten Notengebungen, die dem wahren Leistungsvermögen noch nicht entsprachen. Das Gefühl, an der Grenze zur Illegalität zu wandeln, konnte durch begründeten pädagogischen Optimismus legitimiert werden. Über diese kleinen Hilfen hinaus versuchte ich dem Mädchen, welches noch dazu das Problem der Organminderwertigkeit hatte, durch ein sehr in das Persönliche gehende Verstärkungsverhalten, Mut zu machen. Dies erstreckte sich z. B. auch auf Äußerlichkeiten. So erwähnte ich immer wieder neben Leistungsverbesserungen auch passende Kleidung oder positive Veränderungen des Aussehens.

Ich bin überzeugt davon, daß auch diese Form von Verstärkungen dazu beigetragen hatte, daß sich das Mädchen mehr und mehr zutraute. Wie sehr dabei auch eine starke emotionale Bindung entstand, zeigte sich bei der Abschlusssfahrt nach Wien. Bei der Heimfahrt kam der Rektor der Schule zu mir und teilte mir mit, daß besagte Schülerin weinen würde, weil sie nun von mir Abschied nehmen müßte.

Er bat mich, mich zu dem Mädchen zu setzen, was ich denn auch tat. Sie nahm meine Hand und hielt sie fest, bis wir nach Stunden Rosenheim erreicht hatten. Sie war so glücklich, den qualifizierenden Abschluß geschafft zu haben, etwas, was ihr keiner zugetraut hatte. Nun, niemand nahm an dieser unzulässig intim anmutenden Situation Anstoß. Im Gegenteil: Man freute sich mit dem Mädchen, das ehemals Außenseiterin gewesen war.

Die emotionale Ebene, die das Ziel des Abschlusses letztlich auch ermöglicht hat, kann dennoch als Bestätigung des Bemühens um den Aufbau eines Selbstvertrauens aufgefaßt werden.

Fallbeispiel 3

Im Jahre 1986 bekam ich einen Schüler in die 7. Klasse, dessen Leistungen zwischen 4 und 5 in den Kernfächern angesiedelt waren. Seine mündlichen Beiträge zeigten mir jedoch sehr bald, daß hier ein Feld noch unbeackert war und daß der Junge noch zu erheblichen Leistungsverbesserungen fähig war, wenn die entsprechende Motivationsebene gefunden war.

Ich entwickelte also ein umfassendes Verstärkungsverhalten, dessen Fundament eine starke emotionale Bindung war. Daraus entwickelte der vaterlose Bub für mich Vatergefühle, die ein anfängliches "für den Lehrer lernen" initiierten. Andererseits vermochte auch die strenge Hand zur Konstanz seines Lernverhaltens beitragen. Am Ende erreichte er den qualifizierenden Abschluß mit der Note "gut".

Im vergangenen Sommer besuchte er mich während eines Schul-landheimaufenthaltes und erzählte mir freudestrahlend, daß er das Fachabitur mit der Gesamtnote 1 bestanden hätte und nun auf der Fachhochschule Informatik studieren würde.

Natürlich hat der Schüler dies alles erreicht, weil er seine sich entwickelnden Fähigkeiten mit zäher Arbeitshaltung zu verbinden wußte. Er meinte jedoch bei seinem Besuch, daß ihm vermittelte Geborgenheit und Zuneigung in Verbindung mit einer konsequenten Entwicklung seines Arbeitsverhaltens einen wesentlichen Beitrag zu seinem Erfolg geleistet hätten.

1.3 Der pädagogische Bezug aus Schülersicht

1.3.1 Respekt und Achtung

Die Tatsache, daß viele Schüler ein respektloses Verhalten Lehrern gegenüber zeigen, bedeutet nicht, daß sie nicht einen Lehrer wollten, vor dem sie Respekt haben können.

So war bei der Untersuchung gefragt worden, ob der Lehrer jemand sein solle, vor dem die Schüler Respekt haben könnten. Das Ergebnis war überraschend.

Insgesamt 75 % aller Schüler waren der Auffassung, daß der Lehrer eine Respektperson sein sollte.

Die Ergebnisse:

1) ungelernte Arbeiter	75	%
2) Facharbeiter	74,5	%
3) Angestellte	73	%
4) Selbständige	80	%
5) Landwirte	76	%
6) Beamte	75,5	%
7) Freischaffende	100	%

Auffallend ist der hohe Prozentsatz der Kinder von Selbständigen, die dem Item zustimmten. Vielleicht hängt dies mit den gewohnten, eher autoritären Familienstrukturen des Mittelstandes zusammen. Der die Kinder von Freischaffenden betreffende Wert sei hier infolge der geringen Probandenzahl als nicht besonders aussagefähig vernachlässigt.

Einem Wert sei hier noch Bedeutung geschenkt:

Die Mädchen stimmten dem Item mit 80 % zu, liegen also etwa 10 % über dem Zustimmungsggrad der Knaben. Die Gründe hierfür erörtern zu wollen, würde in den spekulativen Bereich führen.

Eines jedoch hat die Befragung unstreitig ergeben:

Die negative Semantik des Begriffes Autorität stimmt nicht mit den Vorstellungen der Hauptschülerinnen und -schüler überein.

Die Autorität des Hauptschullehrers liegt also absolut im Wunschbereich der Schüler. Der Konsens ist überwältigend. Einen pädagogischen Bezug ohne Autorität scheint es auch nach Auffassung der Schüler nicht geben zu sollen.

1.3.2 Die Bedeutung der Emotionen

Mit dem Item Nr. 61 waren die Hauptschüler nach der emotionalen Bedeutsamkeit des Lehrers gefragt worden.

Wollte man der Berichterstattung bezüglich der gegenwärtigen Verhältnisse an Hauptschulen uneingeschränkt Glauben schenken, so müßte man von einem Lehrer-Schüler-Verhältnis ausgehen, welches nahezu ausschließlich von Konfrontation bestimmt wäre.

Nachdem aber Hauptschulen im Mittelpunkt einer diesbezüglichen Berichterstattung stehen, die aufgrund ihrer besonders problematischen Sozialstruktur auffälliger sind als andere, so darf nicht übersehen werden, daß diese nicht die überwiegende Mehrzahl darstellen. Dennoch ist der Eindruck entstanden, daß emotionale Kriterien nur mehr in negativem Sinne eine Rolle spielen würden.

Daß dies keinesfalls so ist oder so sein muß, beweisen die Ergebnisse der Umfrage.

Ich war ohnehin davon ausgegangen, daß dem Lehrer-Schüler-Verhältnis gerade an der Hauptschule allergrößte Bedeutung zukommen müßte.

Daß die Schüler allerdings in dieser Eindeutigkeit und auch Geschlossenheit, quer durch alle Sozialschichten, das Lehrer-Schüler-Verhältnis so positiv bewerten würden, war nicht zu erwarten.

So hatten insgesamt 93 % aller befragten Schüler den Zusammenhang zwischen einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung und der eigenen Lernfreude und auch Lernbereitschaft bestätigt. Damit war nicht zu rechnen.

Daß die Zustimmung der Knaben mit 94 % um 2 % über der der Mädchen lag, scheint ohne Belang.

Schichtenzugehörigkeit und Zustimmungsgrad seien kurz dargestellt:

1) ungelernte Arbeiter	90,5 %
2) Facharbeiter	95 %
3) Angestellte	93,5 %

4) Selbständige	97	%
5) Landwirte	91	%
6) Beamte	92,5	%

Infolge der nicht repräsentativen Zahl seien die Kinder von Freischaffenden hier vernachlässigt.

1.3.3 Diskussion der Ergebnisse der Befragung

Den pädagogischen Bezug betreffend, waren bei der Erhebung zwei Fragen zusammengefaßt worden.

Einmal die Frage der Autorität und dann die Frage nach der lerneffizienten Bedeutsamkeit des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.

Die auf die Bedeutung der Autorität abzielende Frage wurde von der überwältigenden Mehrheit der Schüler nicht nur in der Weise beantwortet, daß sie autoritäres Verhalten eben hinnehmen und akzeptieren würden.

Vielmehr hatten sie durch ihre Zustimmung zu diesem Item auch zum Ausdruck gebracht, daß Autorität bei Führungspersonen, in diesem Falle eben den Lehrern, notwendig sei.

Dies entspricht der Schulwirklichkeit der Hauptschule.

Interessant scheint, daß Hauptschulkollegen, die nicht über eine persönliche Autorität verfügen, mit sehr großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, die sich nicht nur auf Disziplinfagen beschränken, sondern negative Auswirkungen auf das gesamte Lernverhalten des Hauptschülers haben.

Dies ist vor allem bei Unterschichtkindern zu beobachten.

Es ist nicht verwunderlich, daß eben diese Kinder sich eine starke Lehrerpersönlichkeit wünschen und geführt werden wollen.

Die überwältigende Zustimmung zum Autoritäts-Item einerseits und zum Emotions-Item andererseits bestätigen die Hypothese bezüglich der Hintergründe der Autoritätssehnsucht unserer Schüler.

Diese steht den gegenwärtig propagierten Erziehungs- und Schulmodellen diametral gegenüber.

Die Aufweichung und Lockerung des Erziehungsgeschehens, die modern ist, entspricht nicht dem, was Hauptschüler wollen.

1.4 Zusammenfassung

Spannt man den Bogen vom "Nurbegleitenwollen" Rousseaus' bis hin zu den pragmatischen Vorstellungen Kerschensteiners, so ist die partielle Bedeutsamkeit von Erziehungstheorien nicht zu übersehen.

Man spürt aber, daß keine der bekannten Erziehungsvorstellungen oder -theorien auch nur annähernd dem Ziel der ganzheitlichen Erziehung zu entsprechen vermag.

Ogleich unbestritten ist, daß das intensive, emotionale Verhältnis eines Kindes z. B. zu seinen Eltern und Erziehern eine grundlegende und Weichen für das spätere Leben stellende Bedeutung hat, ist dieses Wissen nicht in erforderlichem Maße in pädagogische Überlegungen der Gegenwart eingegangen. Die Beschäftigung mit unterrichtstechnologischen Problemstellungen überwiegt ebenso wie die versuchte Psychologisierung des Schulgeschehens.

Im Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens aber sollte der pädagogische Bezug stehen.

Erziehungs- und Unterrichtsmodelle mögen prinzipiell richtig und möglich sein, so sind sie dennoch wertlos, wenn diese Voraussetzung außer acht gelassen wird.

Es kommt also auf den Menschen an.

Dem Lehrer obliegt es, seine Sachautorität adäquat einzusetzen, sein Konzept durch die gründliche Kenntnis des jungen Menschen zu untermauern, aus seiner Fähigkeit zur Empathie den pädagogischen Takt zu entwickeln und sein Gesamterziehungsverhalten auf Wohlwollen und Zuneigung zu gründen.

Die Bedeutsamkeit der Lehrerpersönlichkeit und der daraus resultierenden Verhaltensdispositionen und ihr Einfluß auf die Entwicklung eines Schülers sollten unbestritten sein.

Schüler wollen, wie die Befragung ergeben hat, Respekt haben können und betrachten dies als wesentliches Element ihres Lernverhaltens.

Die Verwendung des eher umgangssprachlichen Begriffs "Respekt" beabsichtigt nicht, in altväterliche Autoritätsvorstellungen einzutreten. Vielmehr war die Verwendung dieses Begriffes notwendig, um der Bedeutung von Autorität aus Schülersicht nahezukommen. Gespräche mit Schülern haben zweifelsfrei ergeben, daß mit Respekt das gemeint war, was gemeinhin mit Achtung umschrieben wird.

Auch das zweite Item, das auf die emotionale Beziehung zwischen Schüler und Lehrer abzielte, konnte Aufschluß über die Bedeutsamkeit des pädagogischen Bezuges geben.

Der Wunsch der Schüler nach einer positiven, emotionalen Beziehung zum Lehrer kommt unmißverständlich zum Ausdruck.

Da es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den jeweiligen Schichtzugehörigkeiten gegeben hat, liegt die Vermutung nahe, daß die Hauptschüler fast ausnahmslos Defizite hinsichtlich ihrer emotionalen Bindungen empfinden und in einer positiven Beziehung zum Lehrer eine realistische Kompensationsmöglichkeit sehen.

Der Lehrer also ist es, der hier ungeahnte Einwirkungsmöglichkeiten besitzt.

Setzt er die genannten Kriterien des pädagogischen Bezuges um, so wird es ihm möglich sein, seinen Schülern jenen sicheren Rahmen entwickeln helfen zu können, der ihnen ein Mindestmaß an Sicherheit geben kann.

Diese, aus dem positiven Agieren des Lehrers resultierende Sicherheit ist geeignet, die Vertrauensfähigkeit des Kindes vom unmittelbaren pädagogischen Bezug weg bis hin zum sozialen Fernraum auszubauen.

Möglich aber ist dies nur, wenn es dem Lehrer gelingt, im Kind ein Zutrauen zu sich selber entstehen zu lassen, ihm bei

der Entwicklung des Selbstvertrauens zu helfen und es ihm gelingt, dies durch die Vermittlung des notwendigen Sachwissens und der entsprechenden Fertigkeiten abzusichern.

Kürzlich wurde in einem bekannten deutschen Nachrichtenmagazin die lehrerlose Schule propagiert, die sich ausschließlich auf die Wissensvermittlung durch den Bildschirm stützen will. Die Lehrer-Schüler-Beziehung als tragendes Element der Persönlichkeitsbildung ist hier ausgeklammert.

Ich möchte diese Überlegungen mit einem einfachen Beispiel abschließen:

Wenn ein Schüler etwas gut gemacht hat, so ist eine Verstärkung durch den Lehrer, der ihm auf die Schulter klopft und ihn lobt, immer wieder ein positives Erlebnis, das ihn immer wieder ein Stück vorwärts bringt.

Kann der Computer das auch?

2. Der Hauptschullehrer und das Selbstvertrauen

2.1 Vorbemerkung

Im Rahmen der Diskussion des pädagogischen Bezuges ist auf die Schlüsselfunktion des Lehrers hingewiesen worden. Die zentrale Stellung des Hauptschullehrers im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen wiegt schwerer als jene von Lehrern anderer Schultypen.

Dies hat verschiedene Gründe:

1. Der Hauptschullehrer unterrichtet im Regelfalle eine Schülerklientel, deren intellektuelle Bandbreite von einer leicht unterdurchschnittlichen Intelligenz bis hin zur Debitätsgrenze reicht.
2. Disziplinarische Probleme, die im wesentlichen mit der Schichtzugehörigkeit zusammenhängen, treten an der Hauptschule gehäuft auf.
"Obgleich die Hauptschüler nur 14 % (der versicherten Schüler) ausmachen, gehen 40 % des aggressivitätsbedingten Unfallgeschehens auf ihr Konto." ²⁵¹
3. Der Kausalzusammenhang zwischen Schichtenzugehörigkeit und Motivierbarkeit ist evident.
4. Lernschwierigkeiten treten gehäuft auf.
5. Verhaltensauffälligkeiten liegen über dem Durchschnitt und werden weniger als in Mittel- und Oberschicht psychotherapeutisch behandelt. (Unterschichteltern sehen in einer psychotherapeutischen Behandlung eine soziale Diskriminierung und wehren sich nach Kräften dagegen. Der Ausbau der schulpсихologischen Beratungsdienste hat daran wenig zu ändern vermocht.)

²⁵¹ Leitartikel des Münchner Merkur vom 14.2.1994, S. 1

6. Hauptschuleltern interessieren sich kaum oder überwiegend gar nicht für das schulische Fortkommen ihrer Kinder. (Bei einem Elternabend in der 9. Jahrgangsstufe ist es normal, daß drei Elternteile kommen und, wie im Augenblick, die restlichen 32 ihr Desinteresse durch ihre Abwesenheit bekunden.)

Aus diesen hauptschultypischen Problemen ergibt sich zwangsläufig, daß der Hauptschullehrer in weit höherem Maße gefordert ist, als dies Lehrer anderer Schulen sind, da diese Probleme dort nicht in dieser Häufung auftreten.

Bei eingeschränkten Reaktionsmöglichkeiten muß der Hauptschullehrer versuchen, mit einer übermäßigen Problemstruktur seines Schultyps fertig zu werden.

Er ist gefordert als:

Unterrichtstechnologe - Konfliktlöser - Administrator - emotionale Kompensationsfigur - Psychotherapeut - Motivationskünstler.

Die Mehrdimensionalität seiner Aufgabenbereiche erfordert auch den Hauptschullehrer mit mehrdimensionalen Fähigkeiten und einer Bereitschaft zum überdurchschnittlichen Engagement. Da der Hauptschullehrer als Klassenlehrer die weitaus meisten Stunden seiner Unterrichtsverpflichtung mit seiner Klasse verbringt, ergibt sich allein schon aus dem Zeitmaß eine erhöhte Verantwortung für seine Schüler, allerdings auch eine erheblichere Einwirkungsmöglichkeit.

Er hat mehr als jeder Lehrer anderer Schultypen die Möglichkeit, seine Schüler zu beobachten, sie kennenzulernen und sie zu fördern.

Steht dem Fachlehrer z. B. am Gymnasium im wesentlichen nur der Bereich der Wissensvermittlung zu, so erstreckt sich der Wirkungsbereich des Hauptschullehrers allein schon durch das Zusammensein von weit über 20 Wochenstunden auf alle zu fördernden Bereiche des Schülers.

Es ist also die ganzheitliche Förderung seiner Schüler, die dem Hauptschullehrer abverlangt wird.

Das Klassenlehrerprinzip darf also nicht nur die Kognition im Auge haben, sondern als wesentlichen Teil des Auftrages auch die emotionale Lebensbefähigung sehen.

So ist eine Entwicklung und Förderung eines Selbstvertrauens durch den Hauptschullehrer unerläßlicher Teil seiner Gesamtaufgabe, zumal davon ausgegangen werden kann, daß Selbstvertrauen der Schlüssel zu unverzichtbaren Erfolgserlebnissen ist, und ob Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten sich zukünftig positiv oder negativ gestalten werden.

Natürlich ist der Hauptschullehrer nicht der allein entscheidende Erziehungsfaktor; er wird letztlich auch nicht allein dafür verantwortlich gemacht werden können, ob ein Selbstvertrauen grundgelegt werden kann oder nicht.

Eine entscheidende Rolle beim Gelingen dieser pädagogischen Notwendigkeit spielt er unzweifelhaft.

Da diese Arbeit sich nicht nur mit theoretischen Problemstellungen befassen, sondern auch die reale Situation der Hauptschule in ihren wesentlichen Zügen darstellen will, werde ich nachfolgend versuchen aufzuzeigen, welche Möglichkeiten der Hauptschullehrer in der täglichen Praxis hat, Entmutigungen zu verhindern und ein ausgewogenes, den wirklichen Fähigkeiten des Schülers entsprechendes Selbstvertrauen zu initiieren und zu fördern.

Die Ausführungen erheben keinesfalls den Anspruch der Allgemeingültigkeit. Vielmehr sind sie aus meiner Erfahrung erwachsen, und auf das Selbstvertrauen abzielende Vorgehensweisen haben sich in der Praxis immer wieder bewährt.

In diesem Sinne möchte ich den folgenden Abschnitt nicht als pädagogische Besserwisserei verstanden sehen, sondern als Erfahrungsbericht aus einem schwierigen pädagogischen Milieu und als Versuch, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ein durchgehendes, sich auf alle Bereiche des Unterrichts erstreckendes Ermutigungsverhalten das Entstehen von Selbstvertrauen unterstützen kann.

2.2 Selbstvertrauen und der Führungsstil des Lehrers

Im Rahmen dieser Arbeit soll keinesfalls die über die letzten Jahrzehnte kontrovers geführte Diskussion hinsichtlich des pädagogischsten und effektivsten Führungsstil des Lehrers fortgeschrieben und schon gar nicht theoretisierend abgehandelt werden.

Beabsichtigt ist vielmehr, spezielle Probleme der Führung an der Hauptschule zu erörtern und gewonnene Führungserfahrungen sowie Schüleraussagen in diese Fragestellung einzubringen.

Um es vorweg zu sagen: Es gibt keinen Führungsstil, den man definitiv erlernen könnte!

Das Wissen um Führungsmerkmale führt nicht zwangsläufig zur überzeugten und effektiven Übernahme.

Der Führungsstil des Lehrers ist entscheidend von seiner personalen Struktur abhängig und wird durch seine ganze Entwicklungsgeschichte und die daraus entstehenden Lebenseinstellungen und -haltungen geprägt.

Somit kann es für den Lehrer, mehr noch für den Hauptschullehrer, nicht darum gehen, vorgedachte Systeme mit all ihren Einschränkungen zu übernehmen, sondern vielmehr darum, einen angemessenen Führungsstil zu entwickeln.

Angemessen kann in diesem Sinne nur ein Führungsstil sein, der die Persönlichkeitsstruktur des Lehrers mit der jeweils spezifischen Klassensituation in Einklang zu bringen vermag.

Ein Führungsverhalten erwächst nicht nur aus den individuellen psychologischen Eigenschaften des Lehrers, sondern in selbem Maße aus den jeweiligen psychologischen Verhältnissen der Klassen und dem feedback der Gruppenprozesse.

Ein starr geplanter Führungsstil würde Erziehungs- und Lernprozesse verhindern.

Die erfolgreiche Führung einer Klasse erfordert Rahmenbedingungen des Lehrerverhaltens, die für die Schüler berechenbar und nachvollziehbar sind.

Diese Prämissen sind mit den "modernen" Führungsstilen nicht erfüllbar.

1. Der antiautoritäre Führungsstil ist als pädagogische Leitlinie völlig ungeeignet.

Die Erfahrungen der letzten zwanzig Jahre haben gezeigt, daß das entscheidende Ziel der Lebensbefähigung verfehlt worden ist.

(Summerhill droht die Schließung, weil die staatliche Schulaufsicht selbst das Erreichen von Minimalzielen nicht mehr für möglich hält.)

2. Der "Laisser-Faire-Stil" ist an der Hauptschule ebenso wenig praktikierbar, weil er ein aktives Bemühen des Lehrers um Lern- und Bildungserfolg nicht als Voraussetzung hätte.

Beide Stile sind als Führungsinstrument an der Hauptschule völlig ungeeignet.

Im Gegenteil, die Schüler, sich selbst überlassen, wären hilflos.

Wie sehr obengenannte Erziehungsstile die Bedürfnisse der Schüler mißachten, möchte ich mit einem kleinen Beispiel belegen:

Im Rahmen eines Schullandheimaufenthaltes brachte ich meinen Schülern mehrstimmiges Singen bayerischer Volkslieder nahe. Willig hatte man sich daran beteiligt. Nach einiger Zeit war ich gefragt worden, ob sie nun nicht auch einmal "ihre Musik" hören dürften. Ich willigte sofort ein und entfernte mich in einen anderen Raum. Es dauerte nur etwa zwanzig Minuten, bis die Schüler kamen und jammerten, daß es ihnen langweilig sei.

Kein bedeutendes Beispiel, gewiß. Es zeigt aber doch, daß Schüler, insbesondere unsere Hauptschüler, Schwierigkeiten haben, wenn sie sich selbst überlassen werden.

3. Der partnerschaftliche Stil mag zwar modern anmuten, scheint jedoch nicht das geeignete Instrument zu sein, mit dem sich das Bildungsgeschehen und schon gar nicht der Unterricht an der Hauptschule steuern ließen.

In beiden Fällen wären die Schüler überfordert. Den Schüler als "Partner" sehen zu müssen, fällt schwer.

Schüler sind nicht Partner des Lehrers. Sie können es deshalb nicht sein, weil das Element der Gleichwertigkeit fehlt.

Die Differenzen im Hinblick auf Lebens-, Erfahrungs- und Sachkompetenz lassen eine Partnerschaft nicht zu. Eine häufige Art der partnerschaftlichen Beziehung, nämlich die Kumpelhaftigkeit des Lehrers, führt letztlich zu einem Autoritäts- und Respektverlust, der eine effektive Erziehungsarbeit und eine erfolgreiche Lehrtätigkeit unmöglich macht.

4. Wenn in der pädagogischen Diskussion vom autoritären Führungsstil des Lehrers die Rede ist, so wird diese Führungsmöglichkeit zumeist nur mit Negativattributen versehen.

Dabei wird mißachtet, daß die Negativelemente vergangenen Erziehungsverhaltens autoritäres Führungsverhalten längst verlassen haben.

Von einem autoritären Führungsverhalten kann in hergebrachtem Sinne schon lange nicht mehr die Rede sein. Zentrale Kriterien wie die starre Über- und Unterordnung, dessen Säulen der strikte Gehorsam war, stehen keinem Lehrer mehr als pädagogische Leitlinien zur Verfügung.

Die Frage der Autorität ist an anderer Stelle schon ausführlich beschrieben worden. An dieser Stelle sei Autoritätsverhalten oder auch autoritäres Verhalten diskutiert, wie es in der Schulwirklichkeit beobachtbar ist.

Die Praxis lehrt, daß ein Mindestmaß an Autorität notwendig ist, um Schüler zu einem zielorientierten Gesamt- und speziellem Lernverhalten veranlassen zu können.

Hauptschüler sind aufgrund ihrer Unterschichtenzugehörigkeit ausgesprochen lenkungsorientiert.

Der sichtbare Mangel an Eigeninitiative und eine schwache Kreativitätsausprägung fordern ein intensiveres Lenkungsverhalten des Lehrers geradezu heraus.

Es stellt sich die Frage, ob lehrerzentriertes Erziehungs- und Unterrichtsverhalten einen Einfluß auf das Selbstvertrauen haben können?

Das Bedürfnis nach sicherer und auch konsequenter Führung ist bei unseren Hauptschülern vorhanden, vielmehr noch - sichtbar ausgeprägt.

Die Bereitschaft der Hauptschüler, sich mit den Anforderungen ihres Lehrers zu identifizieren und versuchen ihnen zu genügen, läßt sich mit ausschließlich autoritär orientierten dirigistischen Maßnahmen jedoch nicht erreichen.

Hier sind Elemente der partnerschaftlichen Erziehung notwendig, die in einen dominanten Führungsstil einzuweben wären.

Nachdem dem Hauptschullehrer jegliches Instrumentarium fehlt, autoritär verfügte Maßnahmen auch wirklich durchzusetzen, ist er entscheidend darauf angewiesen, straffe Führungsabsichten auf die Grundlage sicheren Vertrauens zu stellen.

Ein wesentlicher Aspekt, dieses auch herstellen zu können, ist der Verzicht des Hauptschullehrers auf einen Unfehlbarkeitsanspruch.

Der Unterrichtsvormittag ist von zahllosen Situationen geprägt, die ad hoc-Entscheidungen erfordern.

Nicht immer vermag der Lehrer Ursachen und Kausalzusammenhänge von Störungen und sonstigem Fehlverhalten zielsicher zu erkennen. Demzufolge wird es immer wieder vorkommen, daß er bei spontan verhängten Ordnungsmaßnahmen oder auch nur Rügen prinzipielle und auch quantitative Fehlentscheidungen trifft. Es wäre vollkommen verkehrt, auf einer Fehlentscheidung bestehen zu wollen.

Sicher, die Hauptschüler, mit ihrer stärkeren Neigung zur Unterordnung, würden eine solche in der Regel hinnehmen, der Lehrer jedoch ginge im Hinblick auf seine Autorität in jedem Falle geschwächt hervor.

Aber Fehler und Fehlentscheidungen einzugestehen und sich dafür zu entschuldigen, mindern die Achtung der Schüler ihrem Lehrer gegenüber in keiner Weise.

Um Konflikte, die aus Fehlentscheidungen erwachsen sind zu bereinigen, eignen sich wöchentliche Kindersprechstunden.

Die Schüler kommen in diese vor allem dann, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen.

Eher schüchterne Schüler wagen es nicht, Anliegen und Klagen vor der Klasse vorzubringen. In die Kindersprechstunde bringen sie dann oft Zeugen mit, die einen Sachverhalt richtigstellen können.

Es wäre allerdings falsch, es bei der Klärung innerhalb der Kindersprechstunde zu belassen. Vielmehr entspricht es einem Bedürfnis des betroffenen Schülers, daß der Lehrer dort Maßnahmen zurücknimmt oder sich auch entschuldigt, wo der Konflikt entstanden ist, nämlich in der Klasse.

Nur dies führt zu einer Rehabilitierung des Schülers und zu der gewünschten Satisfaktion.

Wie dem Schülerbericht unter 1.3 zu entnehmen ist, geht es auch darum, dem Schüler das Gefühl zu vermitteln, daß er ernst genommen wird. Dieses Gefühl hat einen entscheidenden Einfluß auf das Selbstwertgefühl des Schülers.

Erlittenes Unrecht, Erniedrigungen und Demütigungen, die vor versammelter Klasse erlebt werden, beeinträchtigen das Selbstwertgefühl des Schülers besonders.

Dem wichtigen Ziel, dem Schüler im Sinne einer Gesamtkompetenz Selbstvertrauen zu vermitteln, muß ein solches Verhalten entgegenstehen.

Um Selbstvertrauen entwickeln und fördern zu können, müssen im Führungsstil des Hauptschullehrers Elemente des autoritativen und des partnerschaftlichen Stils zu einem Führungsverhalten zusammengeführt werden, welches dem Schüler, dem Lehrer und der Sache, also dem unterrichtlichen Auftrag, gerecht zu werden vermag.

2.3 Selbstvertrauen und die Motivationsfähigkeit des Lehrers

2.3.1 Vorbemerkung

Es gibt kaum einen pädagogischen Begriff, der in der allgemeinen pädagogischen Diskussion und vor allem im Unterricht als so bedeutend angesehen wird, wie jener der Motivation. Pädagogische Verlage stellen dem Hauptschullehrer unzählige Motivationshilfen zur Verfügung.

So werden entsprechende Kopiervorlagen und Stundenbilder allzu gerne verwendet. Nicht selten wird der erwartete Unterrichtserfolg zu sehr auf materiale Hilfen abgestellt und mehr noch - ausschließlich von diesen erwartet.

Ein Irrtum, wie jeder Praktiker weiß.

Früher zeichnete sich der "gute" Unterricht dadurch aus, daß ein wahres Feuerwerk von Medienwechsel und unterrichtlichen Gags abgebrannt wurde.

Das alles sollte motivieren. Entsprechend gestaltet war dies vor allem bei Prüfungs- und Visitationsstunden möglich.

Jeder Praktiker aber weiß, daß solche Schaustunden, die von einer Scheinmotivation leben, in der täglichen Praxis nicht durchzuhalten sind, weil der Aufwand zu groß ist.

Für die ständige unterrichtliche Arbeit müssen diese Schau-motivationen also wegfallen.

Daher kommt es entscheidend auf die Lehrerpersönlichkeit und ihre grundsätzliche Motivationsfähigkeit an, die nur aus einem positiven Gesamtverhalten heraus entwickelt werden kann. Nicht die stundenspezifische Motivation ist es, die zum Lernerfolg des Hauptschülers führt, sondern die fächerübergreifende Motivation durch den Lehrer, die auf die Gesamtpersönlichkeit des Schülers abzielt.

Gefordert also ist ein umfassendes Motivationsverständnis, das sich auf das gesamte Geschehen in Klasse und Schule bezieht.

2.3.2 Die generelle Motivationsfähigkeit des Hauptschullehrers

Die motivationsbedingten Eingangsvoraussetzungen des Hauptschülers müssen als sehr ungünstig beurteilt werden.

Der Aufbau einer intrinsischen Motivation ist sehr schwierig. Das Interesse der Hauptschüler sowohl an den naturwissenschaftlichen Fächern als auch an den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist und bleibt gering.

Eine erkennbare Ausnahme ist hier nur das Fach Erziehungskunde, das bei nahezu allen Schülern beliebt ist. Dieses Fach fordert den Schülern eine sehr geringe Lernleistung ab. Es wäre jedoch verfehlt, hier eine intrinsische Motivation erkennen zu wollen.

Selbst wenn sich bei einzelnen Schülern bestimmte Vorlieben für bestimmte Fächer entwickeln, so bedeutet dies im gesamten gesehen keinesfalls ein erkennbares Sachinteresse.

Es kommt also entscheidend auf die Fähigkeit des Hauptschullehrers an, eine Gesamtmotivation seiner Klasse zu entwickeln, die im wesentlichen auf vier Säulen stehen muß:

1. Durch die Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses kann er erreichen, daß seine Schüler auch für den Lehrer lernen und sei es nur, um ihn nicht zu enttäuschen.

Mag diese Art der Motivation auch belächelt werden, wirksam ist sie gerade an der Hauptschule allemal.

2. Ist es gelungen, innerhalb einer Klasse Erfolge breit anzusiedeln, entsteht eine Art Leistungswettbewerb der Schüler untereinander, der fehlende intrinsische Motivationen auszugleichen vermag.

Entscheidend ist hierbei das Verhalten des Lehrers. Übergeht er die Schülerbemühungen, so wird diese Motivationsmöglichkeit im Lauf der Zeit an Gewicht verlieren und ihr Fehlen das Leistungsverhalten der Klasse nachteilig verändern.

Im Gegensatz zu weiterführenden Schulen spielt das Lob allein für ein Bemühen eine große Rolle.

Für die große Zahl schwacher Schüler ist dies oft eine der wenigen Möglichkeiten, verstärkt zu werden. Das Erkennen des Bemühens eines Schülers und mit Lob honoriert, bildet die ersten kleinen Bausteine für die Entfaltung eines Selbstvertrauens.

3. Die dritte Säule der Gesamtmotivation muß es sein, die Gegenwartsorientiertheit der Hauptschüler abzubauen. So darf der Hauptschullehrer nicht müde werden, eine Verbindung zwischen der augenblicklichen Lernsituation und den erwarteten beruflichen Perspektiven der Hauptschüler herzustellen.

Es genügt bei weitem nicht, dies nur im Fach Arbeitslehre zu tun.

Das Prinzip der Verdeutlichung von Perspektiven muß vielmehr fächerübergreifend und kontinuierlich verwirklicht werden.

Wenn es gelingt, dem Schüler den Zusammenhang zwischen seinem augenblicklichen Lernverhalten und seinem eventuellen Berufswunsch deutlich zu machen, dann ist der Hauptschullehrer in seinem Bemühen um eine verstärkte Motivierbarkeit seiner Schüler ein wesentliches Stück nähergekommen.

4. Der vierte Aspekt einer grundsätzlich positiven Motivationslage ist die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls einer Klasse.

Gelingt es nicht, dieses zu initiieren, dreht sich das Unterrichtsgeschehen alsbald nur noch um die relativ wenigen "Spitzen".

Die erkennbare Intention der Klasse ist dann nicht mehr auf gemeinschaftlich zu erstrebende Fortschritte gerichtet. Vielmehr zeigt sich, daß die wenigen guten Schüler ängstlich darauf bedacht sind, den Abstand zu den leistungsschwachen Mitschülern zu wahren.

Viele Lehrer unterstützen dieses Phänomen unbewußt durch die intensivere Beschäftigung mit den guten Schülern.

Zum einen ist es weniger mühsam, mit diesen zu arbeiten, zum anderen ermöglicht diese Vorgehensweise dem Lehrer Erfolgserlebnisse, die ihm helfen, der eigenen Resignation entgegenzuwirken.

Der Aufgabe der Förderung all seiner Schüler kann er natürlich nicht mehr gerecht werden.

Wie wichtig die "familiäre" Atmosphäre für den Lern- und Erziehungsprozeß ist, kann man der Aussage im Schülerbericht unter 1.3 entnehmen.

Der Aufbau des Gemeinschaftsgefühls darf sich aber nicht nur auf die unterrichtliche Kooperation beschränken.

Auch außerunterrichtliche Aktivitäten sind geeignet, das Gemeinschaftsgefühl besonders zu stärken.

Theater-, Volkstanz- und Singabende konnten freundschaftliche Bindungen schaffen, die in eine Bereitschaft führten, schwächeren Schülern zu helfen und z. B. mit diesen zu lernen und Hausaufgaben zu machen.

Ein wesentlicher Teil einer generellen Motivationsfähigkeit des Lehrers liegt in seinen sozialintegrativen Intentionen begründet.

Bereitschaft, Bemühen und nicht zuletzt die Fähigkeit des Hauptschullehrers um ein umfassendes Motivationsverhalten sind Voraussetzung für unterrichtlichen und sozialen Erfolg, der wiederum Bedingung für die Entwicklung eines Selbstvertrauens ist.

2.4 Das Verstärkungsverhalten des Hauptschullehrers

Die Schüler treten in die siebte Jahrgangsstufe der Hauptschule im allgemeinen mit dem Gefühl ein, versagt zu haben.

Mit dieser Situation ist jeder Hauptschullehrer konfrontiert. Es kann also am Anfang nicht darum gehen, auf die Erfüllung des Lehrplans zu starren, sondern die ungünstigen Eingangsvoraussetzungen zu beseitigen und eine positive Einstellung zur neuen Schulsituation des Hauptschülers zu entwickeln. Es

geht zuallererst darum, daß er seinen Verbleib akzeptiert und sich nicht mehr abgeschoben, oder besser, zurückgelassen fühlt.

Ob dies überhaupt oder wenigstens in einem angemessenen Zeitraum gelingt, hängt nahezu ausschließlich von einem umfassenden Verstärkungsverhalten des Hauptschullehrers ab.

Zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe gibt es kein Gemeinschaftsgefühl, keine Klassengemeinschaft, die dem Schüler eine emotional positive Grundlage vermitteln könnte.

Vielmehr ist es so, daß nach der 6. Klasse die Klassenverbände zum zweiten Mal auseinandergerissen und heterogene Gemeinschaften geschaffen wurden.

Genau dies muß dem Hauptschullehrer bewußt sein. Er ist aufgerufen, unverzüglich individuelle Beziehungen aufzunehmen und mit einem zutreffenden und angemessenen Verstärkungsverhalten eine Vertrauensbasis zu schaffen.

Die Schüler werden dem Lehrer von ihren Leistungen her zu Beginn kaum Gründe für ein Verstärkungsverhalten liefern können. Der Lehrer muß es auf Arbeitseigenschaften, positive Charaktereigenschaften und kleine Erfolge im Unterrichtsgeschehen stützen.

Hauptschüler zeigen zum Teil verwilderte Arbeitsweisen. In der Praxis bedeutet dies, daß Schriften kaum zu lesen sind, daß Schüler von einer ansprechenden Gestaltung von Hefteinträgen weit entfernt sind und daß eine ausgeprägte Gleichgültigkeit dem eigenen schulischen Tun gegenüber unverkennbar ist.

Bereits hier kann und muß der Hauptschullehrer ansetzen. Die Registrierung und positive Bewertung von noch so kleinen Fortschritten im schriftlichen Bereich läßt im Schüler das Gefühl entstehen, doch etwas zu können. Es wird dazu führen, daß er eine Wiederholung einer erfahrenen Verstärkung auf diesem Gebiet anstrebt. Die Folge ist, daß das Schriftbild besser wird, daß die Fehlerzahl zurückgeht und daß plötzlich eine zuvor verborgene Kreativität bei der Gestaltung von Einträgen sichtbar wird.

Vom Hauptschullehrer erfordert dies allerdings eine ständige und gründliche Beobachtung und Bewertung der Schüleraktivitäten.

Der Aufwand hierfür ist sehr groß, da viele Lehrer 30 Schüler und mehr unterrichten.

Jeden Eintrag, jede Hausaufgabe auf sachliche Richtigkeit, Fehlerfreiheit und auf eine saubere Gestaltung hin zu korrigieren und zu bewerten, erfordert einen sehr hohen Zeitaufwand. Und dennoch zahlt sich diese Mühe aus.

Zum einen, weil sich erste Erfolgserlebnisse einstellen können und zum anderen, weil geordnete Arbeitsweisen die unerläßliche Grundlage für spätere, kognitive Erfolge sind.

So sind die für einwandfreies Arbeiten verteilten Sternchen eine begehrte Verstärkung.

Natürlich sind dies keine Leistungen, die letztlich die Note in dem betreffenden Fach ausmachen, so sind sie doch wegen ihrer motivationellen Bedeutung unerläßlich. Darüber hinaus wissen die Schüler allerdings, daß aus sehr guten Arbeitsweisen resultierende Leistungen die Jahresnote gerade dann mitentscheiden können, wenn Grenznoten erreicht werden.

Auch bei der schon mehrfach erwähnten Schülerin, die zur Schulbesten avanciert war, nahm ihr später sichtbares Selbstvertrauen seinen Anfang in erfahrenen Verstärkungen, die sich auf die Verbesserung der Arbeitsweisen bezogen hatten.

Eine weitere Möglichkeit, dem Hauptschüler Eingangserfolge zu vermitteln, bietet die Mitarbeit des Schülers am Unterricht. Beim Beginn des Turnus 7 - 9 erweist sich dieses unterrichtliche Feld als sehr schwierig.

In der Praxis bedeutet dies, daß Hauptschüler zur aktiven Mitarbeit kaum bereit sind und äußerst behutsam zur Beteiligung am Unterrichtsgespräch angeregt werden müssen.

Die Gründe hierfür lassen sich nur vermuten.

Die Tatsache, daß die Hauptschüler an der Schule verblieben sind, hat ihre Ursache nicht zuletzt in der Leistungsschwäche.

Daraus kann man schließen, daß sie in der sechsten Klasse von der vergleichsweise großen Zahl späterer Übertreter in den Hintergrund gedrängt worden waren. Es ist anzunehmen, daß sie eben nicht nur mit den schriftlichen Leistungen jener Schüler nicht mithalten konnten, sondern daß sich dies noch stärker im Bereich der mündlichen Mitarbeit auswirkte.

Weil viele Lehrer ihren Unterricht häufig auf gute Schüler abstellen, entstehen Defizite bei jenen Schülern, die in der Oberstufe der Hauptschule verbleiben. Das resignative Arbeitsverhalten im Unterricht ist dann die Folge, mit der sich der Hauptschullehrer zum Beginn der 7. Jahrgangsstufe konfrontiert sieht.

Ein weiterer Grund könnte im Sprachverhalten liegen, welches von einem restringierten Code, von der Nichtverfügbarkeit einer angemessenen Syntax und von Artikulationsschwierigkeiten bestimmt ist. Dazu kommt, daß die Sprachebene in der 6. Jahrgangsstufe aufgrund der sozialen Schichtung mittelschichtorientiert ist. So wird deutlich, daß eine ermutigende Sprachebene nicht vorhanden war und die vielfachen unterrichtlichen Sprechanlässe nicht wahrgenommen werden konnten.

Dies gilt es mit dem Beginn der 7. Jahrgangsstufe zu ändern. Zuallererst muß der Hauptschullehrer deutlich machen, daß ein Schüler im Grunde nichts Falsches sagen kann. Schüleräußerungen sind am Anfang von ihrer Richtigkeit her unabhängig zu sehen.

Das heißt, es kann nicht so sehr darauf ankommen, wie zutreffend eine Schüleräußerung ist, sondern vielmehr darauf, daß sich ein Schüler überhaupt traut, etwas zu sagen.

Der Hauptschullehrer kann seine positive Gesprächshaltung dadurch zum Ausdruck bringen, daß er versucht, jeder Äußerung noch etwas Positives abzugewinnen und dies auch zum Ausdruck zu bringen.

Nur beharrliche Ermutigung wird den Schüler gesprächsfreudig werden lassen können.

Kommt es dann im Laufe der Zeit zu gelungenen Schüleräusserungen, eröffnet sich ein Feld, auf dem nachhaltige und auch häufige Verstärkungen möglich sind.

Selten strahlen Schüler so sehr, als wenn sie vor der Klasse etwas Zutreffendes geäußert haben und dafür auch explizit gelobt werden.

Das Prinzip des Lobes, der Verstärkung darf aber nur glaubhaft praktiziert werden.

Es geht im wesentlichen sowohl darum, dem Schüler zu der Überzeugung zu verhelfen, etwas geleistet zu haben und etwas zu können, als auch ihn von sich zu überzeugen. Die Bewertung muß für ihn also glaubhaft sein.

Hat der Schüler etwas nur bedingt Zutreffendes geäußert und wird dann mit Superlativen bedacht, so spürt er selber, daß eine Übertreibung vorliegt und es wird das Gegenteil dessen erreicht, was eigentlich bewirkt werden sollte.

Nicht das Vertrauen in sich, in sein Selbstvertrauen wird gestärkt, sondern seine Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit.

So sehr es den Lehrer drängt, positiv zu verstärken, und so verständlich sein Bemühen sein mag, sollte er dennoch auf die Angemessenheit achten.

Das Verstärkungsverhalten des Hauptschullehrers muß weiter davon bestimmt sein, daß ihm im kognitiven Bereich Grenzen gesetzt sind.

Dies erfordert umsomehr, das Augenmerk auf Verstärkungsfelder zu richten, die im instrumentalen oder im praktisch-musischen Bereich liegen.

Grundlage der Verstärkungsabsicht sollte die Erkenntnis sein, daß jeder Schüler irgend etwas kann. Dieses gilt es zu erkennen, dieses gilt es zu würdigen.

Entscheidend ist, daß sich der Hauptschullehrer von der eindeutigen Gewichtung der Fächer dahingehend löst, daß er Leistungen, und seien sie noch so klein, auch dann würdigt, wenn sie nur in sogenannten Nebenfächern erbracht worden sind.

Nicht nur einmal war zu beobachten, daß bewunderte Leistungen z. B. im musikalischen Bereich konkrete Auswirkungen auf kognitive Fächer hatten.

Fallbeispiel

So hatte ich vor Jahren eine Schülerin bekommen, deren Versagen an der Realschule eine Enttäuschung im Elternhaus ausgelöst hatte, die zum Verlust jeglichen Selbstvertrauens geführt hatte.

Dies äußerte sich anfänglich sogar in sehr schwachen Leistungen, die erheblich unter ihren Möglichkeiten lagen.

Sie kam dann zu mir in den Flötenkurs und war schon nach kurzer Zeit eine der besten geworden. Sie entwickelte ihre musikalische Begabung so schnell, daß sie bei einigen offiziellen Anlässen auftreten konnte und mit Beifall überschüttet wurde.

Es war eindeutig erkennbar, daß sich die psychische Situation des Mädchens positiv verändert hatte und sie zunehmend an Selbstvertrauen gewann.

Langfristig blieb dies auch nicht ohne Auswirkungen auf ihre Leistungen in den Kernfächern. Sie schloß den Turnus 1983/86 als eine der besten ab, was ihr eine Banklehre ermöglichte, was damals ohne Mittlere Reife noch die absolute Ausnahme war.

Dieses Beispiel zeigt, wie sehr auch auf Umwegen, oder besser scheinbaren Umwegen, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen erzeugt werden können, die letztlich erst ein tatsächlich vorhandenes Leistungsvermögen aktivieren können.

Das Erkennen der verborgenen Begabung der Schülerin und kontinuierliches und intensives partielles Verstärkungsverhalten von seiten des Lehrers haben doch wesentlich zu einer nachhaltig positiven Entwicklung beitragen können.

Auch Hauptschullehrer erliegen der Versuchung, sich auf "gute" Schüler zu konzentrieren, die zumindest kognitive Grundleistungen zeigen.

Sogenannte "schwache Schüler", und das ist inzwischen die Mehrheit der Hauptschüler, haben begrenzte Möglichkeiten,

verstärkt zu werden, weil ihre Sonderbegabungen erst einmal erkannt werden müßten, um dann entsprechend gewürdigt werden zu können. Das ist nicht immer der Fall - ein entscheidendes Hindernis auf dem Weg zum Selbstvertrauen!

Obgleich die Einschätzung des Verstärkungswunsches und der zentralen Bedeutung der Verstärkung aus Einsichten und Erfahrungen einer langen Tätigkeit in den Oberklassen der Hauptschule stammen, scheinen diese Annahmen durch die Ergebnisse der Schülerbefragung widerlegt worden zu sein.

So gaben nur 38 % aller befragten Schüler an, daß sie sich wünschten, mehr gelobt zu werden.

Daß dies umgekehrt bei 62 % der Hauptschüler nicht so sein soll, ist rätselhaft.

Wird nach Geschlechtern differenziert, so scheint das Ergebnis noch erstaunlicher:

41 % der Knaben gaben an, sich mehr Lob zu wünschen, aber nur 35 % der Mädchen.

Dieses Ergebnis läßt nur zwei Schlüsse zu:

1. Die Hauptschulkollegen versorgen ihre Schüler ausreichend mit Lob.
2. Die Mehrzahl der Schüler hat so resigniert, daß es ihr auch darauf nicht mehr ankommt.

In der Praxis sind andere Erfahrungen zu gewinnen.

Die Verstärkungsweise mittels Sternchen bei sauberen und gelungenen Einträgen wurde an anderer Stelle schon erwähnt. Ausnahmslos alle Schüler handeln mit dem Lehrer über die Anzahl der Sternchen.

Würden sie das tun, wenn ihnen Lob und Anerkennung weitgehend gleichgültig wären? Wohl kaum!

Auch das Item: "Wenn ich vor der Klasse gelobt werde, bin ich richtig stolz" fand nicht die erwartete Bestätigung.

Nur 48 % aller befragten Schüler stimmten zu. Dies widerspricht meiner Erfahrung vollständig.

Ich habe noch kaum Schüler erlebt, die auf ein Lob vor der Klasse gleichgültig reagiert hätten. Stolz und Freude lassen sich bei nahezu allen Schülern unmittelbar aus Mimik und Ge-

stik ablesen. Auch Verlegenheitsgesten können Freude bedeuten.

Auffallendes Ergebnis bei dieser Frage war eigentlich nur der hohe Zustimmungsgrad von Kindern von Landwirten mit bei den Knaben erstaunlichen 68 %. Hierfür scheint es aber eine Erklärung zu geben. Aus vielen Gesprächen mit Eltern, die Landwirte waren, weiß ich, daß diese Bevölkerungsschicht mit Lob sehr zurückhaltend ist, da man Wohlverhalten, Pflichterfüllung und Leistung für selbstverständlich hält.

Dies mag zu dieser hohen Zustimmung geführt haben. Im übrigen kann das auch mit der heute noch überwiegend positiven Einstellung der bäuerlichen Bevölkerung zur Schule zu tun haben. Der Lehrer ist in diesen Schichten durchaus noch eine Respektsperson; und von einer solchen anerkannt und gelobt zu werden, scheint für Kinder von Landwirten noch mehr Bedeutung als für Kinder anderer Schichten zu haben.

Trotz dieses nicht erwarteten Befragungsergebnisses ist das Schülerbedürfnis nach Verstärkungen jeder Art eine beobachtbare Tatsache.

Die notwendige Grundhaltung, von der das Verstärkungsverhalten des Lehrers bestimmt sein sollte, beschreibt Röhrich:

"Bei der Beurteilung schulischer Leistungen bemüht er sich darum, individuelle Leistungen anzuerkennen und Fehler möglichst nicht als bedeutend hinzustellen In seinem emotionalen Verhalten zeichnet ..." er "... sich darin aus, daß er sich in aufrichtiger Weise um die Anerkennung ... seiner Schüler bemüht. Er ... versucht, schwachen Schülern durch Ermutigung und positive Verstärkung aus ihren Schwierigkeiten zu helfen." ²⁵²

Ein aus dieser Grundhaltung erwachsendes Verstärkungsverhalten gehört zu jenen pädagogischen Fundamenten, ohne die die Entwicklung von Selbstvertrauen nicht denkbar ist.

²⁵² Röhrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München 1976, S. 133

2.5 Das Selbstvertrauen und die Lehrersprache

2.5.1 Vorbemerkung

Trotz aller Intensivierung der Bemühungen, moderne Medien in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen oder ihr sogar eine vorrangige Stellung einzuräumen, bleibt das Gespräch dennoch erstrangiges Unterrichtsmittel, denn "ein Großteil des Unterrichtsgeschehens vollzieht sich in verbalem Agieren zwischen Lehrern und Schülern." ²⁵³

Daran hat sich im Prinzip nichts geändert.

Im Gegenteil, die sprunghaft gestiegenen Schülerzahlen an der Hauptschule schränken den Spielraum für multimediale Vermittlungsmöglichkeiten zunehmend ein.

Dies läßt das Augenmerk vermehrt auf die Lehrersprache und ihre erzieherische und unterrichtliche Bedeutung richten.

Dabei muß es auch darum gehen, den Einfluß der Lehrersprache im allgemeinen und des spezifischen Sprachverhaltens des Hauptschullehrers auf die Entwicklung des Selbstvertrauens zu diskutieren.

2.5.2 Lehrersprache, Umgangssprache der Schüler und Selbstvertrauen

Es scheint eine weitgehend unbeachtete Tatsache zu sein, daß die Lehrersprache einerseits und die Sprache der Hauptschüler von völlig unterschiedlichen Positionen bestimmt sind.

Der Hauptschullehrer hat im Laufe seiner Schulzeit, und später seiner Hochschul- oder Universitätsausbildung, sich gezwungenermaßen eine Sprachebene zu eigen gemacht, die letztlich zu einem insgesamt elaborierten Sprachverhalten geführt hat.

Im Gegensatz hierzu verfügt der durchschnittliche Hauptschüler über ein restringiertes Sprachverhalten. Eine er-

²⁵³ Baumann S.: Soziale Arbeits- und Gesprächsformen im Dienste eines schülerorientierten Unterrichts in Schmaderer, F.O.: Die Bedeutung eines schülerorientierten Unterrichts, München 1976, S. 89

kennbare Interesselosigkeit im Hinblick auf Lebensbereiche, die über den Erfahrungshorizont des Hauptschülers hinausgehen, provoziert eine semantische Leere, die die Äußerungsfreude der Hauptschüler dämpft.

Mangelnde Beherrschung der Syntax, ungenügender Wortschatz und letztlich Artikulationsängste tun ein übriges.

Diesen Ausgangsvoraussetzungen steht nun das zumeist elaborierte Sprachverhalten des Lehrers gegenüber. Es gilt zu erkennen, daß sich hier von Anfang an eine kommunikative Kluft auftut, die schwer zu überwinden ist.

Verstärkt werden diese Schwierigkeiten außerdem durch die starke Dialektfärbung der Sprache der meisten Hauptschüler.

Die Schüler betrachten ihren Dialekt oder ihre Mundart als etwas durchaus Normales.

Der überwiegende Teil der Hauptschüler wünscht sich einen Lehrer, der den Dialekt beherrscht und ihn im Unterricht auch anwendet.

So hat die Schülerbefragung ergeben, daß 71 % aller Hauptschüler einen Lehrer haben wollen, der ihnen auf dieser Sprachebene entgegenkommt.

Auffallend war, daß der Prozentsatz der Zustimmung bei den Knaben erheblich über dem der Mädchen lag, und daß sogar 90 % der Knaben, die den Beruf des Vaters mit "Beamter" angegeben haben, einen Dialekt sprechenden Lehrer wollen.

Es ist natürlich im einzelnen nicht möglich, die Gründe für die hohe Zustimmung und auch die berufsspezifischen Unterschiede zu erhellen.

So kann doch angenommen werden, daß es etwas mit der gewünschten Vertrautheit zu tun hat.

Warum die Zustimmung der Kinder ungelernter Arbeiter am niedrigsten ausgefallen ist, ist nicht zu ergründen.

Vorstellbar wäre aber, daß ein mögliches Motiv die überwiegend gleichgültige Einstellung der Hauptschule gegenüber gewesen sein könnte, die so auch der Lehrersprache keine Bedeutung mehr beimißt.

Dies alles vermag jedoch nichts daran zu ändern, daß Mundart und Dialekt durchaus Größen der verbalen Interaktion an der

Hauptschule sind, deren Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen nicht übersehen werden kann.

Dominiert nun die elaborierte Lehrersprache, so führt dies zur Verunsicherung der Schüler, weil sie diese, durchaus wahrgenommenen, Sprachbarrieren als unüberwindlich empfinden. Auch die Sprachbildung und die daraus resultieren sollende Beherrschung der Sprache sind Bausteine, die Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen des Hauptschülers nachhaltig beeinflussen können.

Wird die Richtigkeit dieser Aussage unterstellt, so gilt es, Sprachbarrieren zu überwinden.

Wie das in der täglichen Praxis geschehen kann, sei nachfolgend dargestellt.

2.5.3 Der Abbau von Sprachbarrieren in der täglichen Unterrichtspraxis

Übungsstunden, die ich im Rahmen meiner Lehrerausbildung abgehalten hatte, waren immer wieder wegen einer gewissen Dialekteinfärbung meiner Sprache kritisiert worden. Nun, den Anregungen der Ausbildungslehrer und Seminarleiter galt es Folge zu leisten, auch wenn ich von deren Richtigkeit nicht überzeugt war.

In meiner Praxis mußte ich vielmehr erkennen, daß sich die Hochsprache als Unterrichtsprinzip eher als Kommunikationshindernis erwiesen hatte. Der Hauptschullehrplan Deutsch sieht eine "behutsame" Hinführung zur Hochsprache vor.

Dies kann aber nicht bedeuten, daß der Weg zur Hochsprache erzwungen werden soll.

Denkbar ist hier die Akzeptanz z. B. eines dialektorientierten Sprachverhaltens des Hauptschülers, soweit es nicht um zwingend erforderliche, klare und zutreffende Verbalisationen geht.

Dies führt dazu, daß in der direkten Kommunikation, durch "den Schüler befremdende Sprachelemente" der Kontakt weder gestört noch verhindert wird.

Dem Hauptschüler informell und vor allem im privaten Gespräch auf seiner Sprachebene zu begegnen, scheint eine der vertrauensbildenden Maßnahmen zu sein, die dem Schüler das Gefühl des Angenommenseins vermitteln können.

Natürlich verhält sich dies bei Inhalten und Fächern völlig anders, deren präzises Ziel die Hinführung zur Schriftsprache ist.

So können umgangssprachliche Äußerungen nicht bei der Artikulation mathematischer Sachverhalte und schon gar nicht z. B. bei der Aufsatzvorbereitung akzeptiert werden, weil der Hauptschüler definitiv auf eine höhere Sprachebene geleitet werden soll.

Die Hauptschüler akzeptieren diese sprachliche Zweiteilung des Unterrichts, weil sie nachvollziehbar und auch glaubwürdig ist.

Würde der Hauptschullehrer z. B. im Sachunterricht auf hochsprachlichen Äußerungen bestehen, würden erwünschte Unterrichtsgespräche auf Lehrermonologe reduziert und erarbeitende Verfahren unmöglich werden.

An dieser Stelle könnte man fragen, was dies alles wohl mit dem Selbstvertrauen zu tun haben mag?

Das "behutsame" Erlernen einer angemessenen Sprachebene stärkt nicht nur die schulische Sicherheit des Hauptschülers, vielmehr wirkt sich die fortschreitende Beherrschung einer elementaren Kulturtechnik auf die Selbstsicherheit des Hauptschülers und damit auch auf die Entwicklung seines Selbstvertrauens aus.

Deshalb scheint eine kommunikative Begegnung auf differenzierten Sprachebenen unerläßlich, ohne das Fernziel, nämlich erhöhte Sprachkompetenz des Hauptschülers, aus den Augen zu verlieren.

2.6 Selbstvertrauen und die spezifischen Lehreräußerungen

2.6.1 Vorbemerkung

Mit dem Begriff "spezifische Lehreräußerung" ist nicht jene Verbalinteraktion gemeint, die sich auf die Sachvermittlung bezieht, sondern jene, die mit ihren prosodischen Elementen informelle Gesprächssituationen bestimmt.

Weil der überwiegende Teil der Lehreräußerungen informeller Natur ist, läßt sich die Bedeutung dieser Äußerungsform für den Unterricht und auch für den einzelnen Schüler erkennen.

Grundsätzlich ist es so, daß Lehreräußerungen von einem Konglomerat von Intentionen bestimmt sind. Es gibt nicht die Lehreräußerung schlechthin, sondern nahezu jede von ihnen muß in einem psychologischen, und an der Hauptschule vor einem psychosozialen Hintergrund gesehen werden.

Die Lehreräußerung ist zum einen Produkt der Lehrerpersönlichkeit, seiner Entwicklung, seiner Einstellung und zum anderen Ergebnis des psychosozialen Kontextes mit der jeweiligen Klasse.

Unabhängig von solchen Überlegungen geht es allerdings um die Frage, inwieweit die Art der Lehreräußerung dem Schüler beim Aufbau des Selbstvertrauens behilflich ist oder dieses hemmen oder gar verhindern kann.

Kraft, Bedeutung und Wirkung des Wortes sind unbestreitbare Tatsachen im unterrichtlichen Geschehen.

Ein Wort kann ermuntern, trösten, verletzen, demütigen oder gar zerstören.

Daher kommt der pädagogischen Verbalinteraktion eine immense Bedeutung zu, zumal sie sich zumeist in emotionalen Bereichen bewegt und direkt auf Seelen- und Stimmungslagen abzielt und - mit und ohne Absicht - auf diese einwirkt.

Ein Problem, zu dem die Lehreräußerung geworden ist, sei hier vorweggenommen, nämlich jene, deren einzige Daseinsberechtigung in Disziplinierungsversuchen zu liegen scheint.

Bei Gesprächen mit Hauptschulkollegen zeigte sich, daß die meisten von ihnen die spezifische Lehreräußerung als letzte, ihnen verbliebene Disziplinierungsmöglichkeit betrachteten und auch bereit waren, sie als erniedrigendes und demütigendes Erziehungsinstrument einzusetzen.

Die Wirklichkeit an der Hauptschule erfordert es, auch die Schattenseiten der negativen Lehreräußerung zu diskutieren, weil ihre Bedeutung im verbalen Kontext zwischen Hauptschullehrer und Hauptschüler insofern im Zunehmen ist, als sich Konfrontationen mehren.

Daher kann nicht darauf verzichtet werden, die Negativdimension der Lehreräußerung und ihre Wirkung auf das Selbstwertgefühl des Schülers zu erörtern.

2.6.2 Die negative Lehreräußerung

Welche Ursachen lösen negative Lehreräußerungen aus, welche Haltungen verbergen sich hinter ihnen?

Eigene Frustration, fehlende Zuneigung, Ablehnung von einzelnen Schülern und Disziplinschwierigkeiten mögen zu den häufigsten Auslösern negativer Lehreräußerungen gehören.

Alle haben jedoch eines gemeinsam: Sie alle weisen demütigende, herabsetzende und damit kränkende Wirkung auf.

Dabei müßte im Prinzip jeder Lehrer wissen, daß solche Äußerungen nichts anderes als negative Verstärker sind, die zumeist das Gegenteil des erwünschten Verhaltens provozieren. So sind Lernpsychologen der Meinung, "... daß durch negative Verstärker ein unerwünschtes Verhalten nicht erlischt, sondern diese die Häufigkeit des unerwünschten Verhaltens erhöhen." ²⁵⁴ Was Lernpsychologen hier auf Lernvorgänge beziehen, muß auch für die soziale kommunikative Interaktion gelten.

So haben emotionale Negativäußerungen von seiten des Lehrers Gemüt und Seele zum Ziel, also einen Bereich, von dem der Lehrer annehmen kann, daß Rüge, Herabsetzung und auch Beleidigung Wirkung zeigen werden.

²⁵⁴ Röhrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München, 1976, S. 104

Geschehen diese Äußerungen nun noch vor der Klasse, so erhöht dies ihre Negativwirkung um ein Vielfaches.

Ein solches Bloßstellen nimmt dem Schüler eine Wertdimension, die für ihn bisher vielleicht die wichtigste Stütze seines Selbstwertgefühls gewesen sein kann, nämlich ein gewisses soziales Ansehen in der Klasse.

Die Bereitschaft der Klasse, ein abschätziges Verbalurteil des Lehrers zu übernehmen, ist um so größer, je stärker die Identifikationsbereitschaft der Schüler mit dem Lehrer ist.

Wenngleich eine Vielzahl negativer Lehreräußerungen vermutlich nicht einmal mit der Absicht erfolgt ist, den Schüler "zu treffen", so sind sie in ihrer Wirkung den bewußten und gezielten Negativäußerungen gleichzustellen.

Wenn ein Schüler schon nicht in der Lage ist, im Leistungsbereich Erfolge zu erzielen, so müssen ihm Niederlagen, die ihm durch herabsetzende Äußerungen bereitet worden sind, Reste seines Selbstwertgefühls zerstören. Das Absteigen innerhalb der sozialen Hierarchie eines Klassenverbandes bleibt nicht ohne Einfluß auf das Selbstwertgefühl.

Angebracht erscheint, auf zwei verbreitete Formen der Negativäußerung im Unterricht einzugehen, die Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl des Schülers nachhaltig zu beeinträchtigen vermögen.

2.6.2.1 Die ironische Äußerung

Die beschränkten Möglichkeiten des Hauptschullehrers, mit Verhaltensabweichungen und Disziplinschwierigkeiten seiner Schüler umgehen zu können, führt häufig zu ironischen Lehrerbemerkungen.

Sie kann niemals Ausdruck für eine objektive Bewertung einer unterrichtlichen oder erzieherischen Situation sein.

Vielmehr scheint sie häufig Ausdruck des Eingeständnisses des Fehlens anderer verbaler oder instrumentaler Möglichkeiten zu sein.

Die ironische Bemerkung zielt im Prinzip nicht mehr auf eine Einwirkung im Sinne des Erreichenwollens einer positiven Verhaltensänderung ab, sondern darauf, einen Schüler oder aber auch eine Situation, in der er sich befindet, der Lächerlichkeit preiszugeben. Die erzielte Heiterkeit der Klasse mag für den Lehrer zwar eine Bestätigung der Richtigkeit seines Verhaltens sein, so stellt sie aber in nahezu jedem Falle einen Eingriff in das Selbstwertgefühl des Schülers dar.

Darüber hinaus produziert eine ironische Lehrerbemerkung ein Gefühl der Wehrlosigkeit des Schülers, weil ihm der semantische Wert der Anspielung verborgen bleibt.

Sprachbeherrschung und Sprachgefühl sind häufig zu wenig differenziert, um dem betroffenen Schüler die Kernaussage und deren Sinn zu eröffnen.

Die für den Schüler nicht klar erkennbare Richtung des Angriffes bestärkt ihn in seiner Unsicherheit oder führt zu einer Verunsicherung und vermag Zorn und Aggression auszulösen.

Einer Erziehung, die den Aufbau von Sicherheit und Selbstvertrauen zum Ziele haben muß, wirkt die ironische Lehrerausserung nicht nur entgegen, sondern verhindert sie.

Daher waren auch die Schüler befragt worden, was sie von ironischen Bemerkungen halten würden.

Interessant ist, daß immerhin 64% der Schüler angaben, ironische Lehrerbemerkungen nicht zu vertragen.

Der wirkliche Wert der Zustimmung müßte noch höher liegen, da anzunehmen ist, daß einem Teil der Schüler die Bedeutung des Wortes nicht völlig klar gewesen zu sein scheint.

Es war mir bei der Konstruktion der Items entgangen, daß der Ausdruck "ironisch" nicht allen Schülern geläufig sein würde. Vor den Befragungen allerdings fiel dies auf und so wurden die Kollegen, die die Fragebögen bearbeiten ließen, gebeten, darauf hinzuweisen, daß dieses Wort für den Schüler etwa gleichbedeutend mit "spöttisch" zu verstehen wäre.

In vielen Fällen ist dieser Hinweis offenbar unterblieben, so daß manche Schüler mit diesem Item nichts anzufangen wußten.

Die Annahme, daß der Wert höher liegen müßte, liegt in Erfahrungswerten begründet.

Schüler aus vielen Klassen gestanden, daß eine ironische Bemerkung schmerzhafter sei, als - man staune - eine Ohrfeige.

Dies mag einmal mehr die Bedeutung der negativen Lehreräußerung belegen. Böartiger aber ist eine weitere Art der Negativäußerung.

2.6.2.2. Die zynische Lehreräußerung

Sie weist nicht mehr die moderaten Züge der Ironie auf, sondern lebt von beißendem Spott und Hohn.

Sie zielt ausschließlich nur mehr auf die Verletzung des Schülers und weist keinerlei konstruktive Elemente mehr auf.

Sie ist nichts anderes mehr als ein verbaler Rachefeldzug des Lehrers, der seine katastrophale Wirkung im Selbstwertgefühl des Schülers entfaltet.

Diese Form der Lehreräußerung stellt die negativste aller möglichen Äußerungen dar.

Dies würde bedeuten, daß darauf eigentlich gar nicht eingegangen werden dürfte, weil der Zynismus als Verbalinstrument zu abwegig erscheint. Er kann aber nicht außer acht gelassen werden, weil er zu einer verbreiteten Form der Lehreräußerung gehört.

Der Zynismus ist eine menschenverachtende Haltung, die in der Schule keinen Platz haben dürfte. Dennoch sind zynische Lehreräußerungen keine Seltenheit. Als eine der Ursachen kann das Umschlagen einer resignativen Lehrerhaltung in Schülerhaß vermutet werden.

Ihre Wirkung ist verheerend.

Die Verletzungsabsicht, die auf die Psyche des Schülers zielt, wird vom Schüler als solche erkannt und als Feindseligkeit interpretiert. Der tiefgreifende beleidigende Charakter dieser Äußerungsform zerstört jedes Vertrauen.

Zu Feinden hat man kein Vertrauen.

Abgesehen von der Zerstörung der Vertrauensbasis, stellt sie einen tiefgreifenden Eingriff in das Selbstwertgefühl des Schülers dar, vor allem auch, weil es öffentlich geschieht. Mit dem Vertrauensverlust und der Minderung des Selbstwertgefühls wird das Fundament für das Selbstvertrauen zerstört.

2.6.3. Die Bedeutung der Irreversibilität von Lehrer- äußerungen

Der unterrichtliche Alltag mit seinen zahlreichen Sprech- und Gesprächssituationen sowie informellen Interaktionen, bringt es mit sich, daß Lehreräußerungen häufig nicht in wünschenswertem Maße abgewogen werden können.

So kommt es durchaus zu unbedachten Äußerungen des Lehrers, die ihm in diesem Augenblick im Hinblick auf mögliche Auswirkungen nicht bewußt sind oder auch nicht sein können.

Dennoch ist es so, daß eine unbedachte Äußerung eine so entscheidende Wirkung auf den Schüler und damit auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis haben kann, daß sich der angerichtete Schaden als irreparabel erweist und alle späteren Versuche des Lehrers etwas einzurenken - und mögen sie noch so positiv sein - vergebens bleiben müssen.

Domke beschreibt irreversible Äußerungen als "... Äußerungsformen - vor allem sprachlicher Art - ... die sich der Erzieher als vermeintlicher Ranghöherer herausnehmen zu können glaubt, die jedoch gegen Höflichkeit und Anstand verstoßen, wenn sie von Kindern und Jugendlichen gegenüber Erziehern in Anwendung kommen." ²⁵⁵

Domke weist weiter darauf hin, daß irreversible Äußerungen eng mit dem Merkmal der "Geringschätzung" ²⁵⁶ verknüpft sind. Die Irreversibilität hat aber auch noch eine zweite Dimension. Sie ist nicht nur nicht umkehrbar in beschriebenem

²⁵⁵ Domke, H.: Erziehungsmethoden in Weber, E.: Pädagogik Eine Einführung, Donauwörth, 1973, S. 63

²⁵⁶ Domke, H.: a. a. O., S. 63

Sinne, sie ist, was noch schlimmer erscheint, nicht rückgängig zu machen.

Das einmal verletzend Gesagte bleibt nachhaltig in der Erinnerung des betroffenen Schülers und ist geeignet, sich später entwickelnde positive Elemente der Lehrer-Schüler-Beziehung zu überdecken.

Verletzungen, die nachhaltig in der Erinnerung verbleiben, lassen wegen der Ohnmacht des Schülers, mit der er ihnen gegenüberstand, ein späteres Vertrauensverhältnis nicht zu.

Schüler merken sich verletzende Äußerungen, denn entwürdigende Eingriffe in das Selbstwertgefühl vergessen auch Kinder nicht.

2.6.4. Lehreräußerungen, Klassen- und Lernklima

Der Lehrer bestimmt aufgrund seiner dominanten Stellung in der Klasse, sowohl durch sein allgemeines Sprach- als auch informelles Äußerungsverhalten, die Grundzüge des Klassenklimas.

Das Klassenklima, als atmosphärisches Phänomen der Gemeinschaft und als Rahmenbedingung des gemeinsamen Lernens betrachtet, kann vom Lehrer ganz entscheidend gestaltet werden. Ist sein Umgangston freundlich, höflich und von Wertschätzung geprägt, so wird sich dies langfristig auch auf seine Schüler auswirken.

Ein Lehrerverhalten, das "... durch Eigenschaften wie Wertschätzung, Verständnis, höfliche Sprache, Ruhe und Freundlichkeit gekennzeichnet ..." ²⁵⁷ ist, vermag zu bewirken, daß sich Schüler dieser Lehrer "... als weniger ängstlich ..." ²⁵⁸ erweisen.

Trifft diese Feststellung zu, so ist davon auszugehen, daß die freundliche Lehreräußerung geeignet ist, nicht nur eine

²⁵⁷ Graumann, C.F./Hofer, M.: Lehrerverhalten und Schülerverhalten in: Weinert, F.: Pädagogische Psychologie, Frankfurt am Main, 1974, S. 538 f

²⁵⁸ Graumann, C.F./Hofer, M.: a. a. O.

allgemeine Ängstlichkeit, sondern auch verschiedene Formen der Schulangst abzubauen.

Angstfreiheit ist eine der wesentlichen Bedingungen des guten Klassenklimas.

Um diese zu erreichen, müssen Form und Prosodie der Lehrer-äußerung so gestaltet sein, daß der Schüler in nahezu keinem Fall Angst hat sich zu äußern, sich zu rechtfertigen und wenn es notwendig ist, auch mit dem Lehrer zu streiten. Hat das Äußerungsbezogene Lehrervorbild seine Wirkung getan, kann auch der Hauptschullehrer davon ausgehen, daß sich der Schüler bei Auseinandersetzungen sprachlicher Mittel bedienen wird, die einem familiären Vertrauensverhältnis in der Klasse - und dem Lehrer gegenüber keinen Abbruch tun.

2.7. Selbstvertrauen und die Begabungserwartung des Lehrers

2.7.1. Vorbemerkung

Der Satz Flitners, daß sich Begabung nur da zeigen würde, wo sie erwartet würde, ist von zu großer Ausschließlichkeit, denn Erwartung allein erzeugt noch keine Begabung. Es müßte genauer heißen, daß sich verborgene und noch nicht entfaltete Begabungen erst dann zeigen, wenn sie erwartet, gefördert und auch gewürdigt werden.

Die Begabungserwartung, auf den Hauptschüler insgesamt bezogen, stellt ein spezifisches Problem der Hauptschule dar.

Auf den ersten Blick scheint es so sein zu müssen, daß Hauptschüler eben nicht begabt seien - sonst wären sie nicht auf der Hauptschule.

Damit ist das Kernproblem der Begabung bei Hauptschülern angesprochen:

Begabung wird weitgehend auf eine kognitive Form der Intelligenz reduziert, die den Besuch einer weiterführenden Schule ermöglicht.

Lehrer, Eltern und die Öffentlichkeit sind sich in dieser Hinsicht einig.

Andere Einschätzungen sind zwar zu vernehmen, kommen aber über eine Alibifunktion nicht hinaus.

Spätestens dann, wenn das eigene Kind die schulischen Erwartungshaltungen der Eltern nicht zu erfüllen vermochte, erfolgt eine kopflastige Begriffsreduktion. Solange der Besuch eines Gymnasiums oder zumindest der Realschule als allein seligmachender Schlüssel zu einer besseren Zukunft betrachtet wird, kann sich an den falschen Vorstellungen, des Begabungsbegriffs nichts ändern.

Welchen Stellenwert haben Begabung und Begabungserwartung in der Hauptschule?

Der pädagogische Begabungsbegriff "... schließt im allgemeinen Verständnis für eine positive Wertung ein ..." ²⁵⁹, die ihn sehr vom psychologischen unterscheidet, der eher wertfrei besetzt ist.

Der Begabungsbegriff der Hauptschule muß sich schon allein deshalb vom ausschließlichen Intelligenzbegriff ablösen, weil die Zielrichtung der Hauptschule auf einer anderen Ebene liegt.

So ist "der Schwerpunkt der Hauptschule ... im Bereich der praktischen Begabung ..." zu sehen. ²⁶⁰

Dies bedeutet zwangsläufig, daß die Begabungserwartung der Hauptschule breit gefächert sein muß und vor allem Anlagen zu erkennen und zu fördern hat, die den späteren beruflichen Möglichkeiten ihrer Schüler entsprechen kann.

Insofern muß sich der Hauptschullehrer von seiner individuellen, mittelschichtorientierten Begabungsvorstellung lösen und sein Augenmerk auf hauptschulrelevante Begabungen richten.

Leider ist es so, daß praktisch-musische Begabungen nicht denselben Stellenwert haben wie intellektuelle und kognitive. Für den Hauptschullehrer muß es also primär darum gehen, solche Begabungen überhaupt zu erkennen.

²⁵⁹ Schiefele/Krapp: Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 1: Grundzüge einer empirisch-pädagogischen Begabungslehre, München, 1975, S. 32

²⁶⁰ Schiefele/Krapp: a. a. O., S. 28

Am sichtbarsten werden diese erfahrungsgemäß in unterrichtlichen Randbereichen wie Musik, Kunst, Werken und Sport.

In ihnen zeigen sich Sonderbegabungen, deren Bedeutung häufig unterschätzt wird.

Besonders bei mit kognitiven Defiziten belasteten Schülern ist es wichtig, Sonderbegabungen zu erkennen und diese entwickeln zu helfen. Das ist kein Umweg, sondern "der Weg", aus peripheren Fähigkeiten eine Grundlage für die Steigerung des Selbstwertgefühls zu schaffen.

Nachfolgend sei auf einige Aspekte der Begabungserwartung des Lehrers eingegangen.

2.7.2. Die Begabungserwartung und der Schülerbogen

Von erheblicher Bedeutung scheint ein Phänomen zu sein, das als beeinflussender Faktor hinsichtlich der Begabungserwartung des Lehrers unterschätzt wird, nämlich die Aussagen des Schülerbogens.

Es ist bekannt, daß alle zwei Jahre ein Gutachten über den Schüler zu erstellen ist, welches sowohl seine Gesamtpersönlichkeit zu beschreiben, als auch spezielle Fähigkeiten und Eigenarten darzustellen hat.

Da die Leistungsschwäche der Hauptschüler ihre Wurzeln bereits in der Grundschule hat und sich wie ein roter Faden durch die Schullaufbahn zieht, stellen die meisten Gutachten Negativbewertungen dar. Positive Würdigungen sind selten, Hinweise auf Sonderbegabungen fehlen fast immer.

Der Schluß, der daraus zwangsläufig zu ziehen ist, ist der, daß Lehreraussagen weitgehend von kognitiven Begabungserwartungen bestimmt sind, die auf mögliche Übertritte abgestellt sind.

Der Schülerbogen ist, abgesehen von seiner administrativen Notwendigkeit, ein Problemfeld, aus dem Vorurteile erwachsen. Der Schülerpersönlichkeit gerechter wird ein Meinungsbild, welches aus einer unvoreingenommenen und längeren Beobachtung stammt. In vielen Fällen ergibt dann ein Vergleich mit den

Anmerkungen des Schülerbogens, daß letztere wesentlich negativer sind.

Diese Erkenntnis sollte dazu führen, darauf zu verzichten, die Gutachten zu Beginn eines neuen Turnus zu lesen.

In der Mehrheit der Fälle vermochte ich eine Unterbewertung des Schülers zu erkennen. Hätte ich sie mir zu eigen gemacht, hätte dies meine Begabungserwartung maßgeblich zum Nachteil des Schülers beeinflußt.

Einer Förderung des Selbstvertrauens muß eine positive Einschätzung nicht nur des Verhaltens, sondern auch der Fähigkeiten des Schülers vorausgehen, andernfalls kommt es zu einer Beeinträchtigung der Ausgangsvoraussetzungen.

Am Rande sei hier eine Auffälligkeit vermerkt, die in nahezu allen Schülerbögen erkennbar war, welche ich erhalten hatte: Die Schülerbewertung in den pädagogischen Gutachten fielen durchschnittlich schlechter aus als die Zeugnisbemerkungen, die diesen zuzuordnen waren.

Die Ursache hierfür ist nur so zu interpretieren, daß Zeugnisbemerkungen nicht der Wirklichkeit zu entsprechen brauchen, ja es nicht dürfen, sofern es zu Negativaussagen kommen müßte.

Der Informationswert der Aussagen in Schülerbögen ist dennoch sehr begrenzt und sie gefährden ein unvoreingenommenes Aufeinanderzugehen von Lehrern und Schülern.

Begabungsrelevante Aussagen sind mit äußersten Vorbehalten zu registrieren.

Ich habe schon eine Reihe von Fällen erlebt, in denen Schülern die Fortsetzung einer negativen Schullaufbahn prognostiziert worden war, und ich dann spektakuläre Leistungsanstiege und sogar Leistungsexplosionen erleben durfte.

Die wesentliche Voraussetzung war natürlich ein schlummerndes Begabungspotential, welches aber durch ständige Ermutigungen geweckt wurde.

An der Hauptschule führt dieser Weg sehr oft über Sonderleistungen in Nebenfächern.

Weil ein Schüler erfährt, daß ihm der Lehrer etwas zutraut, traut er sich nach und nach selbst mehr zu.

Erfolg und Lob treten in eine spiralförmige Wechselbeziehung ein und stellen den Beginn einer "sichselbstvertrauenden" Schülerhaltung dar.

Würde der Lehrer seine Meinung bezüglich der Leistungsfähigkeit auf Urteile im Schülerbogen abstellen und nichts erwarten, wäre dieser Weg nicht möglich.

2.7.3. Die Begabungserwartung des Lehrers aus Schülersicht

Ich unterstellte bei der Konstruktion des Fragebogens, daß sich die Begabungserwartung des Lehrers vor allem in seinem Verstärkungsverhalten zeigen würde.

Nachdem aber auch davon auszugehen war, daß nicht wenige Hauptschullehrer sich sehr abfällig über ihre Schüler äußern, wagte ich es, die Extremform einer negativen Lehreräußerung als Item aufzunehmen.

Die Aussage: "Das lernst Du nie!" muß als eine der Lehreräußerungen angesehen werden, die jegliche Motivation ersticken.

Sie ist nicht nur Ausdruck tiefer Resignation des Lehrers, sondern weist darüber hinaus menschenverachtende Dimensionen auf, die es im pädagogischen Geschehen gar nicht geben dürfte.

Äußert ein Hauptschullehrer diesen Satz, so gibt er zu erkennen, daß er einem Schüler nichts zutraut und auch, daß es die Mühe nicht lohne, sich mit ihm zu befassen.

Ein solcher Satz ist für einen Schüler das Entmutigendste, was man sich vorstellen kann.

Der Schüler wird vom Lehrer nachgerade aufgefordert, weitere Bemühungen zu unterlassen, da sie ohnehin nicht zum Erfolg führen könnten.

Dem Ziel der Entwicklung eines Selbstvertrauens muß das völlig entgegenstehen.

Vor der Auswertung der Fragebögen war davon ausgegangen worden, daß die Zustimmung zu diesem Item sehr gering sein würde, da nicht anzunehmen war, daß sich die Begabungser-

wartung vieler Hauptschulkollegen in solcher Geringschätzung äußern würde.

Umso erstaunlicher war, als 48% aller befragten Schüler angaben, von Lehrern auf diese Weise schon einmal entmutigt worden zu sein.

Der Halo-Effekt, den die Anwesenheit des Lehrers bei der Befragung in gewisser Weise hat, könnte sogar eine noch höhere Zustimmung verhindert haben.

Aber auch so ist das Ausmaß geradezu erschreckend. Es bedeutet nichts anderes, als daß nahezu die Hälfte aller Hauptschulkollegen von ihren Schülern nichts oder kaum etwas erwartet und, was noch schlimmer ist, dies den Schülern auch sagt.

Obwohl die Zustimmung der Kinder der verschiedenen Berufsgruppen keine großen Unterschiede aufweist, fallen dennoch zwei Ergebnisse auf.

So betrug die Zustimmung der Kinder von ungelernten Arbeitern 50%, die jener von Landwirten sogar 53% .

Es wäre denkbar, daß die erhöhten Zustimmungsraten mit der schichtenspezifischen Einschätzung des Lehrers zu tun haben, der von diesen Berufsgruppen keine besonders hohe Meinung hat und dies auch zum Ausdruck bringt.

Das Gesamtergebnis der Schülerbefragung hinsichtlich der Begabungserwartung seitens der Lehrer beweist, daß diese ein ernsthaftes Hindernis zu sein scheint, unseren Schülern zu einem angemessenen Selbstwertgefühl und damit Selbstvertrauen zu verhelfen.

2.7.4. Konsequenzen dieser Begabungserwartung

Entmutigung zerstört jegliche Restmotivation. Ein derartiges Lehrerverhalten ist - zumindest - mitverantwortlich für die unterrichtliche und vor allem auch erzieherische Problematik der Hauptschule.

Dekompensation und Aggression nehmen beobachtbar zu und müssen durchaus auch auf die Minderung des Selbstwertgefühls zu-

rückgeführt werden, die in der negativen Begabungserwartung des Lehrers eine ihrer Ursachen hat.

Aber auch für den Lehrer muß eine negative Begabungserwartung Folgen haben.

Wenn ein Lehrer davon ausgeht, daß von den Schülern ohnehin nichts zu erwarten ist, wird er dann versuchen, den Unterricht optimal zu gestalten?

Wird er sich dann methodisch Mühe geben können?

Wird er dann erzieherisch positiv wirksam sein können?

Wohl kaum.

Im Gegenteil, die Gleichgültigkeit des Lehrers, sein unterrichtlicher und pädagogischer Pessimismus üben eine demotivierende Wirkung auf die Schüler aus. Diese wiederum bestätigt den Lehrer in seiner Haltung, nichts erwarten zu dürfen und zu können.

Der Teufelskreis der Demotivierung beginnt von neuem.

2.7.5. Die positive Begabungserwartung in der Praxis

1. In der Praxis zeigt sich, daß es im wesentlichen auf zwei Begabungserwartungen ankommt, nämlich auf die des Lehrers und die der Eltern.

Die gegenwartsbezogenen Einstellungen und Haltungen der Unterschichteltern lassen keine allzu großen Erwartungshaltungen des schulischen Erfolges ihrer Kinder zu.

Darüber hinaus ist bei manchen Hauptschuleltern die Enttäuschung über das Versagen ihrer Kinder Ursache für eine erhebliche Interesselosigkeit.

Eltern, die am Schulerfolg ihrer Kinder nicht interessiert sind, entwickeln auch keine Begabungserwartung.

Dies sieht auch Hans Schiefele so: "Eltern mit kümmerlicher Schulbildung und ohne besondere Berufsqualifikation werden kaum in der Lage sein, konkrete Handlungserwartungen über ihre Kinder zu entwickeln." ²⁶¹

²⁶¹ Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen, Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974, S. 361

Nachdem mehr als 70% aller Hauptschüler der sogenannten Unterschicht zuzuordnen sind, ist diese Haltung an diesem Schultyp besonders ausgeprägt und auch in Sprechstunden und an Sprechtagen ständig beobachtbar.

Im Gegenteil:

Es kam in meinen Sprechstunden schon häufig vor, daß sich die Eltern sehr abfällig über ihre Kinder geäußert hatten, so abfällig, daß ich mich gezwungen sah, jene in Schutz zu nehmen und deren Vorzüge den Eltern verdeutlichen zu müssen.

2. Dieses Verhalten der Eltern steigert die Bedeutung der Begabungserwartung des Lehrers deswegen, weil er häufig der einzige ist oder sein kann, der überhaupt etwas erwartet.

Was aber kann der Hauptschullehrer tun, um eine positive Begabungserwartung bei seinen Schülern wirksam werden zu lassen?

Es gibt eine Reihe von Möglichkeiten, seine Erwartung in eine positive Selbsterwartung der Schüler umzusetzen. Diese Selbsterwartung ist nichts anderes als die erste Stufe einer Gesamtmotivation, die Ausgangspunkt für Erfolge ist, aus der Verstärkungen und Fremdbestätigungen erwachsen können, die der Ansatzpunkt der Entwicklung eines Selbstwertgefühls sein können.

Fallbeispiel

Wenn ich eine neue 7. Jahrgangsstufe übernehme, versuche ich den Kindern zuallererst das Wesen der Hauptschule zu verdeutlichen.

Es gilt, das Negativ-Image, welches die Hauptschule sowohl bei ihren Kindern als auch deren Eltern hat, abzubauen.

So versuche ich, den Kindern in vielen Einzelgesprächen und natürlich auch im Klassengespräch darzulegen, daß ihr Verbleib an der Hauptschule kein Ausdruck des Versagens sei, sondern vielmehr die Zuweisung an eine Schule, die ihren speziellen Begabungen am ehesten entsprechen würde.

Als sehr hilfreich hat sich erwiesen, Berufswünsche der Hauptschüler zu ergründen und auf die Bedeutung der praktischen Fächer zu verweisen.

Ganz entscheidend aber ist es, den Schülern zu sagen und sie davon zu überzeugen, daß nahezu jeder von ihnen das Ziel des Qualifizierenden Abschlusses erreichen kann, sofern er bereit ist, sich in dieser Richtung führen zu lassen und die notwendigen Bereitschaften zu entwickeln.

Es ist weiter wichtig, den Kindern zu verdeutlichen, daß ihre Vornoten keinerlei Gewicht in der Zukunft hätten und sie mich auch nicht interessieren würden.

Dieses Gefühl, eine Möglichkeit zum völligen Neubeginn zu haben, ist für den Hauptschüler eine entscheidende Hilfe.

Die zum Ausdruck gebrachte Unvoreingenommenheit des Lehrers läßt sie Mißerfolge und Diskriminierungsgefühle der Vergangenheit vergessen und auf eine bessere schulische Zukunft hoffen.

Dieser notwendigen Eingangsmotivation kommt die neue Konzeption des Quabi sehr entgegen.

In der Praxis läßt sich feststellen, daß die Mehrzahl der Hauptschüler diese Möglichkeit begrüßt und auch als reale Chance begreift.

Dies um so mehr, als hier zwei Ziele in kürzerer Zeit als an der Realschule zu erreichen sind, nämlich eine Berufsausbildung und ein mittlerer Schulabschluß.

In diesem Schuljahr kamen unverhältnismäßig viele Schüler von der Realschule zurück.

Auch diese Schüler empfinden es als Versagen, welches geeignet ist, sie in ihrem sozialen Nahraum in ihrem Ansehen herabzusetzen und damit ihr Selbstwertgefühl zu beschädigen.

Ihnen nun sagen zu können, daß das angestrebte Ziel auch auf anderem Wege erreichbar ist, wird die psychischen Folgen der Relegation mildern.

Anzumerken ist allerdings, daß die hohe Zahl von Rückkehrern Opfer einer unbegründeten Begabungserwartung geworden sind. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer realistischen Prognose.

Eine positive Begabungserwartung ist als durchgehendes Unterrichts- und Erziehungsprinzip nichts anderes als ständige Ermutigung und der permanente Verzicht auf alles, was entmutigen könnte.

Um begründet ermutigen zu können, ist nicht nur die Kenntnis des jungen Menschen im allgemeinen, sondern die explizite Kenntnis jedes Schülers nötig.

Die positive Begabungserwartung gilt es vor allem aber auch auf die Eltern zu übertragen.

So müssen sie immer wieder darauf hingewiesen werden, daß ihr Kind an einer Realschule einem sofortigen Leistungsdruck ausgesetzt sein würde, dem es entwicklungsmäßig oft nicht gewachsen sei. Jetzt, mit der neuen Möglichkeit, sind sie eher geneigt, ihren Kindern diesen Entwicklungsspielraum zuzugestehen.

Umgekehrt ist es aber auch notwendig, die Begabungserwartung der Eltern zu initiieren, die bei vielen von ihnen keine Rolle spielt.

Letztlich werden Hauptschüler aber nur für erstrebenswert halten, was auch für ihre Eltern bedeutsam ist.

Es geht bei der Entwicklung der Begabungserwartung der Eltern im wesentlichen darum, die Eltern der Hauptschüler zu einem zusätzlichen Motivationsfaktor aufzubauen.

So ist zu versuchen, bei Elterngesprächen z. B. das Leistungsverhalten des jeweiligen Schülers nie absolut darzustellen, sondern immer in der Weise zu relativieren, daß die spezifischen Qualitäten des Schülers hervorgehoben und auch die Bedeutung des Feldes unterstrichen wird, in dem sie sich zeigen, vor allem in jenen, die von Eltern als nachrangig betrachtet werden. Der Verweis auf die positive Ausstrahlung auf andere Fächer vermag die Erwartungshaltung der Eltern durchaus anzuregen.

Abschließend ist noch auf die Fragwürdigkeit von Intelligenztests einzugehen, die mit dem Ausbau der schulpsychologischen Dienste vermehrt durchgeführt werden.

Schon das hypothetische Konstrukt "Intelligenz" ist so umstritten, daß darüber kein Meßkonsens besteht. Die Validität solcher Tests muß gerade im Hinblick auf den Hauptschüler bezweifelt werden. Sie sind allemal sehr kognitionsbeladen. Diese Tests sind vor allem eine Gefahr, weil sie zu unzutreffenden Fremd- und letztlich auch zu negativen Selbsteinschätzungen führen.

Vor Jahren hatte ich einen Schüler, dessen Leistungen über den Zeitraum von eineinhalb Jahren so bescheiden waren, daß ein Verweis an eine Sonderschule angezeigt gewesen wäre. Ein vom schulpyschologischen Dienst unseres Schulamtsbezirktes durchgeführter Intelligenz- und Leistungstest ergab für den betreffenden Schüler eine "überdurchschnittliche Intelligenz".

Die Fragwürdigkeit psychologischer Meßsysteme führte in diesem Fall zu schweren Konflikten zwischen Lehrer und Eltern, weil diese nun der Auffassung waren, an den schwachen Leistungen des intelligenten Schülers sei der Lehrer schuld.

Die abschließende Anmerkung zu der Fragwürdigkeit von Intelligenztests an der Hauptschule soll auch auf ein Kriterium der Begabungserwartung hinweisen, nämlich das der Angemessenheit.

Die Begabungserwartung vollzieht sich naturgemäß auf verschiedenen Leistungsebenen und in verschiedenen Bereichen.

Entscheidend ist, daß sie immer in realistischen Einschätzungen begründet liegt und dennoch positiv zum Ausdruck gebracht werden kann, ohne den Hauptschüler oder seine Eltern zu falschen Hoffnungen zu verleiten.

So ist die angemessene, wohlbegründete Begabungserwartung des Hauptschullehrers ein pädagogisches Instrument, dessen Realisierungsmöglichkeiten im Unterricht ich nachfolgend darzustellen versuche.

3. Selbstvertrauen und der Unterricht an der Hauptschule

3.1. Vorbemerkung

Der Unterricht an der Hauptschule wurde im Laufe der letzten Jahre zunehmend einem Spannungsfeld ausgesetzt, dessen diametral gegenüberliegende Positionen von der Forderung nach Schülerangemessenheit im Lehrplan der Hauptschule einerseits und den Forderungen der Wirtschaft andererseits nach der besseren Hauptschule bestimmt waren.

So fordert der Lehrplan, daß der Unterricht der Hauptschule "... in Auswahl und Anspruchsniveau den Begabungen und Interessen der Hauptschüler angemessen sein ..." ²⁶² müßte.

Nun wurde schon im Rahmen der Diskussion der Bedeutung der Lehrpläne auf die Diskrepanz zwischen Schülerbegabungen und Lehrplanforderungen aufmerksam gemacht.

Es sei an dieser Stelle nur kurz darauf verwiesen, daß sich die Leistungsfähigkeit von Hauptschulklassen im Laufe der letzten zwanzig Jahre, infolge einer kontinuierlichen Ausdünnung, die durch die überproportionale Zahl von Übertritten bedingt wurde, ständig verschlechtert hat.

Das den Lehrplänen ehemals zugrundegelegte mittlere Anspruchsniveau stellt heute eine Leistungsebene dar, die von Hauptschülern nur mehr in Ausnahmefällen erreicht werden kann.

Der Entmutigungseffekt aus zu hohen, lehrplanbedingten Anforderungen wurde schon besprochen.

Um diesen zu mindern oder zu vermeiden, ist der Hauptschullehrer zu einer ständigen Abweichung des Lehrplanniveaus sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht gezwungen.

Dies umsomehr, als auch die ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Hauptschülers nicht außer acht gelassen werden darf.

Überforderung und auch die Forderung der Wirtschaft nach dem kognitiv besser ausgebildeten Hauptschüler engen den Spiel-

²⁶² Schmaderer, F. O.: Die Bedeutung eines schülerorientierten Unterrichts, München 1976, S. 7

raum für die emotional orientierte Erziehungs- und Unterrichtsarbeit ein.

Schon 1975 warnte der damalige Kultusminister Prof. Dr. H. Maier: "Sorgen wir dafür, daß unsere Schulen ... nicht kopflastig, herzlos und linkshändig werden." ²⁶³

Der Anspruch der Kopflastigkeit scheint trotz des Absinkens der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit des Hauptschülers nicht aufgegeben worden zu sein und herzlicher ist die Hauptschule auch nicht geworden, also auch nicht dem Schüler zugewandter.

Werden weitere spezifische Belastungen der Hauptschule wie Desinteresse der Eltern, Erziehungs- und Disziplinschwierigkeiten sowie der geringe Motivationsgrad des durchschnittlichen Hauptschülers in die Überlegungen einbezogen, so wird deutlich, daß der Gestaltung des Unterrichts eine größere Bedeutung zukommen muß, als dies an weiterführenden Schulen der Fall ist.

Im Unterricht kann der Hauptschullehrer einen Ausgleich zwischen den divergierenden Forderungen der Kognition und der Emotion herbeiführen.

Die positive Emotion begründet das Selbstvertrauen, die angemessene Kognition stärkt es.

Durchgängiges Unterrichtsprinzip muß demnach einerseits die absolute Vermeidung von Entmutigungstendenzen und andererseits das kontinuierliche Ermutigungsverhalten des Hauptschullehrers sein.

So soll nachfolgend versucht werden, aufzuzeigen, inwieweit eine ermutigende Unterrichtsgestaltung Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen des Hauptschülers beeinflussen kann.

3.2. Ermutigung als Unterrichtsprinzip der Hauptschule

Kaum einer der von mir unterrichteten Hauptschüler hatte zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe über das Selbstvertrauen ver-

²⁶³ Schmaderer, F. O.: Die Bedeutung eines schülerorientierten Unterrichts. Grundsätze Möglichkeiten Maßnahmen, München 1976, S. 7

fügt, das seinen Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten ent-
sprochen hatte.

Die Gründe hierfür sind bereits dargelegt worden. Dennoch sei
nochmals auf die Grundübel verwiesen:

- . Mißerfolgsorientiertheit, die aus der passivistischen
Grundhaltung der Familie stammt;
- . de facto-Mißerfolgserlebnisse während der ersten sechs
Schuljahre;
- . der Mißerfolg des auf der Hauptschule Verbleibenmüssens
und daraus resultierendes fehlendes Zutrauen zu seinen
Leistungsmöglichkeiten.

Diese negativen Eingangsdispositionen des durchschnittlichen
Hauptschülers müssen nicht hingenommen werden, sondern sie
sind vielmehr durch das gesamte Lehrerverhalten und die Ge-
staltung seines Unterrichts veränderbar.

Im wesentlichen sind es vier Grundsätze, die zu Veränderungen
des Selbstwertgefühls in positivem Sinne führen und die
Grundlagen für ein fundiertes Selbstvertrauen legen können:

- . die Wertschätzung des Kindes;
- . Vertrauen in das Kind haben;
- . Selbstvertrauen durch Vertrauensbeweise;
- . Anerkennung für gute Leistung und auch ehrliche Bemü-
hung.²⁶⁴

Mag diese Klassifikation von Rudolf Dreikurs auch unvoll-
ständig sein, so trifft sie doch den Kern des Ermutigungs-
prinzips.

Es gilt, verborgene oder auch verschüttete Fähigkeiten des
Kindes zu reaktivieren, bereits sichtbare zu aktivieren.

Denn, "wir können keinen Fortschritt erwarten, wenn wir nicht
begreifen, daß ein Kind zusätzlich zu seinen Talenten und
Neigungen auch noch ermutigende Unterstützung braucht."²⁶⁵

²⁶⁴ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: Ermutigung als Lernhilfe, 1. Aufl., Stuttgart,
1970, S. 60 ff

²⁶⁵ Dinkmeyer, D./Dreikurs, R., a. a. O., S. 57

Ermutigung also ist der Schlüssel zur Entfaltung der tatsächlichen Fähigkeiten eines Kindes.

Gerade unsere Hauptschüler bedürfen dieses ermutigenden Gesamtverhaltens des Lehrers, um zu begreifen, daß sie nicht auf Dauer auf Mißerfolge festgelegt sein müssen.

Ermutigung führt langfristig zum Erfolg, wenn auch in kleinen Schritten.

Jeder Erfolg und jedes anerkannte Bemühen hilft dem Schüler, den Glauben an seine Fähigkeiten zu entwickeln und es ermöglicht ihm, langfristig ein Selbstvertrauen in seine Fähigkeiten aufzubauen.

Um dies zu erreichen, muß Ermutigung zum durchgängigen Unterrichtsprinzip konstituiert werden, welches alle Bereiche des Unterrichtsgeschehens durchzieht und bestimmt.

Bevor ihre praktische Wirksamkeit besprochen wird, gilt es, den Begriff "Ermutigung" kurz zu hinterfragen.

In der pädagogischen Literatur finden sich eine Reihe von semantisch ähnlichen Ausdrücken wie Verstärkung, Bekräftigung oder aber auch das einfache Wort Lob.

Sie sind jedoch nicht prinzipiell auf die Zukunft gerichtet, sondern stellen vergangenheitsbezogene, bestätigende Wertungen dar.

Ermutigung unterscheidet sich von ihnen durch die zusätzliche Determinante der positiven Prognose, weist also in die Zukunft.

So sieht H. Zöpfl Ermutigung als "...eine Erziehung, die aus der Hoffnung lebt und vertraut." ²⁶⁶

Er weist darüber hinaus auf die enge Verbindung von Ermutigung und Vertrauen hin.

H. Henz betrachtet die Ermutigung als "...dasjenige Prinzip der Erziehung, das stark macht, trotz Schwierigkeiten auf dem Weg zum Endziel voranzuschreiten." ²⁶⁷ Er zitiert weiter Erwin Wexberg, der feststellt, daß "Erziehen ... nichts anderes als ermutigen..." ²⁶⁸ heißt.

²⁶⁶ Zöpfl, H.: Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Donauwörth 1970, S. 56

²⁶⁷ Henz, H.: Ermutigung. Ein Prinzip der Erziehung. Freiburg 1964, S. 6f

²⁶⁸ Henz, H., a. a. O., S. 6

Diese grundsätzlichen Auffassungen dessen, was Ermutigung sein kann, stellen die Grundlage der nachfolgenden Überlegungen und Handlungsvollzüge dar, die die Bedeutung des Ermutigungsprinzips für Erziehung und Unterricht an der Hauptschule aufzeigen sollen.

Entscheidend wird dabei auch sein, welchen Einfluß Ermutigung auf die Vertrauensbildung und auf das Entstehen von Selbstvertrauen haben kann.

3.3. Selbstvertrauen und die Lehrplangestaltung

Der curriculare Lehrplan ist in seiner jetzigen Form nur mehr mit Einschränkungen realisierbar.

Da an der Hauptschule der klassenspezifische Lehrplan gefordert ist, ergibt sich bei seiner Gestaltung ein breites Feld, den Überforderungstendenzen des amtlichen Lehrplans entgegenzuwirken

3.3.1. Der klassenspezifische Lehrplan

Wie allgemein bekannt ist, stellt er eine Besonderheit der Volksschule dar.

Problematisch ist er nur zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe, weil er in diesem Falle insofern nicht "klassenspezifisch" sein kann, da der Lehrer seine zukünftigen Schüler nicht kennt. Leistungsfähigkeit, Motivierbarkeit, Vorwissen, Arbeitshaltung und Arbeitsweisen sind von Klasse zu Klasse sehr verschieden.

Würde der Lehrer starr am Klassenlehrplan festhalten wollen, so wären bereits die ersten Grundlagen der Entmutigung gelegt und der Entwicklung eines Schülersebstvertrauens erhebliche Hindernisse in den Weg gestellt.

3.3.1.1. Der Zeitfaktor

Zum Beginn der siebten Jahrgangsstufe muß also das Prinzip der Flexibilität gelten.

So kann es nicht darum gehen können, z. B. zeitliche Vorgaben zwingend einzuhalten, sondern den Unterricht auf die tatsächlichen Möglichkeiten der neuen Schüler abzustellen.

So stellte sich in diesem Jahr in Mathematik heraus, daß die Mehrheit meiner 36 Schüler weder die Technik des schriftlichen Multiplizierens noch die des schriftlichen Dividierens in Kurzform beherrschte.

Es wäre sinnlos gewesen, dies einfach ignorieren zu wollen. Also war es notwendig, statt des geplanten Hauptschulstoffes den der Vorjahre zu üben und zu festigen. Das gleiche Problem stellte sich beim Bruchrechnen dar, das nicht in erforderlichem Maße beherrscht wurde. Dies führte dazu, daß ich erst im Januar mit der schon für den Herbst geplanten Einführung des Prozentrechnens beginnen konnte.

Die Bereitschaft, Grundtechniken der Vorjahre zu üben und zu festigen, zahlte sich erkennbar aus. Die teilweise guten Noten, die von der Mehrheit der Schüler erreicht worden waren, führten erkennbar zu einem Anstieg der Motivation, was sich in der Besserung des Arbeitsverhaltens als auch an der Intensivierung der Mitarbeit im Unterricht zeigte.

Diese Erfahrungen zeigen, daß die flexible Handhabung des klassenspezifischen Lehrplans ein Kriterium darstellt, welches Entmutigung vermeidet und langsam ein Zutrauen des Hauptschülers zu sich selber entstehen läßt, weil Überforderungen vermieden werden.

3.3.1.2. Die Bedeutung der Sequenzenbildung

Die inhaltliche Gestaltung des klassenspezifischen Lehrplans kann sich nur grob am amtlichen orientieren. Im Abschnitt der Lehrplananalyse wurde bereits auf generelle Überforderungs-

tendenzen hingewiesen. Abgesehen davon stellt eine Hauptschulklasse als Jahrgangsklasse ein leistungsmäßig vollkommen heterogenes Gebilde dar.

So erstreckt sich die Leistungsbreite von der Nähe zur Sonderschule hin bis zur Fähigkeit, eine Realschule zu besuchen. Die Schwierigkeit, hier einen Lehrplan zu entwickeln, der mit allen Schülern realisierbar ist, scheint offensichtlich.

Der Hauptschullehrer kann sich also weder an Schülern orientieren, die sich an der unteren Leistungsgrenze befinden, noch an denen, die sich der oberen nähern. Angestrebt muß also ein Mittelweg werden, ein mittleres Anspruchsniveau, das allerdings immer noch Überforderung für die schwachen Schüler und Unterforderung für die besseren Schüler bedeuten muß.

Eine Möglichkeit, dies zu vermeiden, stellt die Sequenzenbildung dar, die inhaltliche Differenzierungsmöglichkeiten bietet.

Eine Sequenz bedeutet nichts anderes als die in Abschnitten vollzogene Verknüpfung aufeinander folgender Elemente.

Sie vermeidet unstrukturiertes Einzelwissen und verstärkt Einblicke in Zusammenhänge.

Es ist außerdem eine pädagogische Binsenweisheit, daß im Zusammenhang Gelerntes besser im Gedächtnis haften bleibt.

Darüber hinaus mindert die verstärkte Einsicht Auffassungsprobleme, von denen viele Hauptschüler geplagt sind. Sequenzenbildung ist auch eine Herabsetzung der Schwierigkeiten, ohne aber ein Qualitätsverlust sein zu müssen.

3.3.1.3. Die Operationalisierung der Lernziele

Sie hat gerade für die schwächeren Schüler eine erhebliche Bedeutung, zumal das Abstraktionsniveau mit der allgemeinen Leistungsminderung einhergeht.

Es ist also schon bei der Erstellung des klassenspezifischen Lehrplans darauf zu achten, daß Schlüsselbegriffe mit hohem Abstraktionsgrad in solche leicht verständlicher Art transformiert werden.

Ich möchte hier ein Beispiel aus der Mathematik herausgreifen.

In Mathematik werden in der siebten Jahrgangsstufe direkte und indirekte Proportionalität gefordert.

Dies sind zwei abstrakte Begriffe, die für den durchschnittlichen Hauptschüler nicht nachvollziehbar und nicht begreifbar sind.

Selbst die deutsche Entsprechung, nämlich der Begriff "Zuordnung", fällt den Schülern nicht leicht und schon gar nicht die Zuordnung divergierender Größen, wie es bei der indirekten oder umgekehrten Proportionalität der Fall ist.

Auch mit dem in nahezu allen Büchern vorkommenden Begriff der "Quotientengleichheit" tun sich die Schüler schwer, oder verstehen ihn einfach überhaupt nicht. Das gleiche gilt für die Produktgleichheit.

Der Hauptschullehrer mag diese Begriffe noch in seinem Lehrplan stehen haben, auf die Verwendung im Unterricht sollte er verzichten.

Die Erfahrung zeigt, daß es nicht entscheidend ist, sich mit der Einsicht in abstrakte Begrifflichkeiten abzuquälen, sondern anhand realistischer, dem Erfahrungshorizont des Schülers entsprechenden Aufgaben, ein mathematisches Spezialgebiet nahezubringen.

Der Schüler muß nicht wissen, was die indirekte Proportionalität ist, er muß ihr Prinzip verstehen und die Anwendungsgebiete kennen.

Um also keine Begriffsblockaden aufzubauen, die den Hauptschüler durch ihre abstrakte Substanz abschrecken, ist nicht ein direkter Begriffstransfer notwendig, sondern eine Operationalisierung eines hypothetischen Konstruktes in eine nachvollziehbare Handlungsanweisung in Form eines Stunden-themas.

Es würde hier genügen, die indirekte Proportionalität in die Sachfrage umzuformen, ob z. B. Hans es schaffen würde, mit seiner Arbeit so rechtzeitig fertig zu sein, daß er zum Fußballspielen gehen könne.

Die schlichte Erkenntnis, daß, je mehr Freunde ihm dabei helfen würden, er umso schneller fertig sein würde, stellt eine sachbezogene Operationalisierung dar, die dem Hauptschüler einsichtig gemacht werden kann.

Diese Art von Operationalisierung ist an der Hauptschule sehr wichtig, da die im wesentlichen sehr unterdurchschnittlichen Deutschleistungen den Umgang mit Begriffen, zumal sie abstrakter Natur sind, bekanntlich sehr erschweren.

Dies gilt natürlich auch für alle anderen Fächer. So hatte sich gerade in diesem Jahr gezeigt, daß es im Fach Geschichte bei der Behandlung des Absolutismus nicht genügte, dem Begriff "absolut" die deutsche Entsprechung gegenüberzustellen, sondern ihn an seinen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Ich hatte ihn in den Satz transferiert: "Was es bedeutet hatte, wenn ein König alles tun durfte" und versuchte, dies am Beispiel eines Bauern aufzuzeigen, dessen Fluren bei einer königlichen Jagd verwüstet worden waren und der sich vergeblich um eine Entschädigung bemühte.

Dieses Beispiel zeigt, wie sehr es bei der Gestaltung des Lehrplanes auf eine Operationalisierung ankommt, die anschaulich in die Vorstellungsmöglichkeiten des Schülers führt.

Man könnte nun an dieser Stelle die Frage stellen, was dies mit Selbstvertrauen zu tun habe?

Die Gestaltung des klassenspezifischen Lehrplans im Sinne einer lebensnahen Operationalisierung ist ein Baustein, der schon in der Planungsphase des Unterrichts Entmutigungsfaktoren so weit wie möglich auszuschließen vermag.

Eine nicht vorgenommene oder mißglückte, am Verständnishorizont des Schülers vorbeigehende Operationalisierung, müßte diesem den Zugang zum Lerngegenstand verwehren.

In jedem Einzelfall würde dies zum Versagen führen, würde Mißerfolg produzieren und die positive Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit beeinträchtigen.

3.3.2. Der Wochenplan

Bekanntlich hat jeder Volksschullehrer einen Wochenplan zu erstellen.

Dieser hat die Themen der einzelnen Fächer, die in der entsprechenden Woche durchgenommen werden sollen, zu benennen. Weil die Gestaltung des Wochenplanes im Sinne von Überforderung auch mit dem Selbstvertrauen zu tun hat, seien hier kurz einige Überlegungen angestellt.

Fast jeder Lehrer, natürlich auch die Hauptschullehrer, empfinden die Vorgaben des amtlichen Lehrplans als den sogenannten "Stoffdruck".

Dies führt in der Regel dazu, daß der Lehrer versucht, zu viele Themen in den Wochenplan zu packen, obgleich er die begrenzten Realisierungsmöglichkeiten kennen mußte.

Bei vielen Lehrern sind in dieser Hinsicht die Nachwehen der Ausbildung zu spüren.

Damals waren Junglehrer angehalten worden, sich strikt an den Wochenplan zu halten, als ob Lernfortschritte, noch dazu bei Dienstanfängern, minutiös planbar gewesen wären. Es wurde bei den Unterrichtsmitschauen großer Wert auf die Einhaltung der Stundentafel gelegt und somit der tatsächliche Lernfortschritt der Schüler vom Plan abgekoppelt.

In der Praxis bedeutete dies, daß auf Wiederholung, Sicherung und Übung zugunsten neuer Inhalte und Themen verzichtet wurde.

Der gute Lehrer war in den Augen des Vorgesetzten damals nicht der, der zu inhaltlichen und zeitlichen Abweichungen und auch Abstrichen bereit war, um Überforderungen zu vermeiden, sondern jener, der ein Thema variantenreich und von Mediengewittern begleitet, jeweils in einer Unterrichtseinheit zum scheinbaren Abschluß brachte. Aber scheinbar auch deshalb, weil die Lernzielkontrollen so angelegt waren, daß der Eindruck entstehen konnte, die Mehrzahl der Schüler hätte den erwarteten Lerngewinn erzielt. Die Langzeiteffizienz dieser Art von Lehrplanrealisierung war jedoch gering.

Ein praller Wochenplan trägt den Überforderungskeim schon in sich, wenn auch zunächst nur in quantitativer Hinsicht.

Die Stundentafel sieht keine Verfügungsstunden für die Hauptschule vor, obgleich sie da mehr als nötig wären.

Dennoch sollte der Wochenplan weiße Flecken haben, um flexibel reagieren zu können.

Solche Pufferzonen im Sinne von Verfügungsstunden lassen sich durch die Abkehr von der Wochenplangestaltung erreichen, die jeder Unterrichtsstunde ein Thema zuordnet.

Dies ermöglicht die Schaffung des vieldiskutierten pädagogischen Freiraumes, der nicht nur wegen des doch sehr geringen Lerntempos an der Hauptschule unerlässlich ist, sondern zunehmend durch die spezifische Erziehungssituation an der Hauptschule an Bedeutung gewinnt.

Es ist notwendig, den Wochenplan so abzufassen, daß wöchentlich mindestens zwei Stunden zur Verfügung stehen, um den besonderen Problemen der Hauptschule begegnen zu können.

Um Entmutigungs- und Überforderungstendenzen der Unterrichtsplanung zu vermeiden, ist das besondere Augenmerk auf die Verteilung und Anordnung der Fächer im Wochenverlauf zu richten.

Ist zwar die Gestaltungsfreiheit des Hauptschullehrers durch die zunehmende äußere Differenzierung etwas eingeschränkt, so bleibt doch genügend Spielraum einer klassenspezifischen Anordnung und Verteilung.

Fächer werden von den Hauptschülern einerseits als unterschiedlich schwierig und andererseits als unterschiedlich interessant empfunden.

Dem gilt es Rechnung zu tragen.

Die Aufnahmebereitschaft der Schüler ist am Montag entschieden geringer als an den Folgetagen.

Die Eindrücke des vergangenen Wochenendes wirken nach und verzögern den Einstieg in die Schul- und Lernsituation.

Es wäre also verfehlt, die Woche mit Mathematik, Physik oder gar einer schriftlichen Sprachgestaltung zu beginnen.

Die Aufgabenstellungen werden von Hauptschülern dann als schwieriger empfunden als sie wirklich sind, mit der Folge schlechterer Ergebnisse.

Dies läßt sich vermeiden, indem Fächer an den Wochenbeginn gelegt werden, die nicht als besonders schwierig empfunden werden und die durch ihre emotionale Struktur den Einstieg erleichtern.

Der Wocheneinstieg mit Musik, Kunst - oder ab der 8. Jahrgangsstufe mit Erziehungskunde - kann jene lockere Atmosphäre schaffen, die lernpsychologisch unerlässlich ist. Dienstag, Mittwoch und Donnerstag bieten sich dann an, schwierigere Fächer und Themen zu behandeln.

Der Freitag ist jedoch schon wieder nur mit Einschränkungen geeignet, da Vorstellungen und Denken der Schüler häufig schon auf das kommende Wochenende gerichtet sind.

Dies bedingt zwangsläufig eine Zurücknahme der Schwierigkeiten und es empfiehlt sich, die Woche mit sogenannten "leichten" Fächern ausklingen zu lassen.

Im Prinzip bedeutet eine derartige Gestaltung des Wochenplanes nichts anderes als die Vermeidung einer in der Anordnung der Fächer angelegten Überforderung und, in positivem Sinne, eine Anpassung der Anordnung an Schülerbereitschaften.

So kann die Gestaltung des Wochenplanes über die Häufigkeit von Erfolgen oder Mißerfolgen mitentscheiden und damit auch das Entstehen des Selbstvertrauens der Hauptschüler beeinflussen.

3.3.3. Der Tagesplan

Auch die Anordnung der Fächer und ihre Verteilung innerhalb eines Vormittags sind nicht ohne Einfluß auf das Leistungsvermögen der Schüler.

Die zweite, die dritte und die vierte sind jene Stunden, die von erhöhter Aufmerksamkeit und erhöhter Bereitschaft zur Mitarbeit gekennzeichnet sind.

Die erste Stunde ist von Anlaufschwierigkeiten charakterisiert, die fünfte und die sechste Stunde zeigen ein deutliches Nachlassen der Aufmerksamkeit.

Dies muß bei der Tagesverteilung unbedingt beachtet werden, will man Leistungsminderungen, die nicht in der geringen Leistungsfähigkeit des Schülers begründet liegen, vermeiden. In der Praxis bedeutet dies, daß Fächer wie Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik, die sogenannten Kernfächer, in die Zeiträume erhöhter Aufmerksamkeit gelegt werden sollten. Diese Fächer werden nicht nur von den Hauptschülern subjektiv als schwierig empfunden, sie sind es auch objektiv.

Inwieweit die Verteilung der Fächer das Leistungsvermögen der Schüler zu beeinträchtigen vermag, möchte ich mit einem Beispiel belegen.

Fallbeispiel

Vor einigen Jahren unterrichtete ich eine neunte Klasse im dritten Jahr im Fach Englisch.

In den ersten beiden Jahren konnten die Kursteilnehmer ansprechende Leistungen erzielen.

In der neunten Jahrgangsstufe hatte ich Englisch in dieser Klasse zum einen am Montag in der ersten Stunde und dann zweimal in der sechsten Stunde zu unterrichten.

Eine versuchte Änderung erwies sich aus organisatorischen Gründen als nicht möglich.

Trotz aller Bemühungen gelang es mir nicht, dem eintretenden Leistungsabfall Einhalt zu gebieten. Die Schüler waren einfach nicht mehr in der Lage und auch nicht mehr bereit, sich den Anforderungen zu stellen.

Das Störverhalten steigerte sich in einer für diese Klasse ungewöhnlichen Weise. Dies war in den ersten beiden Jahren nicht der Fall.

Die Leistungen der Schüler fielen derart ab, daß nur mehr etwa ein Drittel sich der Englischprüfung stellen wollte und konnte.

Es war deutlich zu sehen, daß ein Teil der Schüler sich aufgegeben hatte, indem sogar das Lernen der Vokabeln schlicht verweigert wurde.

Für mich gab es keine andere Ursache für diese Situation, als den unglücklichen Zeitpunkt, an dem diese Fächer unterrichtet wurden.

In diesem Falle schien offensichtlich zu sein, daß die Platzierung des Faches Englisch zuerst zu einer Überforderung und dann zu einer tiefgreifenden Entmutigung geführt hatte.

Der Entwicklung des Selbstvertrauens mochten diese Mißerfolgserlebnisse gewiß nicht dienlich gewesen sein.

3.4. Das Selbstvertrauen und die Arbeitsformen

3.4.1. Vorbemerkung

In diesem Abschnitt sollen nicht die theoretischen Überlegungen und Grundlagen eine Rolle spielen, die Auswahl und Anwendung von Arbeitsformen psychologisch begründen könnten. Vielmehr soll versucht werden aufzuzeigen, welche Arbeitsformen unter welchen Bedingungen möglich sind und inwieweit sie zum Aufbau des Selbstvertrauens beitragen können.

Einige grundsätzliche Anmerkungen sind jedoch notwendig.

Um es vorweg zu sagen: Es gibt nicht die Arbeitsform schlechthin, die den Lernerfolg erleichtert oder sogar garantieren kann.

Die Wahl der Arbeitsformen hängt in der Praxis von verschiedenen Faktoren ab.

1. Es ist naheliegend, daß der überwiegend praktizierte Unterrichtsstil des Lehrers auch die Wahl der Arbeitsformen mitbestimmt.

Ein autokratisch orientierter Lehrer wird wahrscheinlich mehr zum Frontalunterricht neigen, als ein Lehrer, der den sozialintegrativen Führungsstil bevorzugt.

2. Die Größe der Klasse ist mitentscheidend dafür, welche Arbeitsformen überhaupt möglich sind.

Sitzen in einer Klasse 30 und mehr Schüler, ist die Wahl der Arbeitsform so eingeschränkt, daß z. B. Gruppenarbeit kaum und Kreisgespräche überhaupt nicht mehr möglich sind. Die Entscheidung hinsichtlich der Arbeitsform entspringt also nicht mehr lern- oder sozialpsychologischen Überlegungen, sondern ist dem Gesetz der zu großen Schülerzahl unterworfen. Diese Rahmenbedingung führt zwangsläufig zum Frontalunterricht.

3. Die Wahl der Arbeitsformen hängt auch von den Vorerfahrungen der Schüler ab.

Ein großer Teil der Schüler, die in die 7. Klasse eintreten, sind es nicht gewohnt, eigenverantwortlich und teamorientiert zu arbeiten.

Dazu kommt häufig noch der Mangel an positiven Arbeitseigenschaften, die z. B. für effektive Gruppenarbeit unerlässlich sind.

4. Temporär auftretende psychologische Bedingungen, wie z. B. Konflikte innerhalb der Klasse, erzwingen manchmal eine Arbeitsform und schließen eine andere aus.

So zeigt es sich, daß z. B. Gruppenarbeit, selbst wenn es sich um eingespielte Gruppen handelt, unmittelbar nach den Ferien oder aber auch in den ersten Stunden des Montags sowie in den letzten des Freitags nicht in effektiver Weise durchgeführt werden kann.

Der Lehrer ist also gezwungen, auf Formen des lehrerzentrierten Unterrichts zurückzugreifen, auch wenn er üblicherweise andere Arbeitsformen vorzieht.

5. Auch Bedingungen aus sozialpsychologischer Sicht beeinflussen die Wahl der Arbeitsformen.

So schreibt Dieter Ulich, daß empirisch belegt werden konnte, "... daß sozioökonomischer Status, Bildungsniveau, Erziehungseinstellung, Erziehungsstil und schulische In-

teressen der Eltern auch den zukünftigen Status ihrer Kinder in der Schulklasse ganz entscheidend mitbestimmen." ²⁶⁹

Diese Statusbildung in der Klasse und besonders in der Gruppe kann darüber entscheiden, ob z. B. Gruppenarbeit erfolgreich durchgeführt werden kann. Ihre Effektivität hängt von den Führungseigenschaften des Gruppensprechers ab. Er wird nicht aus lernpsychologischen Erwägungen dazu bestimmt, sondern von den Gruppenmitgliedern ausschließlich nach statusbestimmten Kriterien gewählt.

So kommt es vor, daß der Gruppensprecher aufgrund seines Mutes gewählt worden ist, der in seinen Störqualitäten begründet liegt, und er deswegen von Schülern bewundert wird.

Dies kann belegen, daß der Lehrer auch in sozialpsychologischer Hinsicht nicht frei in der Wahl der Arbeitsformen ist und er diese häufig situativen Zwängen anzupassen hat.

6. Letztlich bestimmen auch Lernziele und Inhalte die Arbeitsformen. Nicht alle Lerngegenstände lassen sich mit derselben Arbeitsform bewältigen.

Bei der Lösung von Sachaufgaben ist Gruppenarbeit durchaus möglich, bei der Vorbereitung z. B. eines Aufsatzes ist die Gruppe überfordert und verwertbare Beiträge sind kaum zu erzielen.

7. Des weiteren wird die Wahl der Arbeitsformen vom disziplinären Verhalten der Klasse mitentschieden.
Zeigt sich eine Klasse undiszipliniert und neigt zu übermäßigem Störverhalten, ist eine gewinnbringende Gruppenarbeit nicht möglich, auch wenn sie noch so wünschenswert wäre. Ein Ausweichen auf Frontalunterricht oder Einzelarbeit ist demnach oft unumgänglich.

²⁶⁹ Ulich, D.: Sozialisation in der Schule Elemente einer sozialpsychologischen Theorie, München, 1976, a. a. O.

Der Wechsel der Arbeitsformen mag in Prüfungs- und Visitationsstunden dazu dienen, mit Show-Effekten zu glänzen, in der Praxis wird ihre Wahl auch von anderen als methodisch-didaktischen Erwägungen bestimmt sein müssen.

Nach diesen Überlegungen möchte ich aber zur Frage kommen, ob Arbeitsformen die Entwicklung des Selbstvertrauens beeinflussen können.

3.4.2. Der Frontalunterricht

Obgleich zahlreiche Untersuchungen die Überlegenheit des Gruppenunterrichtes belegen, "... diese Überlegenheit ließ sich ... auf den Gebieten des Leistens und Lernens, des Sozialverhaltens und der Formung der Leistungs- und Sozialpersönlichkeit der Schüler nachweisen ..." ²⁷⁰ kommt gerade die Hauptschule nicht ohne Frontalunterricht aus.

Die Verteufelung dieser Unterrichtsform ist nicht gerechtfertigt.

Es kann nicht übersehen werden, daß das überwiegend rezeptive Lernverhalten unserer Schüler selbsterarbeitendes Lernen stark einschränkt.

Die Kausalkette Aufnehmen, Erkennen und Werten gelingt nur sehr selten.

Dies führt zu erkennbaren Lernunsicherheiten.

Anders ist dies bei einem straff geführten Frontalunterricht. Allein schon das Klaßlehrerprinzip der Hauptschule bringt eine entschieden stärkere Identifikationsbereitschaft der Schüler mit dem Lehrer mit sich.

Diese liegt auch in der hohen Stundenzahl begründet, die Lehrer und Schüler zusammen verbringen.

Das ermöglicht eine stärkere emotionale Bindung und, bei einem guten Verhältnis, eine erhöhte Lernbereitschaft.

91% aller befragten Schüler haben dies bestätigt. Entscheidend im Hinblick auf das Selbstvertrauen scheint zu sein, daß ein straffes Lehrerverhalten und eine stringente

²⁷⁰ Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Aufl., Donauwörth, 1970, S. 260

Unterrichtsführung den Schülern jene Sicherheit zu vermitteln vermag, über die sie weder emotional noch kognitiv verfügen. Über die Gründe hierfür habe ich schon an anderer Stelle ausführlich gesprochen.

Die Praxis beweist auch, daß Hauptschüler sich schwer tun, eigenverantwortlich zu handeln.

Die schwierigen Bedingungen der Hauptschulklassen lassen dies nur selten zu.

Häufig liegen unterdurchschnittliche Leistungen auch in zu lockerer Führung begründet, die bei den Hauptschülern eher Unsicherheit erzeugt.

Die Intensivierung des Frontalunterrichtes wird von den Schülern nicht als demotivierender Unterdrückungsmechanismus verstanden.

Im Gegenteil: Eine enge Führung kann einen Sicherheitsrahmen schaffen, der über den Leistungsanstieg zu einer deutlichen Verbesserung der Motivationslage führt.

3.4.3. Der Gruppenunterricht

Um es vorweg zu sagen: Lange Zeit ist die Gruppenarbeit als eine Art Heilmittel der Unterrichtsgestaltung propagiert worden.

Zu befürchten ist aber, daß bei den entsprechenden Feldversuchen die schwierigen Verhältnisse der Hauptschule nicht in notwendigem Maße berücksichtigt worden sind.

So sagt Dieter Ulich: "Schon die Sitzordnung in einer normalen Schulklasse läßt die Chancen für eine Gruppenbildung als äußerst gering veranschlagen." ²⁷¹

Angesichts der gegenwärtig hohen Klassenstärken ist diese Auffassung vorbehaltlos zu unterstreichen.

Ein weiteres Problem der Gruppenbildung sind sozialpsychologische Prozesse, die sich auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens vollziehen.

²⁷¹ Ulich, D.: Sozialisation in Klassen, a. a. O., S. 117

Nach welchen Kriterien sollen nun Gruppen gebildet werden, wenn es organisatorisch möglich ist?

Sollen es Neigungs- oder Leistungsgruppen sein?

Sollen es leistungsheterogene Gruppen sein?

Diese Fragen lassen sich nicht generell beantworten.

In der Praxis bilden sich Gruppen, die von persönlichen Beziehungen, Sympathien und Antipathien bestimmt sind.

Für den Lehrer stellt sich somit die Frage, was er mit der Gruppenbildung erreichen will.

Soll sie der Effizienz des Unterrichts dienen, soll die Eigenständigkeit der Schüler gestärkt werden oder ist das Ziel die Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit seiner Schüler?

Abgesehen von den jeweiligen Zielen ist aber zu fragen, ob Gruppenarbeit geeignet ist, das Selbstvertrauen von Hauptschülern zu stärken.

Ungeachtet der Zusammensetzung bilden Gruppen letztlich immer wieder leistungsheterogene Formationen. Daraus ergibt sich auch die Klassifikation der Gruppenmitglieder und ihre Zuordnung in Stars, Mitläufer und Bremser.

Wird nun eine Gruppe im Sinne eines arbeitsteiligen Verfahrens mit einer bestimmten Aufgabe beauftragt, so tragen in den seltensten Fällen alle Gruppenmitglieder in selbem Maße zur Lösung bei.

In der Praxis ist es so, daß im wesentlichen der Gruppenbeste für die Lösung verantwortlich ist. Schwächere Mitglieder der Gruppe, oder gar der Schwächste, tragen im Regelfall wenig oder nichts zum Gruppenergebnis bei.

Der halbwegs erfahrene Lehrer sieht und weiß das.

Bei der Zusammenfassung der Gruppenergebnisse und deren Darstellung in der Klasse eröffnet sich eine Möglichkeit, das Selbstwertgefühl auch schwächerer Mitglieder zu steigern.

Für die Klasse ist nicht erkennbar, welches Gruppenmitglied in welcher Weise an der erfolgreichen Lösung beteiligt war.

Bestätigt der Lehrer die Gruppenergebnisse und verstärkt die Gruppe für ihre Leistung, so kann sich auch der Schüler ge-

lobt fühlen, der wenig oder gar nichts zum Erfolg beigetragen hat.

Eine besondere Möglichkeit, das Selbstvertrauen gerade schwächer Gruppenmitglieder zu stärken, ist es, sie - und nicht den Gruppensprecher - Ergebnisse darstellen zu lassen.

Eine verstärkende Maßnahme, die nur selten zu individuellen Fehleinschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit der Schüler führt.

Entscheidend ist vielmehr, daß Schülern durch Gruppenleistungen Erfolgsgefühle zuteil werden, die individuell nicht zu erreichen sind.

So ist die Bedeutung der Gruppenarbeit an der Hauptschule weniger im Hinblick auf die unterrichtliche Effizienz zu erkennen, sondern vielmehr als eine realistische Möglichkeit, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen schwächerer Schüler zu heben.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Befragung. Nicht die Einzelergebnisse sind bedeutsam, interessant ist vielmehr das Gesamtergebnis.

So behaupten 80,6% aller befragten Schüler, Gruppenunterricht sehr gerne zu mögen.

Der Grad der Zustimmung war zu vermuten. Dieser hohen Zustimmung liegen aber noch andere, weniger wünschenswerte Motive zugrunde.

Gruppenarbeit ermöglicht dem Hauptschüler einen Freiraum, der ihn kurzfristig aus dem Rahmen enger Führung entläßt.

Nicht alle Schüler sehen im Gruppenunterricht eine Fortsetzung des Unterrichts auf andere Weise, sondern als willkommene Unterbrechung desselben.

Immer wieder ist beobachtbar, daß Gruppenmitglieder in einer Weise kommunizieren, die erkennen läßt, daß nicht die Lösung der gestellten Aufgabe im Mittelpunkt des Interesses steht, sondern daß diese Arbeitsform gerne zur informellen Kommunikation genützt wird.

Abgesehen davon sei jedoch betont, daß Gruppenarbeit geeignet ist, Sozialbindungen zu stärken, den Teamgeist zu fördern und - was im Rahmen dieser Arbeit am wichtigsten erscheint - je-

dem Schüler Erfolgserlebnisse zu vermitteln, die er allein nicht erreichen könnte.

Gruppenarbeit ist also eine effektive Möglichkeit, zur Entwicklung des Selbstvertrauens beizutragen.

3.4.4. Die Individualarbeit

Die Bedingungen für die Begründung vom Wechsel der Arbeitsformen wurden schon genannt. Eine unverzichtbare Form unterrichtlichen Agierens ist nach wie vor die Einzelarbeit, auch Individualarbeit genannt.

Es geht bei ihr aber nicht ausschließlich um eine reine Arbeitsform innerhalb des Unterrichts, sondern sie hat über ihre didaktisch-methodische Funktion hinaus noch personale Bedeutung.

So muß Individualarbeit als praxisbezogene Variante der Individualisierung gesehen werden, die eine der leitenden Ideen der modernen Didaktik ist ²⁷², indem sie in ihrer Komplementärfunktion zur Sozialerziehung des Menschen unerlässlich ist.

Sie "... trifft den Kern personaler Erziehung, die Entfaltung der Individualität." ²⁷³

Es seien an dieser Stelle nicht philosophisch-pädagogische Überlegungen angestellt, die den umfassenden Komplex einer Individualerziehung zur Diskussion stellen sollen, sondern es soll eine Determinante der Individualerziehung, nämlich die Bedeutung der Individualisierung und Individualarbeit im Unterricht angesprochen werden.

Im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit gilt es vor allem zu fragen, inwieweit Individualarbeit für die Ausbildung von Selbstvertrauen relevant sein kann.

Abgesehen von den Sachzwängen, die auch der Individualarbeit zugrundeliegen, geht es auch darum, "... daß der einzelne

²⁷² Träger, W.: Erziehungsziele - Grundpositionen eines schülerorientierten Unterrichts in: Schmaderer, F.O.: Die Bedeutung eines schülerorientierten Unterrichts

²⁷³ Träger, W.: a. a. O.

Schüler nicht nur Spielraum für seine besonderen Fähigkeiten und Interessen findet, sondern vor allem auch Erfolgserlebnisse erfährt, ohne die sich beim Kind Selbstgefühl und Selbstbewußtsein nicht bilden." ²⁷⁴

In der Praxis wird Individualarbeit häufig nicht so ganzheitlich gesehen.

Sie hat sehr viel mit der früher üblichen und so beliebten Stillarbeit gemein, die weniger eine bewußt eingeplante und methodisch begründete Arbeitsform ist, sondern der Disziplinierung diene.

Einzelarbeit ist zum einen sachlich begründet notwendig, verschafft zum anderen aber auch dem Schüler notwendige Ruhepausen, in denen er sich nicht mehr der für viele Schüler bedrohlichen Möglichkeit des Aufgerufenwerdens ausgesetzt sieht.

Weil viele Hauptschüler kaum in der Lage sind, fundierte Beiträge, und noch dazu adäquat artikuliert, zu leisten, fürchten sie das Aufgerufenwerden.

Für sie bedeutet nahezu jedes aktive Einbezogenwerden in das Unterrichtsgespräch einen vorhersehbaren Mißerfolg.

Daher ist Einzelarbeit durchaus auch als eine temporäre Schutzzone anzusehen, die geeignet ist, den Schüler aus der Druckzone des ständigen Leistungsvergleichs herauszunehmen.

Wenn die Aufgaben der Individualarbeit Übungscharakter haben, so stellen sie eine Art Erholungsraum für den Schüler dar und sind auch als Element der Unterrichtsrhythmisierung nicht wegzudenken.

Weil darüber hinaus kleine Erfolge möglich sind, finden sich in der übenden Individualarbeit zahlreiche Ermutigungsaspekte. Für die Gesamtleistungsbewertung sind sie zwar nicht bedeutsam, leisten aber kleine und wichtige Beiträge zum Selbstwertgefühl.

²⁷⁴ Tröger, W.: Erziehungsziele - Grundpositionen eines schülerorientierten Unterrichts in: Schmaderer, F.O.: Die Bedeutung eines schülerorientierten Unterrichts, a. a. O.

Warum Einzelarbeit kein Abgeschoben- oder Sichüberlassensein bedeuten muß, sei mit einigen Beispielen aus der Praxis aufgezeigt.

Die Tatsache, daß nicht wenige Hauptschüler zum Teil erheblich unter dem durchschnittlichen Anspruchsniveau liegen, bedeutet auch bei der Einzelarbeit ständig die Gefahr der Überforderung und damit der Entmutigung. Die Aufgabe des Lehrers ist es nicht, wie häufig zu beobachten, zu korrigieren oder die Zeit zu Verwaltungsarbeiten zu nützen, sondern Hilfestellung zu leisten.

Das erfordert eine ständige Beobachtung der Klasse, um die Notwendigkeit einer individuellen Hilfestellung zu erkennen und um sofort eingreifen zu können.

Schüler, die bei der Bearbeitung von Aufgaben Probleme haben, verlieren dann resignative Züge, wenn der Lehrer sich zu ihnen setzt und sowohl Denkanstöße gibt als auch Lösungshilfen anbietet. Wachsendes Interesse und steigendes Selbstvertrauen sind daran zu erkennen, daß Schüler ab gewissen Lösungsstadien den dringenden Wunsch haben, nun die Aufgabe selbsttätig zu Ende zu führen.

Die Hilfestellung des Lehrers bewirkt, daß sie sich wieder etwas zutrauen und das Gefühl haben, die weiteren Schwierigkeiten selbst bewältigen zu können.

An diesem Beispiel ist unschwer zu sehen, daß Alleinarbeit nicht bedeuten kann, den Schüler sich selber zu überlassen, sondern ihn ein Stück seines Weges zu begleiten, bis für den Lehrer jenes Maß an Zutrauen erkennbar ist, welches Aussicht zu einer selbsttätigen Lösung bietet.

Der Teilbereich der schriftlichen Sprachgestaltung bereitet den Hauptschülern die wohl größten Schwierigkeiten.

Dies spürt auch der Hauptschullehrer bei der Korrektur.

Viele der Arbeiten sind dermaßen schwach, daß der Lehrer manchmal gezwungen wäre, den Schüleraufsatz im Sinne einer Überarbeitung zu korrigieren.

Dies ist allein aus Zeitgründen schon unmöglich, im übrigen auch nicht Aufgabe des Lehrers. Beschränkt er sich nun darauf, Fehler mit den üblichen Korrekturzeichen zu versehen, so

zeigt sich in der Praxis, daß der Schüler gerade noch Rechtschreibfehler mit Hilfe des Wörterbuches erkennt, Inhalts-, Grammatik- und Ausdruckfehlern aber hilflos gegenübersteht. Trotzdem lassen Lehrer Arbeiten der schriftlichen Sprachgestaltung häufig in Alleinarbeit oder Partnerkorrektur berichtigen.

Beides stellt eine Überforderung dar, die zwangsläufig zum Mißerfolg führt und die angestrebte Steigerung der Sprachkompetenz in keiner Weise zu fördern vermag.

Die Korrektur schriftlicher Arbeiten ist und bleibt Aufgabe des Lehrers. Korrekturmöglichkeiten, die weder einen unverhältnismäßigen Arbeitsaufwand des Lehrers erfordern noch den Schüler überfordern und entmutigen, gibt es.

Es wäre ein Unding, alle Fehler eines Aufsatzes am Ende der Arbeit zu besprechen und detaillierte Berichtigungsanweisungen anzufügen.

Diese würden länger werden als die Arbeit selber.

Zudem wäre bei der Deutschschwäche unserer Hauptschüler nicht einmal sicher, ob sie diese auch verstehen und umsetzen könnten. Daher sei eine bewährte Möglichkeit kurz besprochen.

Die Schüler können zuerst die Rechtschreibfehler mit Hilfe des Wörterbuches erkennen und das entsprechende Wort in die Leerzeile schreiben.

Sind sie damit fertig, so kommen sie mit ihrer Arbeit zum Lehrer an das Pult, und er bespricht die inhaltlichen und grammatikalischen Fehler sowie Ausdrucksmängel.

Die gemeinsam gefundenen Lösungen schreibt der Schüler in die Leerzeile und verfügt nun über eine sichere Arbeitsunterlage für die Gestaltung des zweiten Entwurfes.

Was auf den ersten Blick als simple Methode erscheint, zeigt Auswirkungen weit über den konkreten Bereich der schriftlichen Sprachgestaltung hinaus.

Abgesehen von den Erkenntnissen, die der Schüler auf diese Weise in einer Art Privatunterricht gewinnt, stärkt diese aktive Individualhilfe sein Vertrauensverhältnis zum Lehrer.

Keine andere unterrichtliche Aktivität vermag den pädagogischen Bezug mehr zu stärken als die persönliche Zuwendung des

Lehrers, wenn auch - wie in besprochenem Falle - die Bewältigung eines Sachproblems vorherrscht.

Das Prinzip dieser Art von Individualunterricht besteht, primär in der Bewältigung von Sachfragen, bietet aber darüber hinaus die Möglichkeit, verstärkend und bestärkend auf den Schüler einzugehen.

Daß es bei dieser Arbeit auch zu informell-persönlichen Dialogen kommt, sei nur am Rande vermerkt.

Es ist unbestreitbar, daß diese Art der Individualisierung ermutigend wirkt und durchaus geeignet ist, auch auf die Entwicklung eines Gesamtselbstvertrauens positiv einzuwirken. Das gewachsene Zutrauen der Hauptschüler zu sich selber zeigt sich fast immer in der deutlich gestiegenen Qualität des zweiten Entwurfes.

Damit ist folgendes erreichbar:

- . Die sprachliche Kompetenz des Schülers wird gesteigert.
- . Das vertrauensvolle Gespräch stärkt den Lehrer-Schüler-Bezug.
- . Beides zusammen erhöht das Zutrauen des Schülers zu sich selbst.

Dies ist zwar nur eine kleine Maßnahme, um das Selbstvertrauen zu stärken, aber eine sehr effektive.

3.4.5. Die Bedeutung des Gesprächskreises

Das Kreisgespräch - oder der Gesprächskreis - ist eine ausgezeichnete Möglichkeit der Intensivierung des Unterrichts.

Wenn allgemein angenommen wird, daß der Frontalunterricht eine der intensivsten Unterrichtsformen ist, so zeigt sich in der Praxis aber auch, daß Intensität und Effizienz eines im Gesprächskreis realisierten Unterrichts kaum zu überbieten sind.

In Anbetracht des begrenzten Medieneinsatzes und der reduzierten Möglichkeiten hinsichtlich des Wechsels von Arbeitsformen läßt sich die Bedeutung dieser Sitzanordnung kritisieren. Ihre Wirksamkeit beweist sich jedoch im Schulalltag immer wieder.

Auch wenn unterrichtliche Medien ihren unbestrittenen Wert haben, so dürfen weder das sozialpsychologische Element des Gesprächskreises noch Kraft und Wirksamkeit des Wortes unterschätzt werden. In der Oberstufe der Hauptschule vollzieht sich auch der Weg von der konkreten Anschauung hin zu immer abstrakteren Ebenen, bei denen das Gespräch zentraler Mittelpunkt des Unterrichts wird.

Worin besteht nun der Vorteil dieser Unterrichts- und Arbeitsform für den Schüler?

Das Gespräch im Kreis hebt sich deutlich von der Aufrufsituation z. B. eines frontalen Unterrichtsgeschehens ab und läßt dem Schüler weitgehend die Freiheit, in das Gesprächsgeschehen einzutreten, wann immer er dazu die Bereitschaft zeigt oder sich dazu in der Lage fühlt.

Dies trägt sichtlich zur Angstfreiheit des Schülers bei. Über die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz hinaus stärkt es nicht nur seine Dialogbereitschaft, sondern auch seine Dialogfähigkeit, da der Lehrer sich zurücknimmt und das impuls-gesteuerte Geschehen sich überwiegend zwischen den Schülern vollzieht.

Sie lernen zuzuhören, zuzustimmen, zu entgegnen und zu argumentieren.

Die inhaltliche Aufnahme von Lerngegenständen vollzieht sich ohne das Gefühl eines Leistungsdruckes und erfährt durch die Form, die den Arbeits- und Leistungscharakter weitgehend verdeckt, eine wesentliche Stützfunktion.

Der Mangel des Wechsels an Arbeitsformen wird von den Schülern nicht als solcher empfunden, da die informell entstehende Kommunikationsaktivität als sehr anregend registriert wird.

Fallbeispiel

Ich hatte, um ein extremes Beispiel zu bringen, einen Schüler, der nahezu zwei Jahre lang sich jeder Äußerung enthielt, sei es in der Gruppe oder im Klassenverband.

In der neunten Jahrgangsstufe zeigte das Kreisgespräch Wirkung.

Die Art der Kommunikation und Diskussion erwies sich als Möglichkeit, das Eis auch bei diesem Schüler zu brechen und zu erreichen, daß er sich in einer nicht für möglich gehaltenen Weise am Unterricht beteiligte.

Die Ursache hierfür muß im wesentlichen in der schüleradäquaten Gesprächsform des Kreisgespräches und ihrem Ermunterungspotential gesehen werden.

Diese Arbeitsform beruht im Prinzip auf der einfachen Erkenntnis, daß die Äußerungsfreude im gleichgestellten und gleichgesinnten Kreis zu höherer Beteiligung führt, die Äußerungssicherheit stärkt und sowohl Integrationsgefühle erzeugen und Sachkompetenz vermitteln kann.

Der personale Bezug zum Lehrer, der sich hier nur mehr als Mitglied einer informellen Gruppe versteht, wird allein schon durch die räumliche Nähe gefördert, die zwischendurch sogar eine Art persönlicher Gespräche ermöglicht.

So sehe ich den Gesprächskreis als effiziente Möglichkeit der Informationsaufnahme, der Persönlichkeitsbildung und der Entwicklung zur Gemeinschaftsfähigkeit.

Der sozialintegrative Charakter dieser Arbeitsform ist nicht ohne Einfluß auf jene Konstituente des Selbstwertgefühls, die - aus der sozialen Anerkennung heraus - positive Gefühle des Angenommenseins zu erzeugen vermag, letztlich also eine wesentliche Determinante des Selbstvertrauens stärkt.

3.5. Das Selbstvertrauen und die Differenzierung

3.5.1. Vorbemerkung

Es kann im Rahmen dieses Teils der Arbeit nicht die Absicht sein, in die seit Jahrzehnten währende Diskussion um die Problematik der äußeren Differenzierung einzutreten.

Vielmehr gilt es die Frage der inneren Differenzierungsmöglichkeiten auf ihre Relevanz für das Selbstvertrauen des Schülers zu prüfen und zu versuchen, Antworten zu finden.

Wenngleich viele neigungsbezogene Möglichkeiten der Differenzierung diskutiert werden, so ist letztlich immer wieder

festzustellen, daß es die breit gestreuten Leistungsmöglichkeiten, aber auch Leistungsmängel der Hauptschüler sind, die die Differenzierung als eine unterrichtliche Notwendigkeit erscheinen lassen.

Das entscheidende Kriterium der Gruppenbildung an der Hauptschule ist das der leistungsheterogenen Jahrgangsklasse.

Der Unterschied zwischen Hauptschule und anderen Schulen besteht allerdings darin, daß diese nicht die Möglichkeit hat, Schüler, die dem geforderten Leistungsniveau nicht entsprechen, zu relegieren.

In der Praxis bedeutet dies eine erhebliche Erweiterung der Bandbreite der Leistungsmöglichkeiten der Hauptschüler.

Wenn die Lehrpläne für eine Jahrgangsklasse auf ein mittleres Niveau abzielen müssen und allen Schülern zu gleicher Zeit Inhalte mit gleicher Lerngeschwindigkeit vermittelt werden sollen, so ist die Differenzierung für die Hauptschule unverzichtbar. Jeder Hauptschullehrer weiß, wie schwierig es ist, seine Schüler einer einheitlichen Leistungsebene anzunähern, ohne einerseits Unterforderung und andererseits Überforderung und damit entweder Langeweile oder aber Entmutigung zu provozieren. Nachfolgende Überlegungen konzentrieren sich daher auf Probleme und Möglichkeiten der Differenzierung in der Praxis der Hauptschule.

Die wesentlichen Differenzierungsmerkmale der Hauptschule sind die Kriterien des sogenannten Kernunterrichts, der Wahlpflichtfächer und schließlich der Wahlfächer.

Auf den ersten Blick scheint es, als würde diese Differenzierung individuellen Wünschen und Bedürfnissen der Hauptschüler sehr entgegenkommen.

Diese Sichtweise ist nicht realistisch. Im Rahmen der Lehrplananalyse ist von der psychologischen und praktischen Wichtigkeit sogenannter Nebenfächer gesprochen worden. Doch kann keinesfalls übersehen werden, daß sie in ihrer Einschätzung durch Lehrer, Eltern und auch Schüler weit unter der Bedeutung der Kernfächer angesiedelt sind. Dies zu leugnen, wäre Schönfärberei.

Mag sich ein Schüler noch so sehr über eine gute Note in Randfächern freuen, so ist seine Freude über gute Noten in Kernfächern sichtbar größer.

Der Grund hierfür liegt eindeutig in der Kopflastigkeit der Kognition, die sowohl in den Lehrplänen dominiert als auch von späteren Arbeitgebern der Hauptschüler gefordert wird.

Die pädagogische Wirklichkeit sieht also so aus, daß es sich bei dem gegenwärtigen Kern- und Kurssystem nicht um eine echte äußere Differenzierung handelt.

Daraus ergibt sich das Problem der Leistungsheterogenität vor allem in den Kernfächern.

Die bestehende Differenzierung an der Hauptschule ist kaum geeignet, die gravierenden Begabungsunterschiede auszugleichen.

Früher gab es Leistungskurse in den Kernfächern. So wurden jeweils in Mathematik und Englisch drei Leistungsgruppen gebildet, in denen man auf- oder aber auch absteigen konnte.

Die Möglichkeiten für Hauptschüler, zu Erfolgen zu kommen, waren früher größer als heute.

Nachfolgende Überlegungen sollen die Bedeutung der äußeren und inneren Differenzierung für Erfolgsmöglichkeiten des Hauptschülers erhellen.

3.5.2. Anmerkungen zur äußeren Differenzierung

Die frühere Form der Bildung von Leistungsgruppen wurde in der pädagogischen Diskussion wegen ihres Diskriminierungscharakters überwiegend negativ bewertet.

Ihre Bedeutung im Zusammenhang mit der Erwartungshaltung des Lehrers mag unbestritten sein. Eine negative Auswirkung war jedoch damals in keiner Weise zu erkennen.

Dennoch behauptet H. Schiefele im Hinblick auf die Bildung von Niveaugruppen: "Das Selbstbild der einen wird positiv be-

stätigt und festigt sich, das der anderen wird negativ beeinflusst." ²⁷⁵

Im Einzelfall mag dies zutreffen, bei der Überwiegenden Zahl der in Leistungskursen unterrichteten Hauptschüler war ein Empfinden der Diskriminierung nicht zu erkennen.

Im Gegenteil!

Die Angemessenheit der Anforderungen kam den tatsächlichen Schülerfähigkeiten sehr entgegen.

Da heute in Kernfächern jedoch nicht mehr differenziert wird, ist der ideale Nährboden für zahlreiche Mißerfolge gegeben, die aus einer kontinuierlichen Überforderung resultieren.

Fallbeispiel

Nur zwei meiner 36 Schüler nehmen in diesem Schuljahr nicht an Englischkursen teil.

Etwa an die Hälfte meiner Schülereltern hatte ich die Bitte gerichtet, ihre Kinder mangels Erfolgsaussicht aus den Englischkursen zu nehmen und sie stattdessen am Deutsch-Förderkurs teilnehmen zu lassen.

Dem wurde bis auf einen Fall nicht entsprochen. Eine Reihe dieser verbliebenen Schüler weist in Deutsch einen bei "5" liegenden Notenschnitt auf. Die logischen Konsequenzen sind eine völlige Überforderung dieser Schüler und die daraus resultierenden Mißerfolge, die das Motivationsgefüge sichtbar beeinträchtigen.

Nun fühlen sich diese schwachen Schüler durch Anforderungen, denen sie nicht gewachsen sind, beeinträchtigt.

Die Entmutigung zeigt sich zum einen in einem Lernverhalten, welches an Lernverweigerung grenzt und zum anderen in einer erkennbar erhöhten Störbereitschaft, deren Ursache ich zwar kenne, sie aber nicht beheben kann.

Die äußere Differenzierung der Hauptschule, wie sie derzeit besteht, kann also in keiner Weise als echte Differenzierung betrachtet werden, wenn man sie als "... quantitative oder

²⁷⁵ Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen, Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974, S. 330

qualitative Ausrichtung des Unterrichts auf Gruppen von Schülern gemäß ihrer unterschiedlichen Eigenart ..." ²⁷⁶ versteht. Die Begriffe "Wahlpflichtkurs" und "Wahlfach" täuschen das Vorhandensein einer äußeren Differenzierung vor.

So scheint der Ausdruck Wahlpflichtfach in sich widersinnig. Zwar kann der Schüler Englisch wählen, doch bedeutet dies zugleich, daß er sich für zwei praktische Fächer entscheiden muß.

Seine Entscheidungsfreiheit ist hier allerdings aus organisatorischen Gründen erheblich eingeschränkt, weil er nicht etwa Kurse besuchen kann, die seinen Interessen entsprechen würden, sondern solche, die angeboten werden.

Wählt also ein Hauptschüler Englisch ab, muß er einen zusätzlichen Nachmittagsunterricht in Kauf nehmen.

Auch dies ist ein Grund, warum Hauptschüler sich trotz fehlender Eignung für den Englischunterricht entscheiden.

Auch das Angebot der Wahlfächer wird nicht von den Schülerinteressen initiiert, sondern hängt im wesentlichen von Raum- und Personalfragen, sowie von den Notwendigkeiten der Harmonisierung des Stundenplanes ab.

So besuchen Hauptschüler häufig nicht Kurse ihrer Wahl, sondern notgedrungen jene, die angeboten werden.

Das Argument, die äußere Differenzierung käme den Neigungen der Hauptschüler sehr entgegen, läßt sich außerdem durch einen Verweis auf den zeitlichen Anteil dieser Kurse weitgehend entkräften:

- . Der Anteil des Wahlunterrichts in einer 7. Hauptschulklasse beträgt im Augenblick 12% des Gesamtangebotes!

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das Fehlen von Möglichkeiten zur äußeren Leistungsdifferenzierung und die daraus resultierende Bildung von überwiegend leistungsheterogenen Klassen ein Überforderungs- und - dadurch bedingt - ein Entmutigungspotential darstellt, welches den Hauptschullehrer

²⁷⁶ Oblinger, H.: Unterrichtsdifferenzierung und Unterrichtseffektivität, in: Meißner, O. Zöpfl, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Bd. 1, Grundbegriffe des Unterrichts und Organisation der Schule, München, 1973, S. 61

zwingt, dieses durch das Nutzen der Möglichkeiten der inneren Differenzierung mühsam abzubauen.

3.5.3. Die innere Differenzierung

3.5.3.1. Vorbemerkung

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß der Hauptschullehrer von den Möglichkeiten der äußeren Differenzierung ziemlich allein gelassen wird, wenn es um die notwendige Zusammenführung von unterschiedlichen Begabungen und Neigungen geht.

Er ist also auf seine Fähigkeit zur Sachintegration, die sich auf alle Leistungsebenen bezieht und auf die Motivationswirkung seiner Lehrerpersönlichkeit angewiesen.

Abgesehen von seinen erzieherischen Aufgaben, muß es doch eines seiner ersten Ziele sein, so viele Schüler wie möglich zum Abschluß zu führen, da das Erreichen des qualifizierenden Abschlusses für die Hauptschüler geradezu zu einer Notwendigkeit geworden ist, denn fast alle angestrebten Berufsausbildungen setzen ihn voraus.

Es gilt also, die divergierenden Begabungen und Leistungsfähigkeiten im Zeitraum von drei Jahren einander so anzunähern, daß zumindest gegen Ende des 9. Jahrganges eine gemeinsame Ebene erreicht werden kann.

Der Lehrer kann dies nur durch eine vielfältige und vor allem behutsame Differenzierung erreichen, die - auf einem niederen Level beginnend - den Hauptschüler, und besonders den schwachen, behutsam auf einen Weg bringt, auf dem Lernerfolge stetig zunehmen können.

Mit dieser Entwicklung muß aber auch ein für den Hauptschüler erkennbarer Leistungsanstieg einhergehen, wenn aus einem Zutrauen ein Selbstvertrauen erwachsen soll.

Dies kann der Hauptschullehrer durch Maßnahmen der inneren Differenzierung entscheidend fördern.

Es sei nicht versäumt, auf den Mißbrauch der unterrichtlichen Möglichkeiten der inneren Differenzierung hinzuweisen, der

sich in der täglichen Praxis als ständiger Medienwechsel, als Wechsel der Arbeitsformen zeigt, nur um den Unterricht interessant zu machen. Dies degradiert den Lehrer zum Animateur und die Effektivität des Unterrichts muß in Frage gestellt werden.

Dies umso mehr, als ein großer Teil der Hauptschüler sich schwer tut, sich mit einer Sache ausdauernd zu beschäftigen. Die Fähigkeit und die Bereitschaft zu einem kontinuierlichen Arbeitsverhalten haben von Jahr zu Jahr beobachtbar nachgelassen. Eine zu hektische innere Differenzierung würde diesen Trend nur noch verstärken.

So kann die innere Differenzierung nur in der Notwendigkeit des Erreichens einer gemeinsamen Leistungsebene begründet werden. Es kann nicht ihr Ziel sein, den Schüler zu unterhalten.

Da 78% (!) aller befragten Schüler zum Ausdruck brachten, daß sie unter Mißerfolgen leiden würden, kann die vorrangige Aufgabe der inneren Differenzierung nur sein, mit spezifisch begründeten Maßnahmen alle Schüler auf Erfolgskurs zu bringen, zumal die Befragung ergeben hat, daß 91% von ihnen den Qualifizierenden Abschluß erreichen wollen.

3.5.3.2. Selbstvertrauen und Probleme der inneren Differenzierung

Eine qualitative Differenzierung im Sinne von statischen Leistungsgruppen ist nicht gestattet. Um dennoch differenzieren zu können, bleibt nur die Möglichkeit des fließenden Übergangs informeller Leistungsgruppen.

Ich möchte dies an einem Beispiel aus dem Fach Mathematik aufzeigen.

Fallbeispiel

In diesem Schuljahr übernahm ich eine 7. Klasse mit 36 Kindern. Die Eingangsvoraussetzungen in Mathematik erwiesen sich als völlig unzureichend.

Den Schülern waren diese Mängel offenbar selbst bewußt. Das zeigte sich vor allem dann, wenn ich wissen wollte, ob ich eine Operation nochmals erklären sollte oder aber auch, wer sie verstanden hätte. Alle Schüler behaupteten hartnäckig, daß eine Wiederholung nicht notwendig sei.

Kurze, informelle Tests bewiesen dann allerdings häufig das Gegenteil.

Ich konnte nur den Schluß ziehen, daß die Schüler sich genießen, diese Mängel vor der Klasse zuzugeben. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, den Schülern zu verdeutlichen, daß es keine Schande sei, Defizite zu haben, und daß ich letztlich dazu da sei, diese zu beheben.

Die Schüler dazu zu bewegen, Schwächen und Mängel zuzugeben, erwies sich als schwierig.

Es scheint, als hätten sie Vorerfahrungen gemacht, die es ihnen leichter machten, mit diesen zu leben, als diese einzugestehen.

Wie Schüler mir im Laufe der Zeit dann bestätigten, hatten sie schlicht Angst, blamiert und in ihrem sozialen Ansehen in der Klasse beschädigt zu werden.

Die Bereitschaft eines Lehrers, etwas auch mehrfach und immer wieder zu erklären, ohne dabei ärgerlich zu werden, schien neu gewesen zu sein.

Die Bereitschaft der Schüler, sich selbst einer bestimmten Leistungsebene zuzuordnen, ist eine der Grundvoraussetzungen für eine qualitative Differenzierung.

Dies läßt sich gut am Beispiel der Lösung einer Sachaufgabe darstellen.

Für die meisten Hauptschüler stellt die Lösung einer Sachaufgabe eine große Hürde dar. Die größten Schwierigkeiten zeigen sich in der Texterfassung - bedingt durch die schwachen Deutschleistungen - im Herauslösen der mathematischen Strukturen und in der mangelnden Fähigkeit, Verknüpfungen vorzunehmen.

Da aber andererseits in Hauptschulklassen auch die Realschulrückkehrer sitzen, die diese Schwierigkeiten in weit gerin-

gerem Maße haben, muß die Lösung differenziert vorgenommen werden.

Dabei geht es aber nicht ausschließlich um einen punktuellen Lerngewinn, sondern auch darum, dem Schüler einerseits die weit verbreitete Angst vor dem Fach Mathematik zu nehmen und andererseits Schritt für Schritt sein Zutrauen zu stärken.

Ich möchte mich hier aber nicht mit der Methodik befassen, sondern mit der psychologischen Komponente der Differenzierung.

Die Erarbeitung der Lösung beginnt als Frontalunterricht.

Nun bleibt es dem Schüler überlassen, wann er es sich zutraut, sich abzukoppeln und die Lösung eigenständig anzustreben.

Nach und nach steigt die Zahl der Schüler, die das versuchen. Ein Teil jedoch ist vorhersehbar nicht in der Lage, zu einer eigenständigen Lösung zu kommen. Diese Schüler kommen an die Tafel und erarbeiten sie gemeinsam mit dem Lehrer.

Jeder Schüler, der nun glaubt, selbst weiterarbeiten zu können, geht auf seinen Platz und versucht dies. Andererseits kommen Schüler, die es selbst versucht haben, aber nicht weiterkommen, wieder zurück an die Tafel.

Eine Unterscheidung zwischen sozusagen guten und schlechten Schülern ist so nicht möglich.

Der fließende Übergang zwischen Einzelarbeit und Lehrerunterstützung läßt eine Klassifikation nicht zu, die die Schüler als negativ empfinden könnten.

Die Vorteile dieser Art der Lösung sind in der Verbindung von der Möglichkeit zur eigenständigen Arbeit und der Gewißheit der jederzeit zur Verfügung stehenden Lehrerunterstützung zu sehen. Wenn Schüler den Tafelraum verlassen, ist ihnen Freude und Motivation, die aus dem Aha-Erlebnis resultieren, deutlich anzusehen.

Nach dem gemeinsamen Einstieg in ein mathematisches Problem und Sicherung des Grundverständnisses müssen Differenzierungsmaßnahmen auch hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeit eingeleitet werden.

Anfänglich läuft die Differenzierung nach den bewährten Mustern ab.

Es werden Grundaufgaben gestellt, die von allen Schülern zu bewältigen sind und Zusatzaufgaben, die für jene mit schnellerem Arbeitstempo gedacht sind.

Dieses Schema aber bis zur neunten Jahrgangsstufe beizubehalten, würde die langsameren Schüler jedoch nicht zu einem höheren Arbeitstempo führen.

Es kommt also darauf an, den Schülern den Zeitfaktor bewußt zu machen.

Eine bewährte Übungsform zur Temposteigerung ist das tägliche Wiederholungsrechnen, bei dem es nicht nur auf die Richtigkeit, sondern auch auf die Schnelligkeit ankommt.

Inhaltlich geht es zumeist um Gleichungen, die sämtliche Operationen erfordern.

Der Wert für x wird vorher bekanntgegeben und dient so den Schülern zur Ergebnisüberprüfung.

Haben sie die richtige Lösung gefunden, kommen sie zum Lehrer, er zeichnet die Lösung ab und notiert eine Platzzahl.

Diese Platzzahlen werden am Ende der Woche addiert und geteilt und ergeben eine tempobezogene Rangordnung, die von der rein schwierigkeitsbezogenen Reihenfolge interessanterweise abweicht.

Dies liegt daran, daß gerade Gleichungen nicht so sehr komplexe Denkvorgänge erfordern, sondern mit einem mathematischen Grundverständnis auskommen und mehr auf die sorgfältige Arbeitsweise abzielen.

Dieses Temporechnen, welches auch eine Art Wettbewerb darstellt, gibt den schwächeren Schülern die Gelegenheit zu Erfolgserlebnissen, die die Bereitschaft, sich mit den anderen Bereichen der Mathematik erfolgsorientiert zu befassen, sichtlich erhöhen. Um die Mißerfolgskomponente zu vermeiden, wird das Temporechnen beim Erreichen von 60% der Ranglistenplätze abgebrochen, um die nicht erfolgreichen Schüler zu schonen. Gemeinsam wird dann am Lösungsnachvollzug gearbeitet und werden auch Teilerfolge verstärkend erwähnt.

Später, bei der Abschlußprüfung, wird die Verfügbarkeit eines schnellen Arbeitstempos die Erfolgsaussichten entscheidend erhöhen, ein Faktor, dem wenig Beachtung geschenkt wird. Nicht vorhandener Zeitdruck vermindert das Streßverhalten und kann psychische Negativfaktoren weitgehend eliminieren.

Ein wesentliches Differenzierungsmerkmal ist auch das Operieren mit unterschiedlichen Schwierigkeiten.

Das Auseinanderklaffen der Leistungsstärke der Hauptschüler zum Beginn der 7. Jahrgangsstufe erfordert dies zwingend.

Ich möchte auch hier nicht auf die bekannten Möglichkeiten eingehen, sondern die langfristige Bedeutung der Schwierigkeitsdifferenzierung darlegen.

Entscheidend für den Hauptschüler ist die langfristige Annäherung seiner mathematischen Leistungsfähigkeit an die Prüfungsanforderungen.

Dies gelingt weniger mit didaktisch-methodischen Gags und Kniffen, als vielmehr mit der ständigen Bereitschaft des Lehrers zur Ermutigung, der steten Individualhilfe und einem aufmerksamen, stets begründeten Verstärkungsverhalten.

Ausgehend von der Erkenntnis, daß nur subjektiv mittelschwierige Aufgaben einen Lösungsanreiz bieten ²⁷⁷, ist nur eine behutsame Veränderung des Schwierigkeitsgrades nach oben sinnvoll.

Zum Ende der 9. Jahrgangsstufe darf der Schwierigkeitsgrad nicht nur mit den Prüfungsanforderungen identisch sein, sondern muß erheblich darüber liegen.

Die psychologische Wirksamkeit dieses Vorgehens zeigt sich bei den Abschlußprüfungen. Wenn die Prüflinge in der 9. Jahrgangsstufe mit schwierigeren Aufgaben konfrontiert werden, stellt sich bei der Abschlußprüfung eine Erleichterung ein, die die Hoffnung auf Erfolg unmittelbar nach dem Erfassen der Aufgaben erhöht und die Prüfungsangst mindert.

Das Wissen der Schüler, es einerseits zeitlich zu schaffen und sich andererseits auf ihr fachbezogenes Selbstvertrauen

²⁷⁷ Oblinger, H.: Unterrichtsdifferenzierung und Unterrichtseffektivität in: Meißner, O. u. Zöpfl, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Band 1, Grundbegriffe des Unterrichts und Organisation der Schule, München, 1973, S. 63

stützen zu können, ermöglicht ihnen überdurchschnittliche Erfolge.

Nicht eine starre, sondern die situative Differenzierung mit seinen vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten hat sich als eine wichtige Hilfe für das schulische Selbstvertrauen erwiesen.

Dies kann aber nicht bedeuten, daß dies rein unterrichtstechnologisch zu sehen wäre, denn Differenzierung macht nur dann Sinn, wenn der Schüler spürt, daß sie sowohl ein Eingehen auf seine spezifische Lernsituation als auch eine Intensivierung des pädagogischen Bezuges darstellt.

Durch die Stärkung eines sachbezogenen Selbstvertrauens leistet die situativ flexible innere Differenzierung einen nicht unerheblichen Beitrag zur Entwicklung eines ganzheitlichen Selbstvertrauens.

3.6. Das Selbstvertrauen und die Übung

Weil in den Schulen "...Übungsphasen...gar nicht möglich oder nur selten eingeplant..." und "...Übungsstunden..." "...kaum mehr praktiziert..." werden und man sogar in Lehrerhandbüchern "...vergeblich nach Übungsphasen oder Hinweisen für Übungsmöglichkeiten sucht" ²⁷⁸, wird deutlich, daß die klassische Übung als eigenständige Dimension des Unterrichts fast keine Rolle mehr spielt.

Dabei wird übersehen, daß Sachkompetenzen jedweder Art nur durch unaufhörliche Übung gewonnen werden können, ebenso wie die Festigung von Wissen nur durch sie erreicht werden kann. Wie jedoch steht es um die Übung an der Hauptschule?

Im Lehrplan der Hauptschule von 1986 ist auf Seite 3 von vielseitigen und abwechslungsreichen Übungen die Rede, die das Gelernte verfügbar machen sollen.

²⁷⁸ Eisenhut, G./Heigl, J./Zöpfl, H.: Üben und Anwenden. Zur Funktion und Gestaltung der Übung im Unterricht, Bad Heilbrunn 1981, S. 13

Nun, dies scheint eine etwas idealistische Vorgabe, die in der Praxis weder in erwünschtem noch in erforderlichem Maße realisiert wird.

Hauptschüler beherrschen oft nicht einmal die Grundrechenarten. Dies kann nicht mit Verständnisschwierigkeiten, sondern ausschließlich mit mangelnder Übung begründet werden, zumal es sich dabei um mechanistische Nachvollzüge handelt, die nicht auf Strukturleistungen abzielen, sondern ohne größere Einsicht automatisiert werden können.

Damit ist der Finger schon auf eine Wunde gelegt, die zwar im schulischen Alltag ständig schmerzt, für die sich aber offenbar kaum ein Arzt findet.

Mit anderen Worten: Die Übung als wesentlicher Teil des Lernprozesses, kommt insgesamt zu kurz.

Nur einige wenige Ursachen seien hier kurz besprochen:

- . Viele Lehrer halten die Stofffülle des Lehrplans für verpflichtender als sie ist und wagen nicht die pädagogisch sinnvolle Selektion.

Dieser sogenannte Stoffdruck führt zu einer Aneinanderreihung von Themen, die zwar abgehakt, mangels Übung und Wiederholung vom Schüler nicht internalisiert werden können. Sie finden allemal Eingang in das Kurzzeitgedächtnis und flüchtige Lerngewinne sind häufig schon am nächsten Tag nicht mehr verfügbar.

- . Viele Lehrer lassen sich vom Verhalten der Schülereltern, vor allem in den ersten sechs Jahren, unter Druck setzen. Die Lernfortschritte, die noch dazu meistens an den guten Schülern gemessen werden, werden mit denen anderer Schulen oder Klassen verglichen. Um hier nicht in Rückstand zu geraten, wird das Lerntempo forciert. Übung erfolgt dann zumeist nur noch im Sinne einer kurzen Gesamtzusammenfassung oder wird in den häuslichen Bereich verlagert.

(Dies führt zu den häufig beklagten Konflikten, wenn Eltern sich zu Hilfslehrern degradiert fühlen.)

- . Im Vorbereitungsdienst spielte die Übung früher nur eine sehr untergeordnete Rolle.

So war es ein entscheidendes, positives Kriterium für die unterrichtliche Beurteilung des Lehramtsanwärters, ein Thema exakt in 45 Minuten abgehandelt zu haben. Sogenannte Lernzielkontrollen und Lernzielsicherungen am Ende der Stunde waren grundsätzlich so angelegt, daß ein Lernerfolg erreicht worden zu sein schien. Der Schwerpunkt lag auf Show-Effekten und nicht auf langfristig verfügbarem Lerngewinn.

- . Der Stellenwert und die lerntheoretische Bedeutung der Übung wurden gerade bei modernen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden bestritten.

Übung wurde gleichgesetzt mit ödem Drill, der weder zeitgemäß noch erfolgreich sein könne. Auch viele junge Lehrer sind dieser Auffassung und messen der Übung nicht den Stellenwert zu, den sie gerade an der Hauptschule haben müßte.

- . Häusliche Übung wird sehr häufig spontan und unstrukturiert angeordnet.

Dazu kommt, daß dies nach dem Stundengong geschieht. Die Hektik dieses Zeitpunkts führt schon zu Ungenauigkeiten in der Aufgabenstellung, die einen beabsichtigten Lerngewinn in Frage stellen. Schülerunsicherheiten und Elternrarger sind so vorprogrammiert.

All diese Gründe scheinen dafür mitverantwortlich zu sein, daß die lernpsychologische Bedeutung der Übung außer acht gelassen wird.

Nicht die physiologischen Prozesse des Einprägens, Behaltens und Vergessens sollen besprochen werden, sondern die praktische Bedeutung der Übung.

Auf diesen Begriff sei kurz eingegangen.

Häufig werden Übung und Wiederholung gleichgesetzt. Sie "...berühren sich aufs engste, sind nicht identisch...". ²⁷⁹

In der Schulpraxis bedeutet das Prinzip der Wiederholung, Lerngegenstände der vorhergehenden Stunde zum Beginn der neuen kurz zu reproduzieren.

Der praktische Begriff Übung zerfällt in zwei Funktionen, nämlich der längeren Übungsphase innerhalb einer Stunde und der Übungsstunde als eigenständiger Unterrichtseinheit.

Hauptschüler verfügen im allgemeinen über keine allzu schnelle Auffassungsgabe.

Schon gar nicht ist zu erwarten, daß Lerngegenstände nach nur einmaliger Vorstellung behalten werden. Nicht von Transferleistungen soll die Rede sein, sondern ausschließlich vom Erwerb von Wissensselementen, die Grundlage für spätere Verknüpfungen sein sollen. Selbst das fällt den Schülern schon schwer.

Jeden Tag kann der Hauptschullehrer erleben, daß einfache Erkenntnisse, die soeben gewonnen worden waren, von einem wesentlichen Teil der Schüler überhaupt nicht erfaßt wurden und deshalb für sie auch nicht reproduzierbar sind.

Wird versucht, an einem Folgetag die Schüler dazu zu animieren, am Vortag Gelerntes zu reproduzieren, so entsteht oft der Eindruck, als hätten sie noch nie davon gehört.

Zu der retardierten Auffassungsgabe gesellen sich zunehmend Konzentrationsschwäche und mangelnde Gedächtnisleistungen, deren Ursachen hier aber nicht diskutiert werden sollen.

An dieser spezifischen Lernsituation der Hauptschule ändern auch die ausgefeiltesten Unterrichtsmodelle nichts.

Abhilfe kann nur die kontinuierliche schulische und aber auch die häusliche Übung schaffen.

Leider ist der Begriff der Übung negativ besetzt.

Eigenartigerweise wird ihr in der Schule ein geringer Stellenwert zugemessen, obgleich in vielen Bereichen des Lebens

²⁷⁹ Eisenhut, G./Heigl, I./Zöpfl, H.: Üben und Anwenden. Zur Funktion und Gestaltung der Übung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1981, S. 21

der Erwerb von Wissen, Können und Fertigkeiten ohne entsprechende Übung nicht möglich wäre.

Wer ein Musikinstrument lernen und beherrschen will, schafft dies nur mit unendlichen Übungsreihen, die ungleich öder sein können als schulische Übung.

Diese Notwendigkeit ist unbestritten, und Kinder werden zur Übung schlicht gezwungen, ein Verhalten, welches an der Hauptschule undenkbar wäre. Es ist absurd zu glauben, die Lerngegenstände der Hauptschule seien sozusagen in einem Anlauf zu erwerben und könnten dann als gesicherter Besitz betrachtet werden.

Dabei ist die Übung, mehr als andere unterrichtliche Aktivitäten geeignet, "... Erfolgserlebnisse zu schaffen." ²⁸⁰ Gerade aus der nachhaltigen Übung erwachsen diese im Laufe der Zeit, und sie ermöglichen es, daß "... dem Lerndurchgang positive Effekte nachfolgen." ²⁸¹

Diese zeigen sich in der Häufung von richtigen Ergebnissen, welche es dem Hauptschullehrer erlauben, ein begründetes Verstärkungsverhalten zu intensivieren. Die Motivationskraft eines einsehbaren Lobes stärkt nicht nur das fachbezogene Selbstvertrauen des Schülers, sondern beeinflusst sein Selbstwertgefühl insgesamt.

Im Gegensatz zu den überwiegenden Auffassungen in der entsprechenden Literatur, finden Schüler eine Übung, auch wenn sie sich über mehrere Unterrichtseinheiten erstreckt, keinesfalls monoton oder demotivierend.

Im Gegenteil.

Gilt es z. B. in Mathematik einen einfachen Aufgabentyp zu üben, so steigt die Freude an diesem Tun sichtbar mit jedem kleinen Erfolg, mit jeder neuen Aufgabe.

Jeder Hauptschullehrer wird schon erlebt haben, daß beim eigentlichen Ende der Stunde lautstark der Schülerwunsch geäußert wurde, fortzufahren.

Die in diesen Übungsstunden erzielten Erfolgserlebnisse regen im Schüler den Wiederholungswunsch an.

²⁸⁰ Schiefele, H.: Lernen als Üben und Einprägen in: Zöpfl, H. - Seitz, R.: Schulpädagogik, Grundlagen Probleme - Tendenzen, München, 1971, S. 75

²⁸¹ Schiefele, H., a. a. O., S. 72

Die Freude läßt sich auch daran erkennen, daß Vorschläge, nun gemeinsam weiterzuarbeiten, von den Schülern heftig abgelehnt werden, weil sie sich in solchen Situationen die Möglichkeit zu Individualerfolgen nicht nehmen lassen wollen.

Einer längeren Übung wird dann lernhemmende Langeweile genommen, wenn eine Kette von Erfolgen daraus erwachsen kann.

Natürlich schließt lineares Üben den Wechsel von Übungsformen nicht aus.

Jeder Lehrer wird über ein breitgefächertes Instrumentarium der Übungsvielfalt verfügen.

Entscheidend scheint jedoch der Kontinuitätsfaktor zu sein.

Nicht die ständig wechselnden Übungsformen als Bestandteil der Stundenartikulation tragen wesentlich zur Lernsicherung bei, sondern längere Übungssequenzen sind es, die Gelerntes sichern und verfügbar machen.

In kaum einem Fach gehen die Auffassungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und der Übungspraxis so weit auseinander wie bei Englisch.

Vor allem von Fachlehrern wird das Üben alten Stils abgelehnt.

Die spielerische Gestaltung überwiegt und der kommunikative Aspekt wird in den Vordergrund gestellt.

Fremdsprachliche Fähigkeiten allerdings nur durch stures Pauken erreichen zu wollen, wäre ebenso verfehlt.

Dies ist schon allein im Hinblick auf die Vielgestaltigkeit der zu unterrichtenden sprachlichen Felder nicht möglich.

Es kann aber auch keinen Zweifel geben, daß Lerngegenstände wie Vokabeln und Grammatikprobleme nicht nur spielerisch zu erlernen sind, sondern durchaus harte Lernarbeit erfordern.

So sind Schüler, noch dazu die sehr schwachen, kaum oder selten bereit, Vokabeln zu Hause zu lernen. Da dies notwendig ist, bleibt nur die schulische Übung.

Das ständige Lesen der Vokabeln im Gesprächskreis mag zwar auf den ersten Blick langweilig klingen, ist aber höchst effektiv.

Die ständige Wiederholung bewirkt, daß sie fast jeder Kursteilnehmer am Ende kann, weil er sie ständig hört. Dem passiven Lernvorgang kann er sich nicht entziehen. Genauso verhält es sich mit den Grundregeln der Grammatik. Herausgegriffen seien hier nur die Tenses. Kaum ein Schüler ist bereit, diese selbsttätig so zu üben, daß sie am Ende verfügbar sind.

Eine ideale Methode ist es, sie im Gesprächskreis immer wieder durchkonjugieren und in Fragen umformen zu lassen.

Auch die Schüler, die nie bereit waren sie zu üben, hören sie so oft, daß sie im Laufe der Zeit lernen, sie zu beherrschen. Wird auf diese Form der passiven Übung verzichtet, und dies ist häufig der Fall, zeigen sich diese Defizite spätestens beim Abschluß und hier vor allem bei der Gestaltung des Briefes in englischer Sprache.

Der Verzicht auf scheinbar nicht sachadäquate Übungsformen führt am Ende zum Mißerfolg.

Obgleich eine Lanze für scheinbar überkommene Übungsformen gebrochen werden sollte, muß auf spielerische Aktivitäten da nicht verzichtet werden, wo sie angebracht sind, wenngleich dann das Lernziel weniger sachlich als pädagogisch begründet ist.

Erfahrungsgemäß ist auch das Interesse unserer Hauptschüler am Sachunterricht nicht besonders groß.

Sie sind nur ungern bereit, sich in häuslicher Arbeit z. B. auf Proben vorzubereiten.

Also gilt es, diese Arbeiten in der Schule zu tun. Dabei genügt es nicht, zum Stundenbeginn Ergebnisse der Vorstunde kurz zu wiederholen. Eine ganze Stunde Zeit und mehr sind angezeigt, so dies notwendig erscheint.

Ein Beispiel einer sowohl effektiven als auch spielerischen Übungsform sei hier kurz erwähnt: Es geht in einer solchen Übungsstunde darum, König in einem Sachfach zu werden oder zu bleiben.

Vor der Klasse sitzt ein Schüler auf einem Stuhl und wird von den Mitschülern zu jeweiligen Sachthemen befragt.

Eine äußerst erfolgreiche Übung, wie die Praxis zeigt. Der Schüler, der König werden will, weiß dies schon Tage vorher und bereitet sich in der Regel auf die Befragung in einer Weise vor, wie er es ohne diesen Ansporn wohl nie tun würde. Das Ziel, König zu werden oder es aber auch bleiben zu wollen, hat aber nicht nur eine starke, sachbezogene Motivationskraft, sondern ist sehr geeignet, das Selbstwertgefühl des jeweiligen Schülers zu stärken. Der sichtbare Stolz eines Schülers, der nicht "abgeschossen" werden konnte, ist der beste Beweis für die positive Wirkung dieser Übungsform. Aber auch bei den Mitschülern wird ein Übungseffekt erreicht, der durch den Wunsch initiiert wird, selber König zu werden. Sie bereiten zu Hause Fragen vor, die sie zu stellen beabsichtigen. Dies bedingt eine intensive Beschäftigung mit den jeweiligen Sachthemen, die auf andere Weise so leicht wohl nicht erreichbar wäre. Dazu kommt die Anforderung, daß sie in der Lage sein müssen, die Fragen selbst zu beantworten, sofern der jeweilige König das nicht kann.

Sind die vorig beschriebenen einfachen Übungsreihen notwendig, um die Sachkompetenz in einzelnen Bereichen zu stärken, so dienen Formen, wie zuletzt beschrieben, über die Sicherung des Sachwissens hinaus der Stärkung des Selbstwertgefühls und auch des Selbstvertrauens.

War hier bisher im wesentlichen von Beispielen der mündlichen Übung die Rede, so möchte ich doch die Bedeutung der schriftlichen für das Selbstvertrauen nicht übergehen.

Einfache schriftliche Übungen sind für schwächere Schüler oft die einzige Möglichkeit, kleine Erfolge zu erzielen.

Hier ist der Lehrer gefordert.

Gleich, ob es sich um die schulische oder die häusliche Übung handelt, sie muß vom Lehrer überprüft und bewertet werden.

Abgesehen davon, daß Schüler Hausaufgaben oft nicht oder nur nachlässig erstellen, sofern sie wissen, daß diese nicht kontrolliert werden, wird auf einen Bereich verzichtet, in dem

eine Erfolgsorientiertheit der Schüler eingeleitet werden kann.

Voraussetzung hierfür ist es, daß der Lehrer Übungen auch sachlich korrigiert und bewertet.

Ebenso wie die Schüler andere Leistungen bewertet sehen wollen, erwarten sie dies auch im Hinblick auf Haus- und Übungsaufgaben.

Diese sollten auf:

- a) sachliche Richtigkeit
- b) Fehlerfreiheit
- c) saubere Gestaltung

hin bewertet werden.

Die Schüler bestehen nicht nur auf einer verbalen Bewertung, sondern fordern eine optische. Obwohl es kaum zu glauben ist, freuen sich sogar Schüler der 9. Jahrgangsstufe über Stempel und Sternchen.

Ihr zumeist angeschlagenes Selbstvertrauen, dessen Ursachen oft in ihrer schulischen Vorgeschichte liegen, bewirkt eine überdimensionierte Einschätzung solch kleiner Erfolgserlebnisse.

Das Entscheidende hierbei ist, daß jeder Schüler, und mag er noch so schwach sein, auf diese Weise die Möglichkeit hat zu erleben, daß etwas von ihm Gestaltetes positiv bewertet und er gelobt wird.

Festzustellen ist, daß die schriftliche Übung, die vom Lehrer regelmäßig überwacht und vor allem bewertet wird, nicht nur zu einer qualitativen Verbesserung der Arbeitsweisen beiträgt, also einen sehr praktischen Effekt aufweist, sondern - und dies ist entscheidend - über zunehmende Erfolge das Selbstvertrauen entwickeln hilft oder stärkt.

Da Erfolge aus Einsichts- und Transferleistungen an der Hauptschule unterrepräsentiert sind, wird die Bedeutung der Übung und ihrer Wirkung umso offenkundiger.

Bei der Befragung wurde nicht direkt nach Bedeutung, Häufigkeit und Schwierigkeit der Übung gefragt. Leider. Dies wäre

wohl sehr aufschlußreich gewesen und hätte Beobachtungen aus der Praxis eher bestätigen denn widerlegen können.

Mit einem Item waren Schüler gefragt worden, ob sie der Auffassung seien, auf Schulaufgaben genügend vorbereitet zu sein.

Natürlich muß davon ausgegangen werden, daß die befragten Schüler damit mehr die unmittelbare Vorphase assoziierten als die kontinuierliche, probenunabhängige Übungsintensität insgesamt.

Ungeachtet dessen können trotzdem Rückschlüsse gezogen werden.

So waren 64% aller Schüler - eine bemerkenswert hohe Zahl - mit der Vorbereitung auf Proben unzufrieden.

Eine Unterlassung der Intensivierung der Übung im Hinblick auf Proben läßt den Schluß zu, daß das Sicherungs- und Verstärkungsinstrument der vorbereitenden in speziellem Sinne, und der Übung im Sinne eines umfassenden Unterrichtsprinzips, nicht in erforderlichem und wünschenswertem Maße gehandhabt worden ist.

Das Ermutigungspotential der Übung scheint nicht in erforderlichem Maße genützt zu werden.

Nicht die Zusammenfassung eines Stundenthemas und auch nicht die Wiederholung des Stoffes der Vorstunde können als Übung ausreichen, sondern nur Übungsstunden, die fester Bestandteil des Wochenplanes sind.

Auf die besondere Problematik des Zusammenhangs zwischen Übung, Leistungsfeststellung und Selbstvertrauen sei nachfolgend näher eingegangen.

3.7. Die Leistungsmessung an der Hauptschule und das Selbstvertrauen

3.7.1. Wesen und Ziel der Leistungsmessung

Um es vorweg zu sagen: Leistungstests und daraus resultierende Bewertungen in Notendarstellung gehören seit geraumer Zeit zu den umstrittenen Bereichen des Unterrichts.

Die Abschaffung der Noten in den ersten beiden Schuljahren war ein erster Schritt in dieser Richtung; ob ihm weitere folgen werden, bleibt abzuwarten.

Die Relevanz von Leistungsmessungen und ihrer notenbezogenen Darstellung ist im Rahmen dieser Arbeit nur im Zusammenhang mit ihrer Wirkung auf Leistungssicherheit und Selbstvertrauen hin zu überprüfen.

Gegenüber anderen Schularten tritt die Selektionsfunktion von Leistungsfeststellungen an der Hauptschule zurück.

Die Leistungsmessung, die über die Hauptschule hinaus von Bedeutung ist, dient der Leistungsdiagnose, die Berechtigungen verteilt, wie zum Beispiel den qualifizierenden Abschluß.

Vor allem aber die interne Lernzielkontrolle ist kontinuierlicher Bestandteil des Unterrichts.

Im Unterschied zu anderen Schularten orientiert sich die Leistungsmessung an der Hauptschule nicht ausschließlich an den konkreten Ergebnissen von Lernzielkontrollen, sondern auch an dem leistungsmäßigen Gesamteindruck, den der Hauptschullehrer im Laufe der Zeit von seinen Schülern gewinnt.

Mit anderen Worten:

Die Klassifikation beruht nicht ausschließlich auf definitiven Ergebnissen, sondern bezieht auch pädagogische Wertungen mit ein.

Dies gewinnt insofern eine besondere Bedeutung, als es "... zu den alltäglichen Erfahrungen von Lehrern zählt, daß manche Schüler wesentlich weniger leisten, als man aufgrund ihrer offenkundigen intellektuellen Fähigkeiten von ihnen erwartet." ²⁸²

Würde man diese Schüler ausschließlich objektiv bewerten wollen, so würde man damit Leistungsdefizite nur zementieren und auf das Instrument des Motivationspotentials einer auch pädagogisch begründeten Leistungsmessung und vor allem -bewertung verzichten.

Diese pädagogische Beeinflussung der Leistungsbewertung ist sehr umstritten, an der Hauptschule dennoch unverzichtbar,

²⁸² Wahl, D. - Weinert, F.E. - Huber, G.L.: Psychologie für die Schulpraxis, ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer, München, 1984, S. 229

weil das Gesamtziel nicht eine ausschließlich kognitiv orientierte Kompetenz ist, sondern ganzheitlicher gesehen werden muß, sollen die Prämissen des Hauptschullehrplans beachtet werden.

Gerade weil die von den Hauptschülern objektiv erzielten Ergebnisse häufig nicht ihren wahren Fähigkeiten entsprechen, kommt der Leistungsmessung insofern eine zentrale Bedeutung zu, weil sie, je nach Art ihrer Handhabung entmutigende oder ermutigende Funktion haben kann.

Eine noch so objektive Leistungsmessung kann ihre Zuverlässigkeit verlieren, wenn die lernspezifischen, sozialen und psychischen Situationen des Schülers außer acht gelassen werden.

Die Leistungsmessung an der Hauptschule muß also auch auf verschiedene Persönlichkeitsmerkmale abgestellt sein.

Abgesehen von der Rückmeldefunktion für Lehrer und Schüler, der Berichtsfunktion für Eltern, der unstreitigen Anreizfunktion für Schüler und der Sozialisationsfunktion greifen Leistungsmessung und -bewertung entscheidend in das Gefüge von Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen ein.

Die Problematik der Leistungsmessung liegt darin, daß sie häufig weder valide noch reliabel ist, und Rahmenbedingungen, die Ergebnisse verfälschen können, häufig nicht in notwendigem Maße berücksichtigt werden. Über Erfolg oder Mißerfolg entscheidet so letztlich nicht nur das Können des Schülers.

Leistungsmessung beinhaltet prinzipiell die Möglichkeit des Mißerfolges und damit eine Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, aber andererseits auch die Chance zum Erfolg. Diese gilt es zu nutzen.

In den nachfolgenden Überlegungen muß es daher darum gehen, aufzuzeigen, wie die Leistungsmessung an der Hauptschule in eine unterrichtliche Aktivität verwandelt werden kann, in der die Schüler die Möglichkeit zum Erfolg und zur Selbstbestätigung sehen lernen.

3.7.2. Leistungsangst und das Selbstvertrauen

Über Jahre hinweg hat sich immer wieder gezeigt, daß Schüler Leistungseinbrüche und -minderungen erleben mußten, die nicht in ihren objektiven Mängeln begründet lagen.

Wenn Schüler, und in Sprechstunden auch Eltern, glaubhaft versichern, der Prüfungsstoff sei zu Hause noch gekonnt worden, so darf dies keineswegs nur als Schutzbehauptung abgetan werden.

Es kommt immer wieder vor, daß Schüler in einer - in der ersten Stunde - angesetzten Wiederholungsstunde Stoffbeherrschung bewiesen, beim Leistungstest drei Stunden später aber völlig versagen.

Eine leistungshemmende oder -mindernde Prüfungsangst ist eine Realität, worin ihre Gründe auch immer liegen mögen.

Ihre Auswirkungen sind offensichtlich und wissenschaftlich begründet.

"Angst vermindert Intelligenz-Testleistungen ...", bewirkt den "... Zerfall kognitiver Verhaltenssteuerungen ..." und stört das "... Selbstwertgefühl ..." ²⁸³ nachhaltig.

Diese Thesen stellen eine eindeutige Aufforderung an den Lehrer dar:

1. Leistungsmessung muß angstfrei angelegt werden.
2. Die Ergebnisse der Leistungsmessung und ihre Wertung dürfen das Selbstwertgefühl nicht beeinträchtigen.

Diese beiden Prämissen sollen die nachfolgenden Überlegungen zur Praxis der Leistungsmessung an der Hauptschule dominieren.

²⁸³ Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen - Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974, S. 298 f

3.7.3. Die schriftliche Leistungsfeststellung und das Selbstvertrauen

3.7.3.1. Allgemeines zu Testformen an der Hauptschule

Lernsituation und psychische Gegebenheiten sind nicht nur von Schule zu Schule, sondern auch von Klasse zu Klasse verschieden.

Dies bedeutet in der Praxis, daß der Hauptschullehrer kaum auf standardisierte Tests zurückgreifen kann, sondern diese ausnahmslos immer wieder neu entwickeln muß.

So läßt sich feststellen, daß ältere Leistungstests in den Klassen der letzten Jahre nicht verwendbar waren, weil die Schülerleistungen durchschnittlich stark gefallen sind, und so eine Verwendung dieser Tests eine vorhersehbare Überforderung bedeutet hätte.

Ebenso wie das Unterrichtsniveau mußte auch das Testniveau nach unten korrigiert werden, auch wenn die Kluft zwischen Lehrplananforderungen und Leistungswirklichkeit immer größer wird.

Nur so kann es gelingen, Überforderungstendenzen, die sich immer als leistungshemmend erweisen, sowohl aus dem Unterricht als auch aus der Leistungsmessung herauszunehmen.

Als Testinstrumente kommen an der Hauptschule im wesentlichen nur Proben, wie sie amtlich heißen, und die Bewertung der mündlichen Mitarbeit in Frage.

Die häufig vorkommende Differenzierung zwischen Haupt- und Kurzprobe scheint deswegen nicht besonders glücklich, weil schon allein der Begriff "Hauptprobe" angstausslösende Momente in sich birgt. Er initiiert bei Schülern das Gefühl, die Aufgaben seien besonders schwierig.

Glücklicherweise gibt es an der Hauptschule die Möglichkeit, mündliche Leistungen stärker in die Leistungsbewertung einzubeziehen, als dies an weiterführenden Schulen der Fall ist, an denen sich mündliche Leistungen allerdings im wesentlichen auf die Ergebnisse des Ausfragens beziehen.

Im Laufe der Jahre war immer wieder zu beobachten, daß Hauptschüler im Unterricht eher ihr wahres Können zeigten als in Proben.

Wie sich diese offensichtlichen Leistungsunterschiede im Laufe der Zeit nivellieren lassen, sei an praktischen Beispielen aufgezeigt.

3.7.3.2. Die Vorphase einer Leistungsfeststellung

3.7.3.2.1. Die zeitliche Anordnung

Häufig werden in der Praxis die Termine für Leistungsfeststellungen eher willkürlich verteilt, ohne daß der unmittelbare Zusammenhang mit dem Unterricht gewahrt wird.

Proben werden gehalten, weil zum Elternsprechtag noch schnell einige aussagefähige Noten benötigt werden oder weil der Zeugnistermin näherrückt. Dies bedeutet zum einen die Ablösung eines Testvorgangs von den unterrichtlichen Erarbeitungen und zum anderen eine unzulässige, in der Praxis aber vorkommende, Häufung von Leistungsfeststellungen, zumal auch die Fachlehrer in Endphasen noch schnell zu Ergebnissen kommen wollen.

Was bedeutet dies für den Hauptschüler?

Da die Anforderungen geballt auf ihn zukommen, ist er nicht mehr in der Lage, sich auf einzelne Fächer zu konzentrieren. Seine Behaltensleistungen sind nicht so komplex, um sie auf alle Fächer ausdehnen zu können. Hier zeigt sich nun ein Phänomen.

Es ist nicht etwa so, daß der Hauptschüler sich dann selektierend auf eines oder auf wenige Fächer konzentriert, um wenigstens in Teilbereichen gute Leistungen zu erzielen, sondern er versucht, sich mit allen zu befassen.

Dabei ist er völlig überfordert.

Diese vorprogrammierte Überforderung bedingt vorhersehbare Mißerfolge, die der Schüler nicht zu vertreten hat, die er sich aber nach dem Attribuierungssystem des Mißerfolgs-

orientierten selber zuschreibt. Daß dies sein Motivationsgefüge nachhaltig stört und auch Auswirkungen auf sein Selbstvertrauen haben muß, ist evident.

Der Schluß, der daraus zu ziehen ist, muß erstens sein, daß die Verteilung von Leistungsfeststellungen in jedem Falle gleichmäßig zu erfolgen hat und zweitens zeitlich eng an die behandelten Lerngegenstände anzubinden ist.

3.7.3.2.2. Der Bezug Unterricht und Leistungsfeststellung

Leistungsfeststellungen sind thematisch eng an unterrichtliche Sequenzen anzubinden.

Erfolgt die Verteilung von Leistungsfeststellungen willkürlich, so tritt zwischen einer Sequenz und der Lernzielkontrolle ein zeitlicher Abstand ein, der die Erfolgchancen des Hauptschülers mindert.

Die Interferenzwirkung von neuen Lerninhalten ist beobachtbar vorhanden.

So kann im Bereich der Hauptschule nicht davon ausgegangen werden, daß das Schülerinteresse z. B. an Sachfächern so groß ist, daß sich dies positiv auf die Behaltensleistungen auswirken könnte.

Liegt nun zwischen der unterrichtlichen Behandlung und der Lernzielkontrolle ein zu großer zeitlicher Abstand, so geht für den Schüler der Sachbezug verloren.

Das nachher Gelernte überdeckt das Vorwissen und löscht es, wie die Erfahrung zeigt, häufig sogar aus.

Das Lernverhalten der Hauptschüler ist nicht so geartet, daß sie sich mit in der Vergangenheit behandelten Themen immer wieder befassen würden.

Der Zusammenhang von Behaltensleistung und zusammenhängendem, also sequentiertem Wissen, ist unbestritten.

Die Erfolgchancen des Schülers erhöhen sich entscheidend, wenn der Lehrer die Thematik einer Leistungsfeststellung, z. B. in Geschichte, auf prozeßhafte Abläufe wie etwa den Dreißigjährigen Krieg, beschränkt.

Auch dies ist ein bewährtes Mittel, um nicht vom Schüler zu verantwortende Mißerfolge zu vermeiden.

Dies gilt natürlich für alle Fächer.

So ist es anfänglich nicht sinnvoll, bei mathematischen Leistungsfeststellungen mit einer thematischen Vielfalt zu operieren.

Dies wird sicher im Laufe der drei Jahre notwendig sein, um der differenzierten Aufgabenstellung beim qualifizierenden Abschluß gerecht werden zu können.

In der 7. Jahrgangsstufe lassen sich die Erfolgchancen des Hauptschülers entscheidend durch eine monothematisch gestaltete Leistungsfeststellung erhöhen.

Dies sei an einem praktischen Beispiel aufgezeigt.

In Mathematik hat sich erwiesen, daß es am effektivsten ist, z. B. Flächenformen epochal zu behandeln.

Dafür spricht der Struktureffekt der Prinzipiengleichheit, bei dem trotz des jeweils neuen Lerngegenstandes ein Sicherheit vermittelndes Übungselement entsteht.

Die Fixierung des Schülers auf solche Sequenzen ist so stark, daß früher Gelerntes so in den Hintergrund gedrängt wird, daß es nicht mehr mit Erfolgsaussicht verfügbar ist.

Würde dies ein Lehrer mißachten, so würde er zwangsläufig zu Mißerfolgen beitragen, die nicht in Schülermängeln begründet wären.

3.7.3.2.3. Die kontinuierliche Übung als Vorbereitung

Die Internalisierung von Lerngegenständen ist nur möglich, wenn sie ständig wiederholt und geübt werden.

Nun, es scheint manchmal, als wäre die Übung im Sinne einer Vorbereitung zur Leistungsfeststellung ausschließlich eine Angelegenheit häuslichen Arbeitens geworden. Den meisten Schülern gelingt diese Vorbereitung aus verschiedenen Gründen nicht in notwendigem Maße.

Dies ist fast jedem Hauptschullehrer bekannt, dies muß jeder wissen.

Die logische Konsequenz muß die übende Vorbereitung in der Schule sein.

So gaben, wie schon erwähnt, 64% (!) aller befragten Schüler an, die Vorbereitung auf Leistungsfeststellungen sei als nicht genügend anzusehen. Ebenso gaben 64% an, daß Gelerntes insgesamt zu wenig geübt werde.

Die Übereinstimmung beider Werte scheint Überlegungen und Vermutungen zur Stellung der Übung an der Hauptschule zu bestätigen, die an anderer Stelle dargelegt worden sind.

3.7.3.3. Anmerkungen zur vorbereitenden Übung

Die Notwendigkeit der kontinuierlichen Übung und ihre besondere Bedeutung gerade an der Hauptschule wurde schon zum Ausdruck gebracht.

Ihre Frequenz und Intensität im Hinblick auf bevorstehende Leistungsfeststellungen bestimmen Erfolg oder Mißerfolg wesentlich mit.

Mangelnde Gedächtnisleistungen, zunehmende Konzentrationsstörungen und fehlende Bereitschaft zur häuslichen Übung wurden als die Leistung beeinträchtigende Faktoren schon angesprochen.

Weil Gelerntes zu bestimmten Zeitpunkten eben nicht in erwünschtem Maße verfügbar ist, ist eine verdichtende Aktivierung seitens des Lehrers dringend erforderlich.

Nur dies vermag dem Schüler jene Sicherheit zu vermitteln, die ihm Leistungen ermöglicht, die seinen Fähigkeiten entsprechen.

Es gilt also, ihn mit einer Art Selbstvertrauen auszurüsten, welches zumindest in einer stabilisierten Sachkompetenz begründet liegt.

In der entsprechenden Literatur fällt auf, daß sich die Diskussion hinsichtlich von Übung und Wiederholung überwiegend auf Übungsformen und deren Variationen konzentriert, die Bedeutung der Quantität hingegen unterzugehen scheint, ebenso wie Rhythmisierung und Intensivierung kaum Beachtung finden.

Ich möchte mit zwei Beispielen aus der Praxis auf die Bedeutung von Übung und Wiederholung für den Erfolg der Leistungsmessung hinweisen.

Mag dem einsichtigen Lernen auch Priorität zugestanden werden, so darf nicht übersehen werden, daß diesem an der Hauptschule doch enge Grenzen gesetzt sind.

Es gibt eine Reihe von Lerngegenständen, die nicht einsichtig vermittelt werden können, ohne daß intensive und langfristige Übungsreihen vorgeschaltet werden.

So werden weiterführende Denkprozesse z. B. im Fach Mathematik beeinträchtigt oder gar verhindert, wenn die Bildung von Automatismen versäumt wurde.

Denn: "Der Automatismus entlastet das Denken ..." und ermöglicht erst "... die Aufmerksamkeit für umfassendere Zusammenhänge" ²⁸⁴

Diese pädagogische Uralterkenntnis ist gerade in den letzten Jahren sichtlich mißachtet worden.

Im Fach Mathematik sind Formelwissen und der gesicherte Umgang damit unerläßlich.

Wie soll ein Hauptschüler eine komplexe Sachaufgabe lösen können, wenn er z. B. die Formel für die Flächenberechnung des Dreiecks nicht kennt?

Kaum ein Hauptschüler ist bereit, Formeln zu Hause in einer Weise zu lernen, daß sie allzeit verfügbar wären.

So bleibt nur die schulische Wiederholung.

Dabei sind eintönige Übungsformen nicht zu vermeiden.

Kaum ein Schüler kann sich auf Dauer ständig wiederholten Inhalten entziehen.

Er ist gezwungen, sich diese immer wieder anzuhören. Im Laufe der Zeit sind diese eingeprägt worden und stehen ihm zur Verfügung.

Hierbei erweist sich sogar das weitgehend verpönte Chorsprechen als sehr wirksam.

²⁸⁴ Brunnhuber, P.: Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung, Donauwörth, 1971, S. 62

Konkret bedeutet dies, daß dem Hauptschüler ein zwar nicht freiwillig - und schon gar nicht mit Freude - erworbenes, sicheres Formelwissen zur Verfügung steht, das seine Erfolgsaussichten erheblich zu steigern vermag.

Wohl wurde bei der Einführung von Formeln auch versucht, diese einsichtig zu machen, entscheidend jedoch ist ihre sichere Verfügbarkeit auch unter psychischem Druck, den nahezu jeder Hauptschüler bei Proben zu spüren behauptet.

Diese Sicherheit ist an der Hauptschule ausschließlich durch die Automatisierung zu erreichen.

Genauso wichtig ist die Intensivierung der Probenvorbereitung.

Ihre Bedeutung sei an einem Beispiel aufgezeigt.

Die Lernbereitschaft der Hauptschüler und der entsprechende Verständnishorizont z. B. für geschichtliche Zusammenhänge wird allgemein überschätzt. Im wesentlichen ist nur chronologisches Faktenwissen vermittelbar.

Zusammenhänge der ersten Kausalstufe zu erkennen, ist schon kaum mehr möglich.

Das geringe Interesse an diesem Fach vermag auch keine Lernbereitschaft zu erzeugen und so wären auch hier Mißerfolge vorprogrammiert, würde der Hauptschullehrer den Weg nicht mit verdichteter Übung vor der entsprechenden Leistungsfeststellung zu ebnen versuchen.

So bietet sich grundsätzlich vor einer Leistungsfeststellung in einem Sachfach am Vortag eine intensive Wiederholungsstunde an, die man vom Ablauf her durchaus als monoton bezeichnen könnte, von den Schülern aber begeistert akzeptiert wird. Dies zeigt sich in einer überdurchschnittlichen Beteiligung am Unterricht.

Zum einen werden dem Schüler Lücken bewußt, zum anderen kann er diese insofern füllen, als er in den Intensivstunden fehlende Wissens Elemente immer wieder hört und sie mühelos internalisieren kann.

Die Erfolgsaussichten steigen nicht nur durch die Intensivierung des Sachwissens, sondern haben auch einen psychologischen Effekt.

Die Tatsache, daß der Lehrer außerplanmäßige Übungsstunden ansetzt, wird vom Hauptschüler nicht nur als Lernhilfe verstanden, sondern als persönliches Interesse des Lehrers an seinem persönlichen Erfolg.

Das zunehmende Selbstvertrauen im Hinblick auf die bevorstehende Leistungsfeststellung wird auch durch diese persönliche Komponente der Lehrer-Schülerbeziehung entscheidend gestärkt und Prüfungsängste zumindest gemildert.

3.7.4. Die Bedeutung der Probenfrequenz und das Selbstvertrauen

Ein kaum beachtetes Problem der Leistungsmessung an der Hauptschule scheint das der Probenhäufigkeit zu sein.

Es gibt keine verbindlichen Vorschriften, die sich auf diese beziehen würden.

Die Ansichten darüber gehen bei Hauptschullehrern offenbar weit auseinander.

Fallbeispiel

So kam ich vor Jahren als Mobile Reserve in eine 9. Klasse einer Hauptschule.

Aus den mir übergebenen Notenlisten war zu ersehen, daß im Zeitraum von 9 Monaten im Fach Mathematik ganze zwei Leistungsfeststellungen durchgeführt wurden, die sich noch dazu weder als schwer noch als besonders umfangreich erwiesen.

Da es bereits auf die Prüfung zugeht, sollten nun aus zwei Noten die Jahresfortgangsnoten gebildet werden, die mit 50% in die Schlußwertung eingehen.

Die quantitative Dimension dieser Leistungsfeststellungen vermochte in keiner Weise der Grundforderung des Repräsentativcharakters gerecht zu werden.

Aus zwei Proben läßt sich die wahre Leistungsfähigkeit eines Schülers nicht zuverlässig erschließen.

Dies scheint ein Kernproblem der Leistungsmessung zu sein.

Die Häufigkeit von Proben hat einen wesentlichen Einfluß auf den schulischen Erfolg.

Werden nur zwei Proben im Laufe eines Jahres geschrieben, so besteht zumindest die Möglichkeit, daß der Schüler deshalb einen Mißerfolg erleidet, weil er zwei schlechte Tage hatte. Eine solche Probenfrequenz gibt also nicht die kontinuierliche Leistungsfähigkeit eines Schülers wieder, sondern stellt nur punktuelle Erfolge oder Mißerfolge dar.

Die daraus erfolgte Jahresfortgangsnotenbildung muß nicht nur als unzuverlässig, sondern auch als unzulässig betrachtet werden.

Der zeitliche Zufallscharakter dieser Probengestaltung schließt repräsentative Aussagen weitgehend aus.

Die überlegt geplante Probenfrequenz schließt die Gefahr von situativem Versagen nicht aus, mindert aber die Bedeutung von Einzelnoten bei der Bildung einer Gesamtnote einfach durch die große Zahl von Proben, die zu einem objektiven Mittelwert führt.

Auch der situative Einfluß von Mißbefindlichkeiten, die die Leistungsfähigkeit von Hauptschülern beeinträchtigen können, wie z. B. Pubertäts- oder Familienprobleme, können durch eine entscheidende Erhöhung der Probenhäufigkeit ausgeglichen werden.

Zu bevorzugen ist z. B. in Mathematik eine umfassende Proben-dreiteilung, die zehn umfangreiche Leistungsfeststellungen, zehn Kurzproben und mindestens zwanzig Einzelnoten hinsichtlich der mündlichen Mitarbeit umfaßt, die alle entsprechend ihres Umfangs- und Schwierigkeitsgrades unterschiedlich gewichtet werden.

Abgesehen von der Erzielung repräsentativer Ergebnisse, löst diese Art der Probenhäufigkeit insofern einen positiven Effekt aus, als der Gewöhnungseffekt Probenängste mindern hilft und daher mehr Sicherheit verleiht.

1. Der Schüler weiß, daß Ausrutscher numerisch nicht von so großem Gewicht sind und er schon bei den nächsten Proben Mißerfolge ausgleichen kann.

Dies nimmt ihm zum einen die Angst in der konkreten Probensituation und löst zum anderen bei einem Mißerfolg nicht resignatives Verhalten, sondern im Gegenteil, einen Motivationsschub aus.

2. Der Schüler gewöhnt sich in stärkerem Maße an die Probensituation und empfindet diese nicht mehr als so belastend, weil sie auf diese Weise ihre beängstigende Ausnahmestellung verliert und als ganz normaler Bestandteil des täglichen Unterrichts betrachtet wird.

Die Ausdehnung der Probenfrequenz ist zwar für den Lehrer mit entschieden mehr Vorbereitungs- und Korrekturarbeit verbunden, dem Schüler jedoch nimmt sie Ängste, gibt ihm mehr Sicherheit und stärkt auch sein Selbstvertrauen.

Die Schüler einer Prüfungsklasse bestätigten, daß sie ihre überwiegende Gelassenheit bei der Mathematikprüfung nicht nur in der Sachkompetenz sahen, sondern auch in der verminderten Aufgeregtheit, zu der die permanente Prüfungssituation in der Klasse einen nicht unwesentlichen Beitrag leisten konnte.

3.7.5. Die Testkonstruktion und das Selbstvertrauen

3.7.5.1. Vorbemerkung

Es kann nicht meine Absicht sein, an dieser Stelle Testtheorien zu diskutieren.

Vielmehr muß es darum gehen, Testkonstruktionen und -gestaltungen auf ihr Ent- oder Ermutigungspotential hin zu überprüfen und die Frage zu stellen, ob und inwieweit sie auf Erfolg und Mißerfolg des Hauptschülers in der Praxis Einfluß haben können.

Die Testkonstruktion an der Hauptschule ist mit erheblichen Problemen belastet.

Einerseits gehört die Testkonstruktion nicht zum Ausbildungsprogramm für Hauptschullehrer und andererseits gibt es nahezu keine standardisierten Tests, die Ergebnisse zwischen verschiedenen Schulen, oder aber auch Klassen, vergleichbarer machen würden.

In der Praxis bedeutet dies, daß Erfolg und Mißerfolg in dieser Hinsicht nicht ausschließlich aus der Leistungsfähigkeit des Schülers erwachsen, sondern auch davon abhängen, welchen Lehrer er gerade hat oder welche Schule er besucht.

Es bleibt im Grunde jedem Lehrer überlassen, wie er seine Tests entwickelt, wobei Fragen der Validität sowie Reliabilität gemeinhin eine untergeordnete Rolle spielen.

Ungeachtet dessen vermag der Hauptschullehrer dennoch zu einer gewissen Objektivität zu kommen, wenn er prinzipiell einen Mittelweg zwischen einem lernzielorientierten und einem informellen Test einschlägt.

Obgleich dem informellen Test die Kriterien fehlen, die ihn zu einem objektiven Meßinstrument machen könnten, bietet er doch die Möglichkeit, Leistungsanforderungen auf die soziologischen, psychologischen und kognitiven Bedingungen der Klasse abzustellen.

Wenngleich Junglehrer anfänglich zu Überbewertungen neigen, so gelingt es im Laufe der Zeit nahezu jedem Lehrer, ein der Lernsituation der Klasse angemessenes Fingerspitzengefühl für Testkonstruktion und -auswertung zu entwickeln.

Entscheidend wird immer sein, ob sachbezogene Angemessenheit mit ermutigenden Faktoren verbunden werden kann und, was noch wichtiger erscheint, entmutigende Elemente eliminiert werden können.

Dabei sollte nachfolgend diskutierten Kriterien Beachtung geschenkt werden.

3.7.5.2. Die inhaltliche Gestaltung

Bedeutsam ist das Kriterium der Vertrautheit. Ein Test, dessen Aufgaben nicht eng an die vergangenen Unterrichtseinheiten angelehnt sind, vermag schon beim ersten Erfassen der

Problemstellungen infolge seiner empfundenen Fremdartigkeit, ein Mißbehagen auszulösen, welches sich als leistungshemmend erweisen kann.

3.7.5.3. Der Schwierigkeitsgrad

Schon an anderer Stelle wurde besprochen, daß die Festlegung der Schwierigkeiten eines Tests ein sehr großes Problem darstellt, weil die Leistungsfähigkeit der Schüler weit auseinanderklafft.

Selbst wenn ein mittleres Anspruchsniveau angestrebt wird, stellt dies für einen Teil der Schüler schon eine Überforderung dar.

Dieses Problem läßt sich nicht grundsätzlich lösen, weil auch die schwachen Schüler am Ende eine durchschnittliche Leistungsebene erreichen sollen. So kommt der Hauptschullehrer letztlich nicht umhin, die Schülerleistung schließlich an ihr zu messen.

In der Praxis gibt es aber Möglichkeiten, beide Pole einander anzunähern.

Es ist unumgänglich, eine Schwierigkeitsdifferenzierung anzustreben, die sich innerhalb des Tests vertikal entwickelt.

In der Praxis bedeutet dies, daß am Anfang eher mechanische Lernleistungen abzufragen sind, die den schwachen Schüler erkennen lassen, daß er diese Aufgaben lösen kann, was ihn ermutigt, auch die späteren, schwierigeren Aufgaben zu versuchen.

Dabei ist zu beobachten, daß letztere zwar selten vollständig gelöst werden können, diese häufig jedoch so bearbeitet werden, daß Teilpunkte erreichbar sind.

Lassen sich auf diese Weise auch keine guten Leistungen erzielen, so kann zumindest ein schwerer Mißerfolg verhindert werden. Dies muß besonders für das Angstfach Mathematik gelten.

In der Praxis läßt sich beobachten, daß schwache Schüler, die bei einer umfassenden Leistungsfeststellung eine Vier in diesem Fach erreicht haben, diese subjektiv höher bewerten

als bessere Noten in anderen Fächern und ihre Erleichterung auch zum Ausdruck bringen.

Auch in den Leistungstests der Sachfächer ist diese Schwierigkeitsdifferenzierung zu beachten.

Um Entmutigungen zu vermeiden, ist es von Vorteil, z. B. im Fach Geschichte zum einen mit einfachem Faktenwissen und zum anderen mit Fragen zu beginnen, die nicht auf das Verständnis von Verknüpfungen abzielen.

Erfahrungsgemäß vergleichen die Hauptschüler zum Beginn einer Leistungsfeststellung die vorgegebene Punktzahl des Schlüssels mit der Punktsumme der leichteren Fragen.

Läßt das für sie den Schluß zu, zumindest kleine Erfolgsaussichten zu haben, so wird dies zu weiteren Lösungsversuchen führen.

In der Praxis läßt sich dies gut beobachten.

Im Gegensatz zu den guten Schülern fangen die leistungsschwächeren nicht sofort mit der Aufgabenlösung an, sondern befassen sich zuerst mit ihren Chancen.

Nach deren Erkennen hellen sich manche Schülermienen sichtbar auf.

Ich habe bei zahlreichen Hospitationen während meiner Ausbildung aber auch andere Reaktionen sehen können.

Offenbar scheint der Weg vom Einfachen zum Schwierigeren nicht immer eingehalten worden zu sein, obgleich jeder Lehrer wissen mußte, daß "kleinere Mißerfolge, die häufig schon am Anfang einer Aufgabenlösung auftreten ..." ²⁸⁵ sich so auswirken, daß sowohl die "subjektiv erlebte Bedrohung ..." ²⁸⁶ zunimmt und "... Selbstbeschuldigungen, Selbstmitleid und Selbstabwertung ..." ²⁸⁷ sich ungünstig auf das nachfolgend geforderte Leistungsverhalten auswirken.

Diese Feststellung läßt sich aus praktischer Sicht uneingeschränkt bestätigen.

²⁸⁵ Wahl, D., Weinert, F. E., Huber, G. L.: Psychologie für die Schulpraxis, Ein Handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer, München, 1984, S. 210

²⁸⁶ Wahl, D., Weiner, F. E., Huber, G. L.: a. a. O.

²⁸⁷ Wahl, D., Weiner, F. E., Huber, G. L.: a. a. O.

Nachdem es sich hierbei keineswegs um eine singuläre Erfahrung handelt, muß das Prinzip der schrittweisen Anhebung der Schwierigkeit zu den Grundüberlegungen jeder Testgestaltung gehören.

Der Hauptschullehrer muß also durch die Schwierigkeitsdifferenzierung und die psychologische Anordnung der Aufgaben Ängste abbauen helfen und dadurch die Hoffnung des Schülers auf Erfolg verstärken. Er kann dadurch erreichen, daß die Gefahr eines völligen Mißerfolges minimiert wird.

Dies hilft auch, die negativen Effekte der nachfolgenden Attribuierung abzuschwächen, die sowohl einen Motivationsverlust als auch eine Beschädigung des Selbstwertgefühls bedeuten können.

3.7.5.4. Die Testformulierung

Die Schwierigkeiten der Hauptschüler in Deutsch sind unübersehbar und zeigen sich sowohl in der Lesefertigkeit als auch im sinnfassenden Lesen.

Letzteres spielt bei der Erfassung von Fragestellungen in Tests eine große Rolle. Schülern gelingt es häufig nicht, den Sinn von Fragen zu verstehen, und sie können sie demnach auch nicht - oder nur unzureichend - beantworten.

Immerhin gaben 61% aller befragten Schüler an, Texte bei Proben oft nicht zu verstehen.

Eine bemerkenswert hohe Zahl, die sich nicht allein aus der sprachlichen Leistungsschwäche der Hauptschüler erklären läßt.

Es scheint so zu sein, daß es doch einigen Hauptschullehrern nicht gelingt, bei der Formulierung der Fragen und Aufgaben eine Sprachebene zu finden, die für Schüler semantisch durchschaubar ist und deren Handlungsanweisungen für sie eindeutig sind.

Diese Sprachbarrieren führen in Tests der Sachfächer dazu, daß am Sachwissen vorbei Deutschkenntnisse gemessen werden.

Scheitert ein Hauptschüler beim Lösen einer Sachaufgabe schon bei der Textanalyse, so wird dann das Ergebnis des Tests

nicht seine wahren mathematischen Fähigkeiten repräsentieren können.

Der Schüler erleidet Mißerfolge, die weitgehend vermeidbar gewesen wären, hätte der Lehrer dessen sprachlichen Möglichkeiten bei der Fragen- und Aufgabenformulierung bedacht.

Soll verhindert werden, daß der Hauptschüler schon bei Texterfassungen resigniert, so muß in jedem Falle auf komplexe Satzkonstruktionen verzichtet werden.

Schon Roman Herzog nannte nach seiner Wahl zum Bundespräsidenten am 23.5.1994 jenes Mittel, um von allen verstanden zu werden: "Hauptsätze, Hauptsätze, Hauptsätze".

Genau dies hat für die Formulierung von Fragen im allgemeinen und von mathematischen Aufgaben im besonderen zu gelten.

Dies stellt ein besonderes Problem beim qualifizierenden Abschluß dar.

Der schülerfremde Sprachcode und die komplexe Satzgestaltung der Aufgaben bilden ein Hindernis, das der eigentlichen Meßabsicht, nämlich die der Überprüfung mathematischer Leistungsfähigkeit, nicht entspricht.

Auch ich mußte bei der Formulierung der Fragebögen am Ende zur Kenntnis nehmen, daß es nicht immer gelang, den Verständnishorizont der zu befragenden Schüler zu treffen.

Bei von mir selbst durchgeführten Befragungen kam es durchaus zu Unruhe und Unsicherheiten, die in nicht eindeutig verständlichen Formulierungen begründet lagen.

Dies läßt sich auch bei Tests beobachten, denen es an sprachlicher Eindeutigkeit und leichter Verständlichkeit mangelt.

Es gibt allerdings eine Möglichkeit, Sprachbarrieren über die exakte Testformulierung hinaus abzubauen.

Die Praxis, alle Aufgaben und Fragestellungen gemeinsam zu lesen und - wenn nötig - mit anderen Worten zu erläutern, stellt eine bewährte Methode dar.

Nicht nur, daß Ängste im Vorfeld abgebaut werden, entscheidend ist darüber hinaus, daß Texterhellungen sowohl die Sachsisicherheit als auch das psychologische Sicherheitsempfinden des Schülers stärken.

So leistet auch der Abbau von Sprachbarrieren in Tests einen Beitrag zu höheren Erfolgchancen und erhöht das Selbstvertrauen des Schülers, Anforderungen gewachsen zu sein.

3.7.5.5. Fragetyp und Erfolgchancen des Hauptschülers

Das Problem der Fragetypen sei hier nur insoweit besprochen, als es für Testverfahren an der Hauptschule von Bedeutung ist.

Die Entscheidung für Fragetypen muß prinzipiell klassenspezifisch und auch - dies scheint wichtig - hauptschulspezifisch sein.

Hauptschulspezifisch insofern, als die im Vorkapitel besprochenen Sprachbarrieren die objektive Leistungsmessung erschweren.

Dem kann schon bei der Auswahl der Frageform Rechnung getragen werden.

Dem Hauptschüler kommt in der Regel eine Frage, die auf Daten oder Begriffe abzielt, sehr entgegen. Dies entspricht seinem gewohnten Sprachverhalten, welches weitgehend von sogenannten Einwortsätzen gekennzeichnet ist.

Da eine sprachliche Gestaltung der Antwort nicht erforderlich ist, kann sich der Schüler auf sein memorierbares Faktenwissen konzentrieren.

Die auf diese Weise erzielten Ergebnisse sind erfahrungsgemäß erheblich besser, als jene, die aus komplexen Fragestellungen resultieren.

Ob sich mit einfach strukturierten und auf singulare Inhalte abgestellten Fragen der Lehrplananspruch verwirklichen läßt, muß allerdings bezweifelt werden.

Items, die auf Verknüpfungen abzielen, müßten in offener oder halboffener Form gestellt werden.

Dies beinhaltet jedoch ein Überforderungselement, da die Beantwortung der Sachfrage von dem Bemühen um die sprachliche Bewältigung beeinträchtigt wird. Darüber hinaus zeigt die Praxis, daß es kaum einem Hauptschüler gelingt, eine Antwort kurz, präzise und zutreffend zu formulieren.

Das Regelergebnis ist dann häufig eine Darstellung, die den Kern der richtigen Antwort umkreist und daher bei der Bewertung Interpretationskünste seitens des Lehrers erfordert und zu Ungenauigkeiten führt.

So sind offene und halboffene Fragen in der Leistungsmessung an der Hauptschule nicht besonders geeignet, weil sie Deutschfähigkeiten zu sehr einbeziehen und dazu führen, daß das fachbezogene Anspruchsniveau in den Augen des Schülers deshalb als entschieden höher empfunden wird.

Diese subjektiv empfundenen höheren Schwierigkeiten erweisen sich daher als leistungshemmend und sind in hohem Maße geeignet, die Offenlegung des wahren Leistungsvermögens zu verhindern.

Eine von vielen Junglehrern praktizierte Form der Fragebildung in Tests ist die Verwendung von Mehrfachauswahlfragen.

Auf den ersten Blick scheint dies eine relevante Möglichkeit zu sein, da der Schüler von den Mühen einer sprachlichen Gestaltung freigestellt wird.

Wird aber beachtet, daß auf diese Weise ein sprachliches Diskriminierungsvermögen gefordert ist, und berücksichtigt man die sprachlichen Voraussetzungen des durchschnittlichen Hauptschülers, so erweist sich diese Frageform als inadäquat. Weisen die Items eine zu geringe Trennschärfe auf, so wird die Richtigkeit der Antwort dem Zufall überlassen.

Wäre die Trennschärfe dem Sprachvermögen der Hauptschüler angepaßt, liefe dies auf eine Vorgabe der Antworten hinaus.

So können sowohl offene Fragen als auch Mehrfachauswahlfragen kein Instrument einer auch nur annähernd objektiven Leistungsmessung an der Hauptschule sein, weil sie zum einen einen großen Interpretationsspielraum zulassen und zum anderen dem Zufallsprinzip unterliegen.

Für den Hauptschüler erweisen sie sich als ungünstig, weil sie ihn überfordern und auf ihn deshalb eine entmutigende Wirkung ausüben.

3.7.6. Die Durchführung von Tests und das Selbstvertrauen

3.7.6.1. Vorbemerkung

Die Leistungsmessung an der Hauptschule ist nicht nur ein Instrument, mit dem von Zeit zu Zeit Wissen und Können der Schüler eruiert werden sollen, sondern sie ist auch eine Möglichkeit, dem Schüler positive Rückmeldungen zu verschaffen. So wird der Hauptschullehrer alles tun müssen, um die Leistungsmessung von ihren angstausslösenden Faktoren zu befreien und den Ablauf in jeder Hinsicht ermutigend zu gestalten. Welchen Einfluß die psychologische Testsituation auf die Ergebnisse hat, wurde schon besprochen.

Nachfolgend soll versucht werden, Bedingungen zu diskutieren, wie in der Praxis ein positives psychologisches Umfeld geschaffen werden kann, welches die Erfolgchancen des Hauptschülers entscheidend zu verbessern in der Lage ist.

3.7.6.2. Die Ankündigung

Die Volksschulordnung überläßt es dem Lehrer, ob er Leistungsmessungen ankündigt oder nicht. Dies ist die rechtliche Situation.

Es stellt sich allerdings die Frage, was für den Hauptschüler besser ist.

Grundsätzlich gilt es hier festzustellen, daß ein Teil der Schüler mit der Ankündigung bereits eine Prüfungsangst entwickelt, andere wiederum in der frühen Ankündigung die Möglichkeit zur entsprechenden Vorbereitung sehen und so ihre Prüfungsängste abbauen können.

Diese Frage kann sicherlich nicht auf die individuellen Befindlichkeiten einzelner Schüler abgestellt werden.

Die Mehrheit der Hauptschüler legt Wert darauf, früh genug von einer bevorstehenden Leistungsmessung informiert zu werden.

Dieses gäbe, wie immer wieder berichtet wird, mehr Sicherheit und nähme viel von der Angst, die bei unangekündigten Proben vorhanden sei, die wie ein "Unwetter" hereinbrechen würden.

Auch Chauncey und Dobbin halten eine rechtzeitige Ankündigung für unerlässlich.

"Es ist nur fair und vernünftig, die Prüflinge wissen zu lassen ..." daß und wann ein Test stattfindet, und darüber hinaus auch sogar, "... welcherlei Aufgaben ein Test bringen wird." ²⁸⁸

Damit ist schon ein weiterer Aspekt der Ankündigung angesprochen, nämlich die Frage, ob der Inhalt und der Umfang der abzufragenden Thematik mitzuteilen sei.

Es kann nicht darum gehen, zu erkennen und zu erfahren, daß die Schüler versagen, sondern es geht um die geplante Chance zum Erfolg.

Die thematisch umrissene Ankündigung führt nach aller Erfahrung dazu, daß Hauptschüler sich tatsächlich intensiver mit den zu erwartenden Fragestellungen befassen.

Auch Art und Umfang der unterrichtlichen Vorbereitung geben den Hauptschülern Hinweise auf Testinhalte, -umfang und -schwierigkeiten.

Dies trägt maßgeblich dazu bei, bessere Ergebnisse zu erzielen als überfallartige Leistungsmessungen.

Sogenannte Stegreifaufgaben, die sich auf Lerngegenstände der Vorstunde beziehen, eignen sich nicht, weil das Lernverhalten des größten Teils der Hauptschüler nicht von Kontinuität, sondern allenfalls von punktueller Motivation bestimmt wird.

Nachdem die Ergebnisse bei Stegreifaufgaben entschieden schlechter ausfallen als bei angekündigten Proben, sollte an der Hauptschule auf sie verzichtet werden.

Der Ankündigung ist somit nicht nur eine motivierende Wirkung zuzuschreiben, sie trägt vielmehr auch dazu bei, die Erfolgsaussichten zu erhöhen und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit des Schülers zu mehren.

²⁸⁸ Chauncey, H., Dobbin, J.E.: Der Test im modernen Bildungswesen, 2. Aufl., Stuttgart, 1970, S. 120

3.7.6.3. Die Ermunterung

Die üblichen Einleitungsrituale einer Leistungsmessung wirken auf Schüler angstausslösend.

Das forsche Eintreten des Lehrers mit finsterem Blick, hektische Umgruppierung und die Hinweise auf die Konsequenzen eines Unterschleifs erzeugen für den Schüler eine bedrohliche Atmosphäre.

Der individuelle Erfolg des Schülers ist durch die negative Gestaltung der Eingangsphase bereits in Gefahr, besonders jener des ängstlichen und schwachen Schülers, denn "gerade solche Schüler, die unter allgemeiner Schulangst leiden, bleiben nämlich in bedrohlichen Unterrichtssituationen weit hinter ihren Leistungsmöglichkeiten zurück." ²⁸⁹

Die Richtigkeit dieser These bestätigt sich in der Praxis ständig.

Der Hauptschullehrer ist also aufgefordert, die Einleitungsphase angstfrei und positiv zu gestalten.

Ermunternde Worte zur Klasse und individuelle Ermutigungen an einzelne Schüler, in denen das Vertrauen des Lehrers zum Ausdruck gebracht wird, vermögen ängstliche Erwartungshaltungen in positive Bereitschaften zur Problemlösung umzuformen.

Der Hinweis auf die Folgen des Unterschleifs sollte nicht in einer oberlehrerhaften Belehrung mit erhobenem Zeigefinger erfolgen.

Natürlich sind Hauptschüler darauf hinzuweisen, weil es die Vorschriften erfordern.

Dies kann jedoch in der Form getan werden, daß der Hauptschullehrer seinen Schülern verdeutlicht, ihnen das Verhängenmüssen von Ordnungsmaßnahmen zu ersparen, weil dies ein bestehendes Vertrauensverhältnis stören müßte.

²⁸⁹ Wahl, D., Weinert, F.E., Huber, G.L.: Psychologie für die Schulpraxis, Ein Handlungsorientiertes Lehrbuch Für Lehrer, München, 1984, S. 211

3.7.6.4. Die psychologische Bedeutung der konkreten Testsituation

3.7.6.4.1. Die Testunterlagen

Mag zwar die Gestaltung der Testunterlagen nur periphere Bedeutung für den Erfolg haben, so scheint es doch einige Aspekte zu geben, denen Beachtung geschenkt werden sollte.

Zur Sicherheit des Schülers kann der Aspekt der Vertrautheit beitragen.

Dies bedeutet nichts anderes, als daß das Layout gleichbleibend sein sollte, um dem Schüler Orientierungsprobleme zu ersparen.

Auf den ersten Blick mag dieser Hinweis als nicht bedeutend erscheinen.

So sei doch auf die Reaktion des Unbehagens verwiesen, das die Leser einer Zeitung empfinden, wenn sich das gewohnte Erscheinungsbild ändert.

In der Praxis der schriftlichen Leistungsmessung läßt sich auch beobachten, daß sich bei veränderten und den Schülern nicht bekannten äußeren Erscheinungsbildern von Testunterlagen eine erhöhte Unruhe einstellt.

Immer wieder sind Schulaufgaben zu sehen, die handgeschrieben und kaum leserlich sind.

Angesichts der Leseprobleme der Hauptschüler empfiehlt es sich, daß alle Unterlagen mit der Maschine geschrieben werden.

Dies erleichtert das Erfassen der Fragen und der Aufgabenstellungen und hilft, Mißverständnisse zu vermeiden.

Eine wesentliche Orientierungshilfe stellt für den Schüler der festgelegte Noten- oder Punkteschlüssel dar, der in Verbindung mit Punktezuordnung einzelner Aufgaben eine individuelle Bearbeitung hinsichtlich der Reihenfolge erlaubt.

Während der Proben läßt sich beobachten, daß kaum ein Schüler streng chronologisch vorgeht. Vielmehr orientiert er sich an

der Schwierigkeit, aber auch an den Punktwerten einzelner Aufgaben.

Dies erhöht seine Erfolgchancen deshalb, weil er weiß, welche Aufgaben er bearbeiten muß, um seiner Mindestnotenvorstellung nahezukommen.

Auch die Schülerbefragung hat ergeben, daß die Vorgabe der Punktzahl und des Notenschlüssels von den Hauptschülern als wichtig angesehen werden.

So gaben 71%, also die Mehrzahl aller befragten Hauptschüler an, daß sie Punktevorgaben wünschten.

Dieses Ergebnis deckt sich mit meinen Erfahrungen und zeigt, daß die Transparenz der Leistungsbewertung unerläßliches Kriterium der schriftlichen Leistungsfeststellung sein muß.

Diesem Wunsch der Schüler ist Rechnung zu tragen. Die Bekanntgabe des Schlüssels und die eindeutige Zuordnung sind geeignet, die Prüfungsangst zu reduzieren. Daraus ergibt sich eine Chancenverbesserung für den Schüler, die er als ermutigend empfindet.

Gewiß nur ein kleiner Baustein auf dem Weg zum Erfolg, aber keinesfalls ein unbedeutender.

3.7.6.4.2. Die Sitzordnung

Eine entscheidende psychologische Komponente der Testsituation ist es, Gelassenheit zu wahren und zu erzeugen und nervöse Hektik zu vermeiden.

Gerade dies geschieht häufig durch eine probenbedingte Veränderung der Sitzordnung nicht.

Zu Beginn einer Leistungsfeststellung werden Plätze getauscht und das übliche Sitzgefüge völlig durcheinandergebracht.

Die Sitzordnung einer Klasse wird unter anderem auch durch soziometrisch gewonnene Erkenntnisse bestimmt, die Aufschluß über Sympathien und Antipathien geben.

Dieses Gefüge wird probenbedingt aufgelöst und erzeugt häufig ein Unbehagen, welches sich auf die Leistung auswirken kann.

Davon abgesehen, entsteht durch das Umsetzen eine Unruhe, die eine ruhige Prüfungsatmosphäre stört und den Beginn verzögert.

Um Beeinträchtigungen dieser Art zu vermeiden, sollte die gewohnte Sitzordnung beibehalten werden, die den Aspekt der räumlichen Vertrautheit in sich birgt.

Der Grund für die Veränderung der Sitzordnung ist ausschließlich das Bemühen des Lehrers, Unterschleif zu verhindern.

Dies muß allerdings keinesfalls in einer Weise geschehen, die einerseits besagte Unruhe erzeugt und andererseits auch als sichtbarer Ausdruck des Lehrermißtrauens erkennbar ist.

Beides läßt sich vermeiden, indem der Lehrer nebeneinander sitzenden Schülern verschiedene Testunterlagen aushändigt, die Nachbarschaftshilfe unmöglich machen, was für ihn allerdings einen erheblichen Mehraufwand bedeutet.

Mögen Aspekte des Verbalverhaltens des Lehrers, der Testunterlagen und auch der Sitzordnung im einzelnen ein bescheidenes Gewicht haben, so kann dennoch nicht übersehen werden, daß sie in der Summe durchaus die Prüfungssituation negativ beeinträchtigen können, mit der Folge möglicher Leistungsminderungen.

In ihrer Gesamtheit beeinflussen sie das Prüfungsverhalten des Schülers, je nachdem wie ermutigend oder aber auch entmutigend sie sind.

3.7.6.5. Die psychologische Bedeutung des Lehrerverhaltens bei Tests

Dem Lehrerverhalten kommt bei Leistungsfeststellungen eine größere Bedeutung zu, als dies gemeinhin angenommen wird.

Jeder Hauptschullehrer wird sich an die praktischen Prüfungen zur ersten Lehramtsprüfung, den Prüfungsvormittag der zweiten Lehramtsprüfung und die nachfolgenden Visitationen auch insofern erinnern, als er sich durch das Prüfungsverhalten verunsichert oder aber auch ermutigt fühlen konnte.

Fallbeispiel

Ich vermag aus eigenem Erleben zu sagen, daß ich beide Verhaltensweisen erlebt hatte und sich auch beide definitiv auf die erbrachte Leistung ausgewirkt hatten.

So hatte ich bei der Verbeamtungsvisitation einen Prüfer, der verschlossen, und ohne eine Miene zu verziehen, den Unterricht beobachtete.

Ich fühlte mich beeinträchtigt, weil mir jegliche Außenorientierung fehlte und ich mich in keiner Weise ermutigt fühlte. Ganz anders bei den nachfolgenden Visitationen.

Der Prüfer beobachtete aufmerksam das Unterrichtsgeschehen, lächelte, lachte mit den Schülern mit und gewährte mir immer wieder ermunterndes Nicken, durch welches er seine Zustimmung zu meiner Art der Unterrichtsgestaltung zum Ausdruck brachte. Diese positiven Zeichen verliehen mir zunehmend Sicherheit, die sich am Ende auch auf die Beurteilung niederschlug.

Wenn sogar Erwachsene auf eine derartige Zustimmung während einer Leistungsfeststellung angewiesen sind, um wieviel bedeutender muß dann ein ermutigendes Verhalten für Schüler in Prüfungssituationen sein.

Dieser Schlußfolgerung scheinen die Ergebnisse der Schülerbefragung nicht zu entsprechen.

So war es etwas verwunderlich, daß nur 49,5% aller befragten Schüler angaben, einen ermunternden Blick des Lehrers zu wollen.

Es ist nicht möglich, die Gründe der Schüler nachzuvollziehen und zu interpretieren.

Überzeugen kann dieses Ergebnis jedoch nicht.

Alle praktischen Erfahrungen widersprechen dieser geringen Zustimmung.

Im Gegenteil:

Nahezu alle Schüler warten während der Proben auf eine ermunternde Geste oder aber auch nur auf einen freundlichen Blick. Warum so viele Schüler angaben, darauf verzichten zu können, läßt sich nicht schlüssig ergründen.

Erfahrungsgemäß gewährt ein ermutigendes Lehrerverhalten in Tests eine Hilfe, die nicht nur die Sachsicherheit verstärkt, sondern auch im Sinne einer Verlaufsmotivation unerlässlich

ist. Das in der Einleitung dargestellte Beispiel vermag das eindrucksvoll zu belegen.

Eine problematische Dimension des Lehrerverhaltens bei Tests ist das ständige Herumgehen des Lehrers.

Eine notwendige Aufsicht wird in ein Kontrollverhalten umgeformt, welches von Schülern als äußerst unangenehm, störend und vor allem verunsichernd empfunden wird. Er kann dies allenfalls sporadisch tun und wenn, dann muß das von einer Ermunterungsabsicht bestimmt sein.

Sind die Möglichkeiten zum Unterschleif schon im Vorfeld weitgehend ausgeschaltet worden, so kann der Lehrer durchaus auf seinem Platz verweilen.

Er erspart seinen Schülern jenes Unbehagen, welches sich fast ausnahmslos einstellt, wenn ihnen ein Lehrer finster und kommentarlos über die Schulter blickt. Angezeigt ist also ein zurückhaltendes Aufsichtsgebaren.

Mag sein, daß ein passives Aufsichtsverhalten bewirkt, daß Schüler gelegentlich unerlaubte Hilfsmittel benutzen und dies unentdeckt bleibt, so ist dem dennoch keine allzu große Bedeutung beizumessen.

Der Schüler mag sich punktuell einen Erfolg erschleichen, bei der Vielzahl von Leistungsfeststellungen fällt er numerisch kaum oder gar nicht ins Gewicht.

Davon abgesehen, kann auch ein mit unerlaubten Mitteln erzielter Erfolg das Selbstvertrauen des Schülers stärken und findet darin eine gewissermaßen moralische Begründung.

Immer wieder kommt es vor, daß besonders schwache Schüler naturgemäß häufiger Hilfe suchen und öfters Blicke zum Nachbarn riskieren.

Auch wenn der Lehrer das bemerkt, sollte er aus pädagogischen Erwägungen wegsehen können.

Die sichtbare Hilfllosigkeit würde er nur intensivieren und den Schüler noch mehr verunsichern.

Passives Aufsichtsverhalten ist in einem Vertrauensvorschuß begründet, der in einem Vertrauensverhältnis möglich sein muß. Zumeist erweisen sich Schüler dessen würdig und rechtfertigen diese Haltung.

Will der Lehrer auch während einer Leistungsfeststellung eine Hilfsfunktion wahrnehmen und seine Schüler durch die schwierige Testsituation geleiten, so gibt es Möglichkeiten, dies zu tun.

In der Praxis hat sich bewährt, die Schüler an das Pult kommen zu lassen, richtige Lösungen zu bestätigen und die Probanden zu ermuntern.

Nun, auf den ersten Blick mag dies als bedenklich erscheinen, da eine Verfälschung der Ergebnisse vermutet werden könnte.

Dies ist jedoch keineswegs so.

Die Schüler bekommen keine sachbezogenen Hinweise, welche den eigenständigen Lösungsweg verfälschen würden, sondern nur Bestätigungen ihres Bemühens.

Der Mut und auch der Schwung, mit dem sie dann Folgeaufgaben angehen, ist deutlich sichtbar.

Über Jahre hinweg war zu beobachten, daß diese psychologischen Hilfestellungen bei fast allen Schülern Leistungsanstiege bewirkt haben, weil zum einen die Probenangst minimiert worden war und zum anderen den Schülern nahezu ausnahmslos das Gefühl vermittelt werden konnte, in einer für sie schwierigen Situation nicht allein gelassen worden zu sein.

Abschließend sei ein weiterer Aspekt des ermutigenden Lehrer-verhaltens bei Proben erwähnt, nämlich der Zeitfaktor.

Die Schwierigkeiten eines Hauptschülers bei der Texterfassung sollten durch eine großzügige Bemessung der zur Verfügung stehenden Zeit berücksichtigt werden.

Eine Reihe von Hauptschülern verfügt über langsame Arbeitsweisen, von denen sie immer wieder in Zeitdruck gebracht werden.

Dies zeigt sich darin, daß viele Schüler, auch bei genügender Zeit, immer nur einen Teil der gestellten Aufgaben zu bewältigen in der Lage sind.

Natürlich vermag der Lehrer dies im Prinzip nicht zu ändern. So gibt es doch Möglichkeiten, solchen Schülern in Prüfungssituationen zu helfen.

Kommen Schüler zum Lehrer an den Tisch, sieht er sich die bearbeiteten Aufgaben an. Dabei läßt sich schnell feststellen, welche Aufgaben sie lösen können und welche nicht. Der Lehrer fordert nun den Schüler auf, jene Aufgaben zu bearbeiten, deren Lösung er ihm zutraut.

Die Schüler nehmen solche Hinweise dankbar an und fühlen sich ermutigt.

Auch diese Hinweise sind im Prinzip nur funktionaler Natur und beinhalten keine Lösungswege. Die psychologische Wirkung jedoch zeigt sich in ermutigten Schülern, die wieder hoffnungsfroh auf ihre Plätze zurückkehren.

Um Entmutigung in Probensituationen zu vermeiden, muß auf die Angabe der noch zur Verfügung stehenden Zeit verzichtet werden, weil dies erfahrungsgemäß Verunsicherung, Hektik und nachlässige Arbeitsweisen auslöst.

In der Fachliteratur ist die Problematik des Lehrerverhaltens während einer Probe kaum zu finden. Zu Unrecht, wie die Erfahrung zeigt.

Einer Reihe von Schülern gelingt es nicht ohne die Unterstützung des Lehrers, ihre Prüfungsangst zu besiegen.

Fehlen nun die Ermunterungshilfen, bleiben solche Schüler unter ihren Möglichkeiten. Das kann der Anfang einer Mißerfolgsorientierung sein, die sich spiralförmig nach unten entwickelt. Kompensation und Dekompensation können die Folge sein, Selbstwertgefühl und -vertrauen geschädigt werden.

3.7.7. Das Selbstvertrauen und die Testkorrektur

Es scheint kaum glaubhaft, daß sogar das Korrekturverhalten des Lehrers einen Einfluß auf das Selbstvertrauen des Schülers hat, ihn ermutigen oder entmutigen kann.

Fallbeispiel

Ich habe die Wirkung als Erwachsener selbst erlebt.

Im Jahre 1973, nachdem ich 18 Jahre aus der Schule war, schrieb ich die allererste Deutscharbeit als Vorbereitung zum Abitur.

Ich hatte kein Gefühl für die Qualität der Arbeit und wartete also gespannt auf das Ergebnis.

Die Arbeit war nicht mit einem Rotstift, sondern mit Bleistift korrigiert.

Auf mich wirkte dies schon einmal sehr beruhigend. Noch erstaunlicher war die Kommentierung der Arbeit. Sie hob die Argumentationsfähigkeit hervor, bemängelte fehlende Aufsatztechnik und schloß mit der Bemerkung ab, in der Antwortrichtung sei die Arbeit noch nicht ausreichend.

Die feinfühlige Art der Korrektur bewirkte, daß trotz des unzureichenden Ergebnisses keine Entmutigung eintrat. Die Anmerkung war vielmehr ein Ansporn für weitere Bemühungen.

Diese persönliche Erfahrung habe ich in mein Korrekturverhalten als Hauptschullehrer integriert und lasse mich auch hierbei vom Prinzip des Ermutigens und der Vermeidung von Entmutigungen leiten.

Dem kommt umsomehr Bedeutung zu, als wirklich gute Noten in Deutsch an der Hauptschule zumeist dünn gesät sind und Mißerfolge in diesem Fach überwiegen.

Mögen die Hauptschüler auch immer vorgeben, als seien ihnen Noten gleichgültig, so hat die Schülerbefragung doch ein anderes Bild ergeben.

78% aller Schüler gaben an, beim Erzielen schlechter Ergebnisse bedrückt zu sein, wofür es sicher zahlreiche individuelle Begründungen gibt.

Dies soll hier auch nicht diskutiert werden. Entscheidend ist vielmehr die Tatsache, daß die überwiegende Mehrheit der Schüler unter Mißerfolgen leidet.

Die Art und Weise der Korrektur bestimmt Erfolg und Mißerfolg wesentlich mit.

Zwar dient die Bewertung als Teil der Leistungsmessung primär diagnostischen und prognostischen Zielen und hat sich um ein hohes Maß an Objektivität zu bemühen, so sollte sich die Gesamtbeurteilung des Schülers nicht ausschließlich auf die de-

finitiven Ergebnisse stützen, sondern auch die besonderen Schwierigkeiten des Hauptschülers berücksichtigen.

Auf die sprachlichen Probleme wurde schon hingewiesen.

Der Hauptschullehrer kann die Richtigkeit mancher, mühsam formulierter Antworten häufig kaum erkennen.

Er muß also versuchen, trotz schwerer Verständlichkeit, zutreffende Elemente zu entdecken und in die Wertung miteinzubeziehen.

Im Zweifel für den Schüler - mag hier gelten.

So ist ein pädagogisches Korrekturverhalten aus der engen Lehrer-Schülerbeziehung abzuleiten und zum anderen in den bekannten Ausdrucksschwächen begründet und gerechtfertigt.

Eine überzogene pädagogische Bewertungshaltung kann aber auch die Objektivität bedrohen.

Dennoch gilt es, diese Gefahr dem Ermutigungspotential einer schülerfreundlichen Bewertungshaltung des Hauptschullehrers unterzuordnen.

Eine sachlich nicht einwandfrei begründete bessere Wertung scheint dann gerechtfertigt, wenn aus Einsatz und Erwartungshaltung eines Schülers auf einen Motivationsschub bei einem Erfolgserlebnis geschlossen werden kann.

Ein weiteres Problem ist die häufig zögerliche Bearbeitung von Proben durch den Lehrer.

Es ist eine Tatsache, daß Schüler gespannt auf die Ergebnisse von Leistungsfeststellungen warten. Doch häufig ist es so, daß die Rückgabe einer Probe zur Geduldsprobe wird.

So sagen immerhin 62% aller Schüler, daß es oft sehr lange dauern würde, bis sie Proben zurückbekämen.

Dies muß zwangsläufig bedeuten, daß offenbar vielen Hauptschullehrern der Zusammenhang zwischen Leistungsfeststellung und Ergebnisbekanntgabe im Hinblick auf seine entweder motivierende oder aber auch demotivierende Wirkung nicht von Wichtigkeit zu sein scheint.

Vor allem dann, wenn Schüler das Gefühl haben, gut abgeschnitten zu haben, brennen sie darauf, ihr Ergebnis zu erfahren.

Umgekehrt ist es so, daß die Rückgabe einer Probe nach Wochen nur mehr auf ein geringes Schülerinteresse stößt.

Die bei Erfolgen mögliche Bekräftigung hat an Intensität eingebüßt und der zur Berichtigung notwendige sachlich-zeitliche Zusammenhang fehlt völlig.

Jeder Lehrer erfährt immer wieder, daß ihn die Schüler schon beim Einsammeln von Proben bedrängend fragen, wann sie diese wohl zurückbekämen.

Es gibt eine Lösung für dieses Problem.

In der Oberstufe der Hauptschule sind immer wieder längere Phasen der Einzelarbeit angezeigt.

Zeiten, in denen Schüler z. B. Deutscharbeiten schreiben, lassen sich zur sofortigen Korrektur nützen. Auf diese Weise ist es möglich, daß Schüler ihre Arbeit häufig am selben Tage zurückbekommen.

Ich halte diesen Zusammenhang zwischen Leistung und baldmöglichster Rückgabe für unerläßlich.

Abgesehen von den unmittelbaren persönlichen Erfolgserlebnissen, ergibt sich dadurch eine günstige, praktische Konsequenz.

Probe, Besprechung und Berichtigung stehen in so engem zeitlichen Zusammenhang, daß ein zusätzliches Element der Lernzielsicherung zur Verfügung steht, welches erfahrungsgemäß ein hohes Maß an Effizienz aufweist.

Eine bedeutsame unterrichtliche Situation, in der das Selbstwertgefühl des Schülers gestärkt oder auch verletzt werden kann, ist die Art der Rückgabe von Proben.

Eigentlich ein unbedeutender Vorgang, wie man meinen könnte. In Wirklichkeit ist dieser Vorgang von hoher, psychologischer Brisanz.

Ergebnisse werden geoffenbart, die Freude, Jubel, Verhaltenheit, Trauer und Wut auszulösen in der Lage sind.

Diese extreme Bandbreite möglicher Reaktionen gilt es einzudämmen und Überreaktionen vorzubeugen.

Dies kann natürlich nicht dadurch geschehen, daß die Würdigung der guten Leistungen unterlassen wird, sondern vielmehr dadurch, daß der Klasse und vor allem auch dem einzelnen

Schüler klar gemacht wird, daß eine mißglückte Leistung und deren Bewertung in keiner Weise eine Abqualifikation bedeutet.

Es kann nicht damit getan sein, die Rückgabe von Proben im Sinne nackter Tatsachenübermittlung zu vollziehen.

Um gerade bei schwachen Schülern das Einsetzen einer Kettenreaktion mit Demotivationscharakter zu verhindern und Beschädigungen des Selbstwertgefühls abzuwehren, bedarf es der persönlichen Probenberatung in Einzelgesprächen mit dem Lehrer.

Diese individuelle Hilfestellung, gerade im Fall des Mißerfolges, kann dazu beitragen, diesen vom Selbstwertgefühl abzulösen und ihn in einem sachlichen Zusammenhang sehen zu können, und der Schüler kann sich sogar ermutigt für neue Aufgaben fühlen.

Die individuelle Besprechung der Proben ist ein geeignetes Instrument, dem Schüler Schwächen und Stärken zu verdeutlichen und gezielte Nacharbeit einzuleiten, ohne ihn vor der Klasse bloßzustellen.

Die einsetzende Pubertät, die das Selbstwertgefühl auch um die Dimensionen der Männlich- bzw. Fraulichkeit erweitert, erhöht die Verletzlichkeit wesentlich. Besonders im Hinblick auf dieses Phänomen gilt es, Herabsetzungen in jeder Form zu vermeiden, unsensibel gehandhabte Rückgaben können solche sein.

Selbstverständlich muß jede gute Schülerleistung vor der Klasse herausgestellt werden, denn die Mehrheit der befragten Schüler gab an, stolz zu sein, wenn sie vor der Klasse gelobt werden. Diese Chance zur Stärkung des Selbstwertgefühls sollte sich kein Hauptschullehrer entgehen lassen.

Zusammenfassend sei festgestellt, daß das Bewertungsverhalten des Lehrers auch mit darüber entscheiden kann, ob die Instrumente der Leistungsmessung und, als Teil davon, die Leistungsbewertung entmutigenden Charakter zugeordnet bekommen oder sie zu unterrichtlichen Hilfsinstrumenten werden, die, ungeachtet der tatsächlich erbrachten Leistung, ermutigen und die Entwicklung eines Selbstvertrauens festigen können.

3.7.8. Das Selbstvertrauen und die mündliche Leistungsmessung

3.7.8.1. Vorbemerkung

Die Bewertung der mündlichen Mitarbeit und aber auch die mündliche Leistungsfeststellung gewinnen an der Hauptschule zunehmend an Gewicht.

Die abnehmenden Deutschleistungen der Hauptschüler beeinträchtigen die Zuverlässigkeit schriftlicher Leistungsmessungen. Auf die Gründe wurde schon hingewiesen.

Darüber hinaus gibt es häufig praktische Gründe, die eine mündliche Leistungsfeststellung erforderlich machen.

Von häufig erkrankten Schülern sind oft nicht genügend schriftliche Leistungsnachweise zu erhalten, die für ein zuverlässiges Notenbild notwendig sind. Um dieses dennoch gewinnen zu können, bleibt nur der Ausweg der mündlichen Leistungsfeststellung, der des Ausfragens.

Ein weiterer Grund, einen Schüler auszufragen, ist dann gegeben, wenn der Mittelwert der schriftlichen Ergebnisse im Grenzbereich liegt. Das Angebot an den Schüler, eine Entscheidung durch das Ausfragen herbei zu führen, wird gerne akzeptiert.

In der Praxis der Leistungsmessung an der Hauptschule bedeutet das, daß die mündliche Leistungsmessung der schriftlichen mehr und mehr gleichberechtigt zur Seite gestellt wird.

Das Ausfragen ist allerdings ein Meßinstrument, das mit großem Fingerspitzengefühl gehandhabt werden muß.

Erfolgshemmende oder -verhindernde Elemente liegen sowohl in der psychischen Disposition des Schülers als auch im Prüfverhalten des Lehrers begründet.

Auch bei diesem Meßverfahren entscheidet nicht zuletzt der Lehrer über Erfolg oder Mißerfolg.

Bei der Befragung waren die Schüler aufgefordert worden, zum Ausfragen Stellung zu nehmen.

3.7.8.2. Das Ausfragen aus Schülersicht

Die Ergebnisse hinsichtlich des Stellenwerts des Ausfragens haben die Hypothesen voll bestätigen können.

So gaben 76,5% aller Schüler an, das Ausfragen nicht sehr gerne zu mögen.

Auffallend dabei ist, daß die Mädchen mit einer Zustimmung von 84% (!) diese Form der Prüfung ablehnen.

Nachdem sich in der Praxis immer wieder erweist, daß die Mädchen fleißiger sind, und deshalb auch angenommen werden kann, daß sie sich besser auf Prüfungen vorbereiten, kann die Ursache für die hohe Ablehnung des Ausfragens nur im psychischen Bereich liegen.

Selbstverständlich kann über die Gründe nur spekuliert werden.

Einer jedoch könnte sein, daß die Ängstlichkeitsausprägung der Mädchen höher als die der Knaben ist, wie der Auswertung zu entnehmen war.

Weiter könnte von Bedeutung sein, daß die Mädchen insgesamt ehrgeiziger und zielstrebigere als Knaben sind.

Diese Beobachtung wird von den meisten Hauptschulkollegen bestätigt.

Der erhöhte Ehrgeiz könnte mit einer stärkeren Furcht vor dem Mißerfolg einhergehen und zur weitgehenden Ablehnung dieser Prüfungsform geführt haben.

Schichtenspezifische Unterschiede waren nur insofern auszumachen, als die Zustimmung der Kinder von Landwirten mit über 80% besonders hoch war.

Die Ursache hierfür könnte im etwas anderen Gesamtverhalten dieser Kinder liegen. Sie werden mehr als andere Kinder dazu angehalten, sich zurückzunehmen und soziale Bescheidenheit zu üben.

So läßt sich auf alle Fälle beobachten, daß ihre Verlegenheitsgesten beim Aufrufen oder Ausfragen im allgemeinen ausgeprägter sind, als dies bei Kindern anderer Schichten der Fall ist.

Ein weiterer Grund könnte die restringierte Sprachkompetenz sein, die sich beobachtbar in einer gewissen Sprachlethargie zeigt.

In Momenten, in denen sich die ganze Aufmerksamkeit der Klasse auf sie richtet, scheint ihnen die Antwortgestaltung noch schwerer zu fallen, als dies bei schriftlichen Arbeiten der Fall ist.

Bemerkenswert ist auf alle Fälle das Gesamtergebnis.

Die Schüler müssen beim Ausfragen Negativerfahrungen gemacht haben, die zum einen als psychische Belastungssituationen erlebt worden sind und ihnen zum anderen auch reale Mißerfolgs-erlebnisse beschert haben, deren Ursache sie im wesentlichen in der Art der Prüfung gesehen haben.

Nachdem der Prozentsatz der Schüler, die beim Ausfragen schlechtere Leistungen erzielt haben (nämlich 62,5%), geringer ist als jener, die das Ausfragen ablehnen (76,5%), muß der Akzent auf den angstausslösenden Faktoren im Sinne eines psychosozialen Unbehagens liegen.

Wenn mehr als die Hälfte aller Schüler sich durch das Ausfragen so beeinträchtigt fühlt, daß sich dies leistungsmindernd auswirkt, dann ist darüber nachzudenken, wie das Ausfragen zu einem angstfreien Meßinstrument konstituiert werden kann.

Nachdem zu unterstellen ist, daß der Hauptschüler im Sinne seines Attribuierungsverständnisses einen aus dem Ausfragen resultierenden Mißerfolg sich selber zuschreibt, dann läßt sich das Entmutigungspotential dieser Prüfungsform und seiner Auswirkungen nicht mehr übersehen.

Da diese Mißerfolge darüber hinaus noch vor aller Augen erlebt werden, birgt das Ausfragen auch Ansätze zur Demontage des Selbstwertgefühls in sich, welches als Fundament des Selbstvertrauens unverzichtbar ist.

Schüler erzeugen beim Ausfragen oder auch bei mündlichen Beiträgen immer wieder ungewollte Heiterkeit.

Nicht allen gelingt es, diese sachbezogen und nicht gegen sich als Person gerichtet zu sehen.

Die Möglichkeit, ausgelacht zu werden, ist beim Ausfragen prinzipiell in höherem Maße gegeben, weil Angst und Aufregung

die geistige Flexibilität des Probanden einschränken und zu mehr mißglückten Leistungen führen, die Spott hervorrufen könnten.

Interessanterweise beträgt der Anteil der Schüler, die diese Gefahr befürchten, "nur" 53% .

"Nur" deswegen, weil ein entschieden höherer Prozentsatz zu vermuten war. Immerhin läßt sich diese Zahl dahingehend nicht beschönigen, als daß mehr als die Hälfte schlechte Erfahrungen mit dem Bekundungsverhalten von Klassen beim Ausfragen gemacht haben muß.

Auch dies unterstreicht die Problematik dieser Prüfungsform und vor allem die Art der Durchführung.

Es ist zu fragen, ob es pädagogisch vertretbar sein kann, effektive Leistungsmöglichkeiten der Schüler dem Heiterkeitsbedürfnis einer Klasse zu opfern?

Das Ergebnis von 53% läßt sich aber auch umgekehrt interpretieren.

Es besagt immerhin auch, daß es zumindest 47% der Hauptschulkollegen zu gelingen scheint, entwürdigende und den Schüler herabsetzende Elemente aus dem Ausfragen herauszunehmen und es damit zu einem schüleradäquaten Testinstrument konstituieren zu können.

Weil die Prüfungsform des Ausfragens andererseits unentbehrlicher Bestandteil der Leistungsmessung an der Hauptschule ist, sollen nachfolgende Überlegungen positive Gestaltungsmöglichkeiten aufzeigen.

3.7.8.3. Das Ausfragen als positives Instrument der Leistungsmessung

3.7.8.3.1. Die angstfreie Befragung

Allererste Voraussetzung für die weitgehend objektive Ermittlung mündlicher Leistungen ist die Eliminierung leistungshemmender Einflüsse wie der Angst vor dem Mißerfolg und vor der Geringschätzung der Klasse.

Die Angst vor dem Mißerfolg läßt sich in der Praxis entscheidend vermindern, indem das Ausfragen auf alle Fälle angekündigt wird und dies lange genug vor dem Termin, zumal ein Hauptschüler erfahrungsgemäß einer Einzelprüfung ängstlicher entgegensieht als gemeinschaftlichen Leistungsnachweisen. Dazu ist es unbedingt erforderlich, den Schüler über eine begrenzte Themenzahl und auch die Anzahl der Fragen zu informieren.

Weiter sollte sich der Schüler darauf verlassen können, daß die sprachliche Gestaltung der Fragen auf jene abgestellt ist, welche ihm in Form eines Eintrags zur Vorbereitung zur Verfügung gestanden hat.

Dies ist insofern von großer Bedeutung, weil die Praxis zeigt, daß z. B. Textvorlagen in Sachfächern überwiegend mechanistisch gelernt werden.

Würde also zu sehr von den schriftlichen Vorgaben abgewichen werden, würde dies von vornherein zu einer Minderung der Erfolgchancen führen.

Es geht hier im wesentlichen darum, Angstfreiheit dadurch herzustellen, daß dem Ausfragen das Bedrohliche einer unbekannten Gefahr genommen wird.

Die Angst des Schülers vor dem Ausfragen hat aber auch noch eine zweite Dimension, nämlich jene der Gefahr des Sichblamierens vor der Klasse.

Daß Schüler große Ängste in dieser Hinsicht haben, konnte schon erläutert werden.

Nun, die Lösung dieses Problems ist vergleichsweise einfach. Es steht nirgendwo geschrieben, daß das Ausfragen vor der Klasse stattfinden muß und schon gar nicht unter Einbeziehung derselben.

Es gibt in diesem Falle hier die Möglichkeit, der Klasse einen Auftrag zu erteilen, der sie dazu führt, sich voll auf die Anforderungen der Aufgabenstellung zu konzentrieren und somit die Aufmerksamkeit der Klasse von der Befragung abgetrennt wird.

Ungeachtet, wie die Befragung und mit welchem Erfolg sie verlaufen wird, eine Gefahr ist gebannt:

Dem Schüler werden Gelächter, Spott und Hohn und damit eine Verletzung seiner Gefühle erspart.

Weiter ist es möglich, den Schüler im Sprechzimmer auszufragen. Die Furcht des Schülers wäre so auszuschalten.

Leider ergeben sich daraus rechtliche Probleme, da die Leistung letztlich nicht nachweisbar ist.

Dies schränkt die Praktikabilität einer psychologisch günstigen Prüfungssituation ein und ist nur bei einem sicheren Vertrauensverhältnis realisierbar.

3.7.8.3.2. Die Fragengestaltung

Auf die sprachliche Problematik wurde bereits hingewiesen.

Dies gilt umsomehr für die mündliche Befragung, bei der der Schüler entschieden weniger Zeit zur Beantwortung hat und er sich auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt mit einer ungelösten Frage beschäftigen kann. Dies erfordert Formulierungen, die nur aus kurzen Hauptsätzen bestehen dürfen und wenn sichtbar nötig, in einer dem Schüler vertrauten Sprachebene zusätzlich erläutert werden können.

Auch dies kann entscheidend zur sachlichen und psychologischen Sicherheit des Probanden beitragen.

3.7.8.3.3 Das Lehrerverhalten während des Ausfragens

Das oberste Prinzip des Lehrerverhaltens bei jeder Leistungsfeststellung muß das der Ermunterung sein.

Die psychologisch schwierigen Randbedingungen des Ausfragens erfordern die Ermutigung in noch höherem Maße, als dies bei schriftlichen Anforderungen der Fall ist.

Dies geht aus der Schülerbefragung in eindeutiger Weise hervor.

76% aller Schüler wünschten sich, daß Lehrer beim Ausfragen mehr ermuntern sollten, anders als bei schriftlichen Tests.

Liegt es daran, daß Lehrer glauben, einer Prüfungsobjektivität besonders zu genügen, wenn sie sich als übersichtlich und unnahbar geben?

Vielleicht ist dies so.

Nun, die Zustimmung der Schüler zu dem entsprechenden Item ist von einer solchen Eindeutigkeit, daß dem Faktor der Ermunterung in der konkreten Prüfungssituation unter Umständen eine die Leistung entscheidende Funktion eingeräumt werden muß.

Das Ermunterungsverhalten des Lehrers beginnt schon in seiner Körperhaltung, in seiner Gestik und vor allem in seiner Mimik.

Jeder Erwachsene kennt die entmutigende Wirkung eines kühlen Prüferverhaltens.

Daher ist zu fragen: Wenn uns als Erwachsene psychologische Randbedingungen dieser Art, also hier des eiskalten, technokratischen Prüferverhaltens, so stören, um wieviel mehr mögen Kinder darunter leiden und sich in ihrer Leistungsfähigkeit herabgesetzt sehen?

Deshalb einige praktische Anmerkungen zu einem ermunternden Prüferverhalten.

Eine mündliche Prüfung oder das Ausfragen mit sogenannten Eisbrecherfragen zu beginnen, hat sich in der Praxis als bewährte Methode erwiesen, eine emotional positive Ausgangssituation zu schaffen.

Fragen nach der Befindlichkeit oder z. B. nach der Art der Vorbereitung haben über ihre psychologische Funktion hinaus den Sinn eines artikulatorischen warming-ups, welches besonders sprachungewandteren Kindern den Einstieg in das eigentliche Ausfragen zu erleichtern vermag.

Weiter sollte der Schüler nicht dem Lehrer gegenüber, sondern neben ihm sitzen.

Der Sinn dieser Maßnahme liegt darin, der Prüfungssituation den Tribunalcharakter zu nehmen und dem Schüler das Gefühl zu geben, gemeinsam, mit dem Lehrer als Helfer, eine Aufgabe bewältigen zu können.

Dies hat sich in der Praxis nahezu ausnahmslos als angstreduzierendes Element des Ausfragens bewährt.

Ein weiteres Problem stellt der drängende Lehrer dar. Damit ist ein zentrales Problem des Ausfragens angesprochen. Es müßte als absolut selbstverständlich gelten, besonders unseren schwächeren Hauptschülern, mit vielfach verzögertem Auffassungsvermögen und sich vergleichsweise langsam vollziehenden Aktivierungsversuchen des Gedächtnisses, ausreichend Zeit zum Nachdenken und auch für die Antwort zu geben. In der Praxis muß dies bedeuten, daß das Ausfragen nicht en passant geschehen kann, wie häufig zu beobachten, sondern daß dafür derselbe zeitliche Spielraum vorzusehen ist wie für schriftliche Leistungsfeststellungen. Diese großzügige zeitliche Planung wird es auch dem ungeduldigeren Lehrer eher ermöglichen, statt einer drängenden eine wohlwollende, abwartende Haltung einzunehmen. Der leistungsbeeinträchtigende Druck auf den Prüfling läßt sich vermeiden und trägt zu dessen Sicherheit bei. Antworten kommen beim Ausfragen selten wie aus der Pistole geschossen und sind auch noch selten ausreichend richtig. Im Gegenteil: Oft könnte der Schüler die Sachfrage beantworten, ringt aber sichtlich um Formulierung und Artikulation. Eine behutsame Impulssteuerung, vermischt mit ermutigenden informellen Elementen, ist äußerst hilfreich. Es gelingt dadurch, situative Blockaden aufzulösen, und den Schüler im Sinne einer Verlaufsmotivation zu aktivieren. Es ist selbstredend, daß jede auch nur annähernd richtige Antwort bestätigt werden muß, wobei zu beobachten ist, daß dies im Sinne des Halo-Effekts positiv auf die nachfolgenden Fragen ausstrahlt und die Wahrscheinlichkeit einer angemessenen Beantwortung zunimmt.

Fallbeispiel

Ich möchte die Wirksamkeit eines ermunternden Prüferverhaltens mit einem Beispiel aus der Praxis belegen, welches mir unvergeßlich bleiben wird.

Im Prüfungsjahrgang 1992 hatte ich einen Schüler, der verhaltensgestört war und in gewisser Weise sogar autistische Züge aufwies.

Dazu kam eine erhebliche Leistungsschwäche.

Das Ergebnis der schriftlichen Prüfungen reichte nicht zum Bestehen des qualifizierenden Abschlusses aus. Also mußte der Schüler in die mündlichen Prüfungen.

Er stand vor einer nahezu unlösbaren Aufgabe. Um den Abschluß zu erreichen, mußte er in Deutsch eine Zwei - und dies bei einer Jahresfortgangsnote von Fünf - und in Mathematik sogar eine Eins erzielen.

Obgleich ich davon überzeugt war, daß der Schüler dies nie erreichen konnte, sprach ich ihm vor der Prüfung Mut zu, verwies auf seine im zweiten Halbjahr gestiegenen Leistungen und versicherte ihm meine (gespielte) Überzeugung, daß er es schaffen würde.

Ich begleitete ihn dann in die Prüfung, um ihm das Gefühl zu geben, als Freund und nicht als strenger Prüfer zu agieren. Schon beim Prüfungsbeginn war ersichtlich, daß seine durch die Aufregung noch verstärkten feinmotorischen Probleme die Bewältigung halbschriftlicher Aufgaben erheblich beeinträchtigen würden.

Wir nahmen ihm diese Aufgabe ab, um seine Konzentration ausschließlich auf die Fragestellungen zu lenken.

Das Ergebnis in Deutsch reichte nicht aus, also mußten wir es mit Mathematik versuchen.

Behutsam und ständig ermunterndes Verbalverhalten, auch des anderen Prüfers, führten zu einer zunehmenden und sichtlichen psychischen Stabilisierung und am Ende - zu einer erstaunlichen Leistung.

Er bewältigte im Zeitraum von einer halben Stunde 75% des Pensums, welches in der schriftlichen Prüfung gefordert war; eine unglaubliche Leistung.

Am Ende fehlte ihm ein Punkt, um eine Eins in Mathematik zu bekommen.

Was tun, war die Frage?

Konnte man hier pädagogisch entscheiden, oder sollte man im Sinne der Prüfungsobjektivität und der Gleichbehandlung diesen Punkt verweigern und damit das Bestehen der Prüfung verhindern?

Ich fühlte mich befangen, weil es ein Schüler meiner Klasse war.

In diese etwas ratlose Situation platzte der Schulleiter, informierte sich und entschied, beeindruckt von der Leistung des Schülers, diesen Punkt aus pädagogischen Gründen zu gewähren.

Für den Schüler war dies deshalb von so entscheidender Bedeutung, weil er schon eine Lehrstelle hatte, die aber letztlich vom Bestehen des qualifizierenden Abschlusses abhing.

Hätte man in diesem Falle nüchtern und sachlich geprüft und auf die Atmosphäre des Wohlwollens sowie der ständigen Ermunterung verzichtet und am Ende nicht pädagogische Überlegungen in die Leistungsbewertung einfließen lassen, so wäre dieser Schüler letztlich nicht an seinem wahren Leistungsvermögen, sondern an den Umständen gescheitert.

Beispiele aus der Praxis können belegen, welchen Einfluß die Rahmenbedingungen und vor allem das ermunternde Lehrerverhalten auf Prüfungsleistungen haben.

Sie entscheiden damit wesentlich über Erfolg und Mißerfolg des Schülers. Mit dem letzten Fallbeispiel mag dies eindrucksvoll belegt worden sein.

Generelle Ermutigung und situative Ermunterung sind nicht als objektivitätswidrige Faktoren zu betrachten, sondern haben jene Stützfunktion in der Praxis der mündlichen Prüfung, die dem Hauptschullehrer einen Einblick über tatsächliche Fähigkeiten und das tatsächliche Können seines Schülers vermittelt, welche bei schriftlichen Tests häufig verborgen bleiben.

3.7.9. Die Gauß'sche Kurve und das Selbstvertrauen

Als generelles Problem der Leistungsmessung an der Hauptschule, ebenso wie an jeder anderen Schule, erweist sich die Fragwürdigkeit der Maßstäbe und der Verschiedenartigkeit der Bezugssysteme.

Es stellt sich die Frage, woran Leistungen gemessen werden sollen?

- . An den Anforderungen des Lehrplans?
- . Am Klassendurchschnitt?

- . Am guten Schüler?
- . Am schlechten Schüler?
- . An den Ergebnissen anderer Klassen?
- . An den Ergebnissen anderer Schulen?

Im Regelfall wird es so sein, daß Hauptschullehrer als Bezugssystem den Klassendurchschnitt wählen werden, ohne dabei die sich aus den Anforderungen des Lehrplans ergebenden Zielvorstellungen zu vergessen.

Obgleich Hans Schiefele beklagt, daß "... die zufällige Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse ... über die Bewertung der Leistung ..." ²⁹⁰ entscheidet, wird sich doch jeder Hauptschullehrer an der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit seiner Klasse zu orientieren haben.

Daß sich daraus das Problem der Bewertungsrelativität ergibt, die einzelne Schüler bevorzugt und andere benachteiligt, ist unvermeidbar.

Ein vergleichsweise schwacher Schüler in einer unterdurchschnittlich leistungsfähigen Klasse wird eine relativ bessere Leistungsposition einnehmen, als wenn er einer leistungsstärkeren angehören würde.

Umgekehrt hat ein durchschnittlicher Hauptschüler in einer schwachen Klasse die Möglichkeit, zur Spitzengruppe zu gehören.

Diese Gegebenheit kann der Hauptschullehrer nicht ändern, obgleich er in stärkerem Maße mit dem Problem konfrontiert ist, weil die Hauptschulklassen im allgemeinen die größte Leistungsheterogenität aller Schularten aufweisen.

Dennoch ist die Kritik an dieser Art der Orientierung der Leistungsmessung nicht als völlig berechtigt anzusehen.

Denn die Tatsache, daß individuelle Leistungen und ihre Bewertungen immer vom jeweiligen, konkreten, und nicht von einem übergeordneten und konstanten Bezugsfeld abhängen, ist eine Gegebenheit der Realität in allen Lebensbereichen.

²⁹⁰ Zielinski, W.: Die Beurteilung von Schülerleistungen in: Weinert, F.E., Graumann, C.F., Heckhausen, H., Hofer, M.: Pädagogische Psychologie, Bd. 2, 2. Aufl., Frankfurt am Main, 1975, S. 884

Dies kann an der Schule also nicht anders sein.

Für diese Arbeit ist die Frage relevant, inwieweit die Art der Bezugssysteme Erfolgsaussichten der Hauptschüler beeinflusst. Dieser Frage soll aus schulpraktischer Sicht nachgegangen werden.

Weil sich die Leistungsstärke verschiedener Klassen ständig ändert, bleibt dem Hauptschullehrer gar nichts anderes übrig, als den Unterricht und daraus resultierend, seine Anforderungen fortlaufend zu variieren.

Würde er versuchen wollen, ein konstantes Niveau zu halten, wären sowohl der Über- als auch der konstanten Unterforderung Tür und Tor geöffnet. Beides wäre unrealistisch.

Das konstante Niveau würde in guten Klassen bedeuten, daß es zu Überbewertungen kommen könnte, die die Hoffnung auf Berechtigungen im Sinne von Übertrittsmöglichkeiten in unrealistischer Weise mehrten würde.

In weniger guten Klassen würde dies dazu führen, daß Schüler ständig unterbewertet würden, was zu einer konstanten Demotivation führen müßte und Mißerfolge am laufenden Band produzieren würde.

Im ersten Falle würde dies bei Schülern die Gefahr der Selbstüberschätzung und ein nicht berechtigtes Anwachsen des Selbstvertrauens bedeuten, im zweiten Fall, daß Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen ständig untergraben würden.

Wie läßt sich dieses Problem nun in der Praxis lösen?

Die Leistungsschwäche einer Klasse ist generell kein konstanter Zustand. Es gehört zu den grundsätzlichen Aufgaben der Hauptschullehrertätigkeit, dies im Zeitraum von drei Jahren zu ändern. Dies ist prinzipiell möglich.

So ist in der 7. Jahrgangsstufe ein vergleichsweise niederes Niveau anzustreben, welches den Schülern Leistungen ermöglicht, die zu Erfolgserlebnissen führen.

Im Laufe der achten und neunten Jahrgangsstufe erlauben die Anfangserfolge ein schrittweises Anheben der Schwierigkeiten und des Niveaus, so daß am Ende die zum Bestehen der Prüfung notwendige Leistungsebene erreicht werden kann, die dann, ab-

gelöst von der individuellen Leistungsstärke einzelner Klassen, die vom Lehrplan gesteckten Ziele zu erreichen hat.

Das Prinzip, welches in der Veränderung des Anspruchsniveaus steckt, ist das zentrale Thema dieser Arbeit, nämlich subjektive Leistungsmöglichkeiten durch Ermutigung und dem Vermeiden jeglicher Entmutigung in weitgehend objektive umzuformen.

Allerdings ist auch auf Probleme hinzuweisen, die sich in der Praxis aus diesem Prinzip ergeben.

Fallbeispiel

Im Jahre 1986 übernahm ich eine 7. Jahrgangsstufe, die weit überdurchschnittlich motivierbar und lernfreudig war.

Dies schlug sich nach kurzer Zeit auch in den Ergebnissen der Leistungsfeststellungen nieder, die ebenso wie die Anstrengungsbereitschaft erheblich über dem erwarteten Durchschnitt lagen, auch über dem vorgeschriebenen.

Der Begriff "erwünschter Durchschnitt" mutet auf den ersten Blick seltsam an.

Dennoch ist es so, daß sich aus dem Ziel einer einheitlichen und weitgehend homogenen Leistungsbewertung nicht nur innerhalb einer Schule, sondern auch im Schulamtsbezirk und darüber hinaus, Bewertungszwänge ergeben, die eine Leistungsbewertung, die sich an der Leistungsfähigkeit der Klasse orientiert, nicht zuläßt.

Im angesprochenen Fall wurde ich also angehalten, die Notenschnitte durch Erhöhung der Anforderungen und die Engerfassung des Bewertungsschlüssels zu senken.

Das Problem lag darin, daß das Leistungsniveau der Klasse schon sehr früh den Lehrplananforderungen angepaßt war, so daß eine Erhöhung der Schwierigkeiten über den geforderten Level hinausgegangen wäre und, dies scheint sehr entscheidend, die Schüler durch eine solche Maßnahme um die Früchte ihrer Arbeit betrogen worden wären.

Obgleich mit der Aufforderung, Notenschnitte zu senken, dem Lehrer indirekt auch der Vorwurf gemacht wird, der angemessenen Leistungsmessung nicht fähig zu sein, beinhaltet sie noch

einen weiteren Aspekt, über den wirklich nachgedacht werden muß.

Unabhängig davon, daß diese damalige Klasse ihre guten Noten wirklich verdient hatte, ergaben sich daraus auch Berechtigungen für den Besuch einer weiterführenden Schule.

Nun ist es zum einen so, daß es gerade im Verhältnis von der Hauptschule zur Realschule durchaus so etwas wie einen Kampf um jeden Schüler gibt.

Das Bemühen der Realschule, Klassenplanungen zu realisieren, ohne dabei in realen Fähigkeiten die Übertrittsprämisse zu sehen, steht dem der Hauptschule, ein Ausbluten zu verhindern, diametral gegenüber.

Erhalten Schüler, besonders leistungsschwächerer Klassen, relativ zu gute Noten, erhöhen sich Übertrittsneigungen.

Werden in guten Klassen Abstriche in der Leistungsbewertung vorgenommen, führt dies zu einer Chancenverweigerung.

Ungeachtet der neuen Möglichkeiten der Hauptschule im Hinblick auf Höherqualifizierung, sind die Wunschvorstellungen der Eltern hinsichtlich des schulischen Werdegangs ihrer Kinder immer noch auf Real- und Wirtschaftsschule gerichtet. Von da her ist die Forderung nach einer Notenverteilung im Sinne der Gauß'schen Kurve verständlich und vielleicht sogar notwendig.

Allerdings muß auch beachtet werden, daß eine Normalverteilung eine Modellvorstellung ist, die sich selber aus Mittelwerten konstituiert und so den unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten einzelner Klassen nicht gerecht zu werden vermag.

Die Schulwirklichkeit zeigt immer wieder, daß am Hauptschullehrplan orientierte, gute Ergebnisse keinesfalls bedeuten müssen, daß übertretende Hauptschüler sich dann an der Realschule behaupten können. Im Gegenteil.

Häufig werden die Übertreter einem Leidensweg der Überforderung ausgesetzt, der die Persönlichkeitsentwicklung eines Jugendlichen nachhaltig stören kann.

Noch nie gab es so viele Rückkehrer aus der Realschule wie in diesem Jahr. Das muß nachdenklich stimmen.

Fallbeispiel

Ein Schüler litt so unter den Belastungen der Realschule, daß er psychologischer Behandlung bedurfte. Seine Mutter erzählte mir, ihr Sohn hätte nicht mehr gelebt, weil Belastung und Mißerfolge ihm jedes Zutrauen zu sich selber genommen hätten. Die geringeren Anforderungen, die er bei seiner Rückkehr in die Hauptschule vorfand, gewährten ihm eine Konsolidierungsebene, auf der er leistungsmäßig wieder Fuß fassen konnte und inzwischen zum Klassenprimus aufgestiegen war.

Wie seine Mutter am Sprechtag versicherte, hätte er seine alte Fröhlichkeit wiedergefunden und sei psychisch wieder stabil.

Dieses Beispiel mag die Zweifelhaftigkeit einer auch zu guten Benotung belegen und begründen.

Dennoch scheint unumgänglich, daß die Bewertung sich an den tatsächlichen Ergebnissen orientieren, sich innerhalb der Vergleichspopulation einer Klasse vollziehen muß und der Vergleichsraum höchstens noch auf Parallelklassen derselben Schule ausgedehnt werden kann.

Vergleichsmaßstab muß aber auch immer noch das Verhältnis Schülerleistung und Lehrplananforderung sein.

Dennoch wird bei der Leistungsmessung auch an der Hauptschule das selektive Element zu stark betont.

Ein beliebtes Mittel, die Klassenergebnisse in eine Normalverteilung fassen zu können, besteht seitens des Lehrers darin, Punktezahlen und Notenschlüssel nicht vor der Leistungsmessung transparent zu machen.

Eine fragwürdige Methode, wenngleich weit verbreitet.

Fallen nun Klassendurchschnitte, gemessen an den erwarteten Durchschnittsleistungen, zu gut aus, wird der Notenschlüssel so verändert, daß es zu den erwünschten Durchschnittswerten kommt.

Der Schüler wird dabei um eine ehrlich erbrachte Leistung betrogen und ein verdientes Erfolgserlebnis wird verweigert. Dies mag statistisch vertretbar sein, pädagogisch jedoch nicht.

Man müßte nun umgekehrt fragen:

Verändern Lehrer bei schlechten Durchschnittsergebnissen Notenschlüssel so, daß die Durchschnittsnote sich von unten her der Normalverteilung nähert?

Welcher Lehrer hätte nicht schon erlebt, daß trotz intensiven Unterrichts und guter Vorbereitung, wie er glauben mochte, Ergebnisse erzielt wurden, die weit unter den Erwartungen aller Betroffenen gelegen haben.

Sich als Lehrer in einem solchen Falle darauf zu verlegen, den Schülern die Schuld zu geben, würde von großem Realitätsverlust und von Praxisferne zeugen.

Das generell schlechte Abschneiden einer Klasse kann viele Ursachen haben, das kann nicht ausschließlich in einem Schülerversagen gesehen werden.

In einem solchen Falle muß sich der Lehrer grundsätzlich die Frage stellen, ob er Schülern Mißerfolge anlastet und ihnen dadurch Mißerfolgserlebnisse beschert, die sie vielleicht nicht zu vertreten haben.

Zuallererst hat er sich zu fragen, ob die Anforderungen im Hinblick auf den Lehrplan zu hoch sind. Weiter gilt es zu eruieren, wenn das Klassenniveau diese Ebene noch nicht erreicht hat, ob die Prüfungsanforderungen dem Lehrplan entsprochen haben?

Lag es am Unterricht?

Lag es an der Vorbereitung?

Lag es an den Rahmenbedingungen?

Die wahren Ursachen werden verborgen bleiben müssen, weil das Wirkungsgefüge nicht erhellt werden kann und kaum ein Lehrer eigenes Versagen eingestehen würde.

Orientiert man sich allerdings an den Prinzipien der Vermeidung von Entmutigung und der Ermutigung, erscheinen ein singulärer Mißerfolg und auch seine Ursachen in einem weniger wichtigeren Licht.

Eine Möglichkeit, kollektive Mißerfolge zu eliminieren, ist die Wiederholung der Leistungsfeststellung.

In der Praxis erweisen sich die Ergebnisse einer zweiten Leistungsfeststellung als entschieden besser, als jene der vorhergehenden.

Die positive Wirkung einer Wiederholung beschränkt sich nicht nur auf eine reale Ergebnisverbesserung.

Nachfolgende Überlegungen stützen sich auf die praktische Erfahrung.

1. Ich habe schon häufig erlebt, daß ich Proben zu Zeiten angesetzt hatte, die sich nicht hierzu geeignet hatten.

So hatte ich vor zwei Jahren eine Mathematikprobe just zu einem Zeitpunkt vorgesehen und auch durchgeführt, als das gemeindliche Dorffest stattfand.

Ich hatte nicht bedacht, daß ein Großteil der Schüler intensiv an den Vorbereitungen mitzuwirken hatte und dies so im Vordergrund ihres Interesses lag, daß die Vorbereitungen auf jene Probe unterblieben.

Hätte ich nun auf der Wertung der Probe bestanden, hätte ich im Grunde nicht Schülerleistungen, sondern den Einfluß von Randbedingungen gemessen.

2. Was also hindert mich als Lehrer daran, die Probe als nicht geschrieben zu betrachten und sie neu anzusetzen?

Mit den erwiesenen besseren Ergebnissen der zweiten Leistungsfeststellung habe ich also leistungsfremde Einflußfaktoren eliminiert.

3. Sollten die Schüler aus anderen Gründen das Gefühl haben, sich nicht genügend vorbereitet zu haben, so gebe ich ihnen Zeit, dies nachzuholen.

Das Angstmotiv, Mißerfolge zu vermeiden, führt dazu, daß die Schüler sich tatsächlich intensiver vorbereiten. Dazu kommt noch, daß die Schüler die sie erwartende Probensituation als weniger bedrohlich empfinden, da sie nun eine konkrete Vorstellung von den Anforderungen haben.

4. In allgemeinem Sinne erreiche ich die Intensivierung der Sachauseinandersetzung, dadurch bedingt höhere Erfolgsaussichten und daraus resultierend Erfolgserlebnisse und Hilfe, demotivierende Mißerfolge zu vermeiden.

5. Nicht zu leugnen ist, daß dies einen wesentlich höheren Arbeitsaufwand für den Lehrer bedeutet, zu dem zwar nicht jeder bereit ist, der sich aber am Ende auch für ihn auszahlen würde, denn Mißerfolge der Schüler sind immer auch Mißerfolge des Lehrers.

Er stärkt auf diese Weise auch sein Selbstverständnis als Lehrer, denn unbestritten ist: Schülererfolg motiviert auch den Lehrer. Man sehe dies aber im Rahmen dieses Kapitels nur als Nebenprodukt.

Die Überlegungen zur Gauß'schen Kurve müssen zu der Feststellung führen, daß ihre Anwendung im Sinne einer Bewertungsobjektivität einen Teil ihres Wesens, nämlich die Relativität der Bezugssysteme, außer acht läßt. Ihre Maßstäbe können einerseits Überbewertung mit der Folge der Selbstüberschätzung und andererseits Selbstabwertungen bedingen, die in Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen störend eingreifen. Der Lehrer muß das Vorhandensein solcher Bewertungsebenen hinnehmen.

Kompensieren jedoch kann er diese Probleme in seiner Klasse, indem er das Prinzip der Ermutigung nie aus den Augen verliert.

4. Die Bedeutung des Schullebens für das Selbstvertrauen

4.1. Vorbemerkung

"Erziehung und Unterricht lassen sich in der Schulwirklichkeit nicht voneinander trennen." ²⁹¹

Obgleich der primäre Auftrag der Hauptschule qualifizierender Natur ist, zählt doch ihre Erziehungsfunktion zu ihren wesentlichen Aufgaben. Dies gilt heute mehr denn je, zumal die Zahl der Familien zunimmt, die sich mit der Erfüllung ihrer Erziehungsaufgaben schwer tun.

Die Gründe hierfür wurden bereits unter soziologischen Gesichtspunkten diskutiert.

Kurz zusammengefaßt sei noch einmal auf die Problematik des familiären Geborgenheitsverlustes, die von Vereinzelung bestimmte Veränderung des sozialen Nahraumes und die organisatorisch bedingte zunehmende Anonymisierung der Hauptschule hingewiesen.

Für die Hauptschule muß dies bedeuten, sich den Schülern nicht nur als Qualifikationsinstanz darzustellen, sondern ihren Schülern das Gefühl zu geben, in der Hauptschule einen heimatbesetzten Lebensraum zu sehen, der auch leistungs- und anforderungsfrei Raum für Herz und Gefühle gewähren kann.

Schlagwortartig hieße dies:

Weg von der ausschließlich kopflastigen Hauptschule und hin zur Schule, die Kopf und Herz zu integrieren versteht.

Das Schullandheim ist eine Möglichkeit, die Lerngemeinschaft temporär in eine Erlebnisgemeinschaft überzuführen und eine Schwerpunktverschiebung zur Erziehung hin vorzunehmen, die dem Hauptschüler verstärkt emotionale und soziale Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet.

Der Lehrplan von 1986 mag den Begriff "Schulleben" nur ganz allgemein beschreiben. Er weist sowohl auf die Verschränkung von Unterricht und Schulleben als auch auf "... außerunterrichtliche Aktivitäten ..." ²⁹² hin.

²⁹¹ ABJ-Handbuch: Schulleben, Neumarkt, 1979, S. 16

²⁹² Lehrplan für die Hauptschule: Leitgedanken. S. 3

Daß der Unterricht nicht nur Lernraum, sondern vielmehr Lebensraum und Heimat für den Schüler sein sollte, wäre wünschenswert, ist in der Praxis als durchgängiges Prinzip aber kaum zu erkennen.

Vielmehr verbirgt sich der schulische Lebensraum in Pflicht und Wunsch nach der öffentlichen Selbstdarstellung, deren Intention die Imagepflege ist.

Die Bedeutung der Volksschule als Faktor des öffentlichen Lebens z. B. in einer Gemeinde zwingt sie dazu.

Ungeachtet dessen, bieten die ausschließlich für die Schüler konzipierten Veranstaltungen ausgezeichnete Möglichkeiten, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu stärken.

Auf die schülerbezogene Mehrdimensionalität des Schullebens und seiner möglichen Ziele sei nachfolgend eingegangen:

1. "Das Kind soll sich in seiner Schule beheimatet und geborgen fühlen" ²⁹³, zumal die Zahl der Kinder von Alleinerziehenden drastisch zunimmt.

Aktionen des Schullebens tragen dazu bei, daß die Schule ihre Komplementärfunktion im Verhältnis zur Familienerziehung erfüllen kann.

2. Aktionen des Schullebens vermögen Freiraum für Kreativität zu gewähren, die sich vielgestaltig entfalten kann.
3. Nachdem die sozialen Vereinzelungstendenzen auch bei Schülern sichtbar werden, weil die Freizeit mit Computerspielen und Fernsehen verbracht wird und soziale Kontakte vernachlässigt werden, bietet das Schulleben die Erfahrung, daß es positive Erlebnisse gibt, die nur durch gemeinschaftliches Tun möglich sind. Die Schüler gewinnen die Erfahrung des Gemeinschaftserlebnisses.
4. Die strukturelle Veränderung der Berufswelt erfordert auch für Hauptschüler die zunehmende Befähigung zur Teamarbeit.

²⁹³ Lehrplan für die Hauptschule: Leitgedanken. S. 3

Aktionen des Schullebens zielen über die musischen Aspekte hinaus in die praktische Lebensbefähigung und stärken die Sozialkompetenz.

5. Veranstaltungen des Schullebens sind als Möglichkeit einer großräumigen Rhythmisierung des Unterrichts zu sehen, welche das Prinzip von Anspannung und Entspannung über Tages- und Wochenrhythmen hinaus realisieren kann.

Diese kurze Auflistung, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, vermag zu zeigen, daß die zentrale Funktion des Schullebens in ihren umfangreichen Möglichkeiten zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung begründet liegt.

Es leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur Verschränkung von Personalisation und Sozialisation.

Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit gilt es zu überprüfen, welche Bedeutung und welchen Einfluß das Schulleben im allgemeinen und ihre Aktionsformen im besonderen auf Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen haben können.

Die unzähligen Aktionsformen des Schullebens zu erörtern, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb sei nur auf einige wenige eingegangen, bei denen nicht ein Publikum, sondern der Schüler selbst im Mittelpunkt steht.

4.2. Aktionsformen des Schullebens und das Selbstvertrauen

4.2.1. Das Schullandheim

Obwohl ein Schullandheimaufenthalt für einen Lehrer eine erhebliche Arbeitsmehrbelastung bedeutet, ist diese Möglichkeit als ausgezeichnetes pädagogisches Instrument dennoch unverzichtbar.

Leider gibt es immer noch viele Klassen, denen eine solche Veranstaltung vorenthalten wird und Lehrer, die sich einer bedeut- und wirksamen Aktionsform berauben.

Keine andere Art des Unterrichts bietet solch günstige Bedingungen für die Entwicklung und Festigung des pädagogischen Bezugs, wie ein Schullandheimaufenthalt.

Bei vielen Aufenthalten war die Erfahrung zu gewinnen, daß es zu zahlreichen persönlichen Gesprächen mit Schülern gekommen war, bei denen es um sehr individuelle Belange ging, die zum Teil erheblich über Schulfragen hinaus reichten.

Die Ursache für die erhöhte Gesprächsbereitschaft der Schüler ist primär darin zu sehen, daß der Lehrer eine sichtbare Rollenveränderung erfährt.

Er wird vom Unterrichtsgestalter und -kontrolleur zu einer Art freundschaftlichem Jugendleiter, der eher nebenbei die Leitung des Unternehmens hat.

Nun, welche Möglichkeiten ergeben sich für den Lehrer aus dieser Situation?

1. Die Möglichkeiten für den Hauptschullehrer, Informationen über außerschulische Verhaltensweisen seiner Schüler zu bekommen, sind im Schulalltag sehr gering.

Durch ein mehrtägiges Zusammensein rund um die Uhr gewinnt er Einblicke in das Wesen der Schüler, die er sonst nie bekommen würde. Diese Beobachtungen ermöglichen eine zutreffendere Beurteilung der Gesamtpersönlichkeit der Schüler.

Er lernt sie besser kennen, besser verstehen und vermag pädagogische Maßnahmen besser zu spezifizieren und Maßnahmen zu individualisieren.

2. Die Lehrer-Schüler-Beziehung erfährt eine Festigung der Emotionalisierung des pädagogischen Bezuges durch das gemeinsame leistungsfreie und entspannte Tun.

Bei verschiedenen Schullandheimaufenthalten z. B. entstanden Freundschaften zwischen mir und Schülern, die - bei aller Distanz - bis zum heutigen Tage bestehen und beiderseits gepflegt werden.

Das Überordnungs- und Unterordnungsverhältnis wird weitgehend nivelliert und dem Lehrer ist es möglich, sich von seiner privaten Seite zu zeigen.

Die freundschaftliche Annäherung dient der Vertrauensbildung.

Der Schüler erfährt eine Wertschätzung und spürt, daß diese weder von seinen kognitiven Leistungen noch von seinem sozialen Status abhängt.

Diese Art der Erfahrung der Wertschätzung ist deshalb so bedeutsam, weil sie ausschließlich auf die Individualität des Schülers bezogen und daraus erwachsen ist.

Der Schullandheimaufenthalt erweist sich auch noch auf andere Weise als hilfreiche Möglichkeit, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu stärken.

3. Der Normalzustand eines Klassengefüges ist eine erkennbare Hierarchie, die zuweilen sehr starre Fronten aufweist.

Eine wesentliche Erkenntnis aus Schullandheimaufenthalten ist die positive Veränderung von Sozialbezügen und damit die Auflösung von Zustimmungs- und Ablehnungsverhalten, die von Vorurteilen bestimmt waren.

Nach solchen Aufenthalten durchgeführte Soziogramme zeigten völlig veränderte Beziehungsstrukturen und weisen Positivbeziehungen aus, die man vorher nicht für möglich gehalten hätte.

Die Relevanz der Schulleistungen für die soziale Anerkennung sinkt zur Bedeutungslosigkeit herab. Der neue Maßstab bezieht sich nahezu ausschließlich auf angenehme Charaktereigenschaften und gesellige Verhaltensweisen.

Eine Möglichkeit also für besonders leistungsschwache Schüler, Zuneigung und Anerkennung zu bekommen.

Beachtenswert scheint, daß die veränderten Maßstäbe hinsichtlich der Einschätzung der Schüler nach einem Schullandheimaufenthalt in den Schulalltag übernommen und weitgehend beibehalten werden. Die oft erstmals erlebte soziale Anerkennung

vermag zumindest das soziale Selbstwertgefühl zu heben, welches notwendiger Baustein jedes Selbstvertrauens ist.

Wirken sich die Möglichkeiten der Diagnosepräzisierung für den Lehrer indirekt auf das Selbstwertgefühl des Schülers aus, so vermag die verstärkte soziale Anerkennung durch die Mitschüler sich unmittelbar auf die psychische Befindlichkeit auswirken.

Fallbeispiel 1

Vor einigen Jahren beabsichtigte ich, mit einer 7. Klasse eine Woche auf einen Berg zu fahren.

Ein Mädchen, welches von der Klasse abgelehnt worden war, weil sie sich ständig außerhalb der Gemeinschaft stellte, weigerte sich beharrlich, mitzufahren.

Sie war noch nie von zu Hause weggewesen und hatte wohl auch Angst, die Ablehnung durch die Klasse in der isolierten Situation auf einem Berg verstärkt zu spüren zu bekommen.

Die Mutter verfügte nun rigoros die Teilnahme des Mädchens.

Es nahm dann an keinerlei gemeinschaftlichen Aktivitäten teil, sondern klammerte sich im wahrsten Sinne des Wortes an meine Begleiterin.

War dies nicht möglich, so zog sie sich zurück und weinte.

Alle Versuche der Mitschüler, sie zu integrieren und zur Teilnahme an gemeinschaftlichen Tätigkeiten zu bewegen, scheiterten.

Am Nachmittag des zweiten Tages, schloß sie sich zaghaft einer Gruppe von Mädchen an und begann, sich an Spielen zu beteiligen.

Die Klasse reagierte mit Freude und tat ihr Möglichstes, und zeigte dem Mädchen in vielfältiger Weise, wie willkommen sie war.

Die Veränderung des psychischen Zustands des Mädchens innerhalb weniger Tage war offensichtlich.

Die Anerkennung, die ihr fast ein ganzes Jahr verwehrt worden war, bekam sie nun.

Am dritten Tag hatte sich ihre Stimmung schon aufgehellt.

Sie beteiligte sich unbefangen und sichtlich begeistert an den entsprechenden Aktivitäten.

Ein Ausgegrenztsein war nicht mehr feststellbar.

Diese im Schullandheim erreichte Integration erwies sich auch in den folgenden beiden Jahren als stabil.

Für dieses Mädchen war die soziale Anerkennung ein entscheidendes Erlebnis, welches Ängstlichkeit und Weinerlichkeit zu nivellieren vermochte. Dies wirkte sich in diesem Falle auch auf die Leistung aus.

Auch diese Schülerin gehörte am Ende zu den Prüfungsbesten.

Fallbeispiel 2

Ebenso wie diesem Mädchen erging es einem Buben, der aus Gründen abgelehnt worden war, die mir völlig unerklärlich blieben, zumal es sich um einen netten Schüler handelte.

Nun, bisweilen mögen sich die Bewertungsmaßstäbe von Schülern dem Verständnis des Lehrers entziehen.

Obgleich dieser Schüler nicht sehr unter der Mißachtung der Klasse zu leiden schien, war mir doch berichtet worden, daß er im Lager unter der Decke heimlich weinte.

Ein behutsames Gespräch, welches meine Begleiterin mit ihm führte, ergab, daß er doch mehr unter der Situation litt, als er zugeben wollte.

Nachdem ich wußte, daß er mit seinem Vater häufig in den Bergen war und er eine gewisse Erfahrung hatte, beauftragte ich ihn, nicht nur die Wanderrouen auszuarbeiten, sondern auch zu führen.

Er stürzte sich mit Feuereifer in diese Aufgabe und es gelang ihm, seine Mitschüler für seine Wege zu begeistern.

Beim Abschlußabend wurde er zum Mann der Schullandheimwoche gewählt.

Nachdem ich mit diesem Schüler auch heute noch in Verbindung bin, weiß ich, daß er, auch aus heutiger Sicht, diese Anerkennung durch seine Klasse als Schlüsselerlebnis für eine positive Veränderung seines unterentwickelten Selbstwertgefühls betrachtet.

Möglich war dies ausschließlich durch den Beweis einer Fähigkeit, die den Mitschülern eben nur im Rahmen dieser Veranstaltung demonstriert werden konnte.

Diese beiden Beispiele mögen ausreichen, um aufzuzeigen, welche Möglichkeiten ein Schullandheimaufenthalt für die soziale Integration, für die Demonstration außerschulischer Fähigkeiten und damit das Angenommenwerden von Schülern mit einer sozialen Randposition bietet.

Soziale Anerkennung ist jene positive Rückmeldung der Schülergemeinschaft, die die Selbsteinschätzung des Schülers maßgeblich mitbestimmt und ihm einen Zuwachs an Selbstwertgefühl zu gewähren vermag.

Der Aufenthalt in einem Schullandheim bietet Chancen, die im normalen Unterrichtsgeschehen kaum gegeben sind.

4.2.2. Der Projektunterricht

Projektunterricht bedeutet im wesentlichen eine Abkehr vom lehrerzentrierten Unterricht und eine Hinführung zu einem selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Tun der Schüler in fächerübergreifendem Sinne.

Das Merkmal des offenen Curriculums sowie die Orientierung an der sozialen Wirklichkeit ²⁹⁴ bedingt Lern- und Arbeitsformen, deren Ziele nicht effektives Wissen oder gewisse Fertigkeiten sein können, sondern interaktive Handlungsvollzüge sind.

An der Hauptschule sind im allgemeinen nur Realprojekte denkbar.

Organisatorische Hindernisse, Zeitmangel und die an der Hauptschule unterentwickelte Bereitschaft und Fähigkeit zu ausdauerndem Tun erschweren die Durchführung.

Gerade letzteres Problem führt in der Praxis dazu, daß der Lehrer in viel stärkerem Maße am Projektunterricht beteiligt ist, als dies der Grundintention entsprechen kann.

²⁹⁴ Roth, L.: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, München, 1976, S. 324

Wenngleich sich Hauptschüler durchaus begeistert in die Arbeit stürzten, wenn sie z. B. eine Schülerzeitung entwickeln sollten, so zeigte sich doch immer wieder, daß ein Erfolg am Ende nur dann möglich war, wenn dies vom Lehrer straff organisiert und geleitet worden war.

Die Lehrerdominanz widerspricht dem Wesen der Projektarbeit. Im Zusammenhang mit dieser Arbeit stellt sich nun die Frage, ob diese Unterrichtsform in irgendeiner Weise Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen beeinflussen kann?

Folgende Aspekte könnten wirksam sein:

1. Eine Stärkung des Selbstwertgefühls kann aus der positiven Wirkung der sozialen Integration erfolgen.
2. Die Entfaltungsmöglichkeiten für Sonderbegabungen und die mögliche Fremdverstärkung können das Selbstwertgefühl heben.
3. Der Schüler kann Teilhaber eines Erfolges und als solcher angesehen werden, obgleich er nur unwesentlich oder gar nicht zu diesem beigetragen hat.
4. Der leistungsfreie Raum kann in ganz allgemeinem Sinne die psychische Befindlichkeit des Schülers verbessern.

Damit sind die wesentlichen Einflußmöglichkeiten angesprochen, die allerdings im Regelfalle weder beobachtbar noch meßbar sind.

4.2.3 Betriebspraktikum

Ganz anders verhält es sich mit dem Betriebspraktikum der 8. Jahrgangsstufen, das von seiner Struktur her Projektcharakter hat, weil es nicht nur einen Einblick in die soziale Wirklichkeit der Arbeitswelt gibt, sondern das Gewicht eines temporären Einstiegs in diese hat.

Das Ziel des Betriebspraktikums ist es, dem Schüler Gelegenheit zu geben, eigene Fähigkeiten und auch Interessen im Hinblick auf die zukünftige Berufsentscheidung in der Praxis zu überprüfen.

Im Laufe der Jahre war aber immer wieder festzustellen, daß das Betriebspraktikum von den Hauptschülern weniger wegen der beruflichen Einblicke so geschätzt wird, als vielmehr wegen der veränderten Leistungssituation.

Vor allem schwache Schüler, denen schulische Erfolge weitgehend versagt bleiben, sehen hier ein Betätigungsfeld, auf dem sie z. B. praktische Erfahrungen einbringen können und somit zu kleinen Erfolgen kommen, die von den meisten Betrieben auch gewürdigt werden.

Nach der Rückkehr meiner Schüler aus dem Praktikum war fast immer eine Art Motivationsschub spürbar.

Einer der Gründe lag wohl in der Erkenntnis, daß im späteren Berufsleben Möglichkeiten gegeben sind, die Aussicht auf persönlichen Erfolg bieten und sie von den oft permanenten Mißerfolgserlebnissen ihrer Schulzeit erlösen können.

Fallbeispiel

So habe ich in diesem Jahr einen Schüler, der nur an der Sonderschule angemessen gefördert werden könnte und auch minimalen Leistungsanforderungen nicht gewachsen ist.

Das ständige Erleben der Unzulänglichkeit verursacht bei dem Schüler einen erkennbaren Leidensdruck.

Als ich ihn an seinem Arbeitsplatz besuchte, wurde mir berichtet, daß er als Landmaschinenmechaniker so geschickt sei, daß man ihn sofort als Azubi genommen habe.

Die Erfahrung dieses Schülers, endlich einmal auch etwas geleistet zu haben und daraus ein großes Maß an Anerkennung gewonnen zu haben, führte dazu, daß er psychisch völlig verändert in die Klasse zurückkehrte.

Er wirkte nicht mehr gedrückt, sondern heiter und berichtete mir voller Stolz von seinen guten Erfahrungen. Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen waren sichtlich gestärkt worden. Der positive Einfluß auf sein nachfolgendes Lernverhalten unverkennbar.

4.3. Zusammenfassung Schulleben und Selbstvertrauen

Das Schulleben in seiner Gesamtheit und nicht seine Appendixform, die es in der Schulwirklichkeit zu haben scheint, erweist sich in der Praxis als äußerst bildungswirksam.

Bildungswirksam vor allem im Sinne personaler und sozialer Verschränkung.

Beides, sowohl die personale, individuelle Entfaltung spezifischer Fähigkeiten als auch der integrationsfördernde Charakter des Schullebens tragen zum Erkennen des eigenen Wertes und zur sozial positiven Einordnung desselben bei.

Angstfreiheit und fehlender Leistungsdruck bilden einen Nährboden der Entspannung, der Atempausen für nachfolgende Anforderungen schafft.

Aktionsformen des Schullebens, sofern sie so konzipiert sind, daß die Schüler Akteure und Publikum zugleich sind, eignen sich vorzüglich, dem Anliegen dieser Arbeit gerecht zu werden, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen des Schülers zu stärken.

ANHANG

ANHANG

1. Schülerbefragung
2. Computerauswertung
3. Literaturverzeichnis
4. Vita

1. Schülerbefragung

1. DIE SCHÜLERBEFRAGUNG

1.1. Inhaltliche Gestaltung der Fragebögen

1.1.1 Meßgrundsätze

Nachdem es darum gehen mußte, sowohl personenbezogene als auch objektbezogene Daten zu gewinnen, war es notwendig, personen-orientiertes, indikator-orientiertes und reaktions-orientiertes Messen zu verbinden. So mußte die Spannweite von der Selbsteinschätzung über die Fremdbeurteilung bis hin zur Beurteilung von Sachverhalten reichen.

1.1.2 Gestaltung der Fragenkomplexe

Die Fragen 1 - 35 zielen auf die Selbsteinschätzung der Probanden hinsichtlich ihrer psychischen Grunddispositionen.

Die Fragen 36 - 45 sollen behutsame Einblicke in die Familienatmosphäre geben.

Die Fragen 46 - 47 sollen zeigen, inwieweit die große, anonyme Schule den Schüler beeinflusst.

Die Fragen 48 - 81 beziehen sich dann auf die Situation des Schülers an der Hauptschule, die Selbsteinschätzung seiner Situation, auf die Einschätzung der Anforderungen und die Einschätzung des Lehrerverhaltens.

1.1.3 Die Operationalisierung

Sie gestaltete sich als äußerst schwierig.

Ausgangspunkt der Operationalisierung mußte die Auflösung des Zentralbegriffs "Selbstvertrauen" sein.

Die entstandenen, einzelnen Dimensionen dieses Begriffs waren in Items umzusetzen.

Das entscheidende war nun, die einzelnen Fragen so zu gestalten, daß die zu erfragenden Inhalte auch tatsächlich erhalten werden konnten. Wenn man nun das Begabungs- und Intelligenzgefälle und vor allem die ausgeprägten sprachlichen Restriktionen bedenkt, so mußte ein Weg gefunden werden, der es auch schwachen Schülern erlauben würde, die Fragen so zu verstehen, daß adäquate Antworten möglich sein würden.

Andererseits durfte natürlich der Sinn der Frage dem Schüler nicht offenbar werden.

Wie die Durchführung der Fragebogenaktion letztlich ergeben hat, scheint dies gelungen zu sein.

Zumindest in den Befragungen, die ich selber durchgeführt hatte, hatte sich gezeigt, daß die Items für die Schüler verständlich und nachvollziehbar waren.

1.1.4 Die Anordnung der Fragen

Die einzelnen Fragen wurden zu Fragengruppen zusammengefaßt, die jeweils die Bedeutsamkeit eines Sammelbegriffs erkennen lassen sollten.

So wurden die Fragen innerhalb der jeweiligen Fragengruppe numerisch geordnet und nicht inhaltlich progressiv, um die Frageabsicht zu verschleiern.

Die Anordnung der Fragengruppe entspricht im Wesentlichen dem Aufbau der Arbeit, die den Bogen von persönlichen psychischen Dispositionen bis hin zum konkreten Schulalltag spannen will.

Auf klassische Elemente der Fragebogengestaltung, wie Kontakt-, Überleitungs-, Puffer- und Trainingsfragen mußte aus Platzgründen, was den Umfang des Fragebogens betraf, und aus zeitlichen Gründen bei der Durchführung verzichtet werden.

(Die Durchführung sollte nicht länger als 20 Minuten dauern, um den Unterricht möglichst wenig zu stören. So die Regierung von Oberbayern.)

1.1.5 Zum Fragetypus

Inhaltlich gesehen wurden die Fragetypen vermischt.

So kommen sowohl unmittelbare Fragen als auch mittelbare vor. Unmittelbare Fragen wurden auf Bereiche bezogen, die psychisch als neutral erachtet werden konnten.

Solche Fragen, die auf persönliche Dispositionen abzielen sollten und die sich in Familienverhältnisse hineintasten sollten, mußten verschlüsselt, also mittelbar gestaltet werden.

Offene Fragen kamen infolge der bekannten sprachlichen Defizite der Hauptschüler nicht in Frage.

Dazu kam die vorgeschriebene zeitliche Begrenzung, die diesen Fragetypus ausschließen mußte.

Bei Probeläufen, die der Fragebogenkonstruktion vorausgegangen waren, hatte sich gezeigt, daß Mehrfachauswahlfragen die Probanden dazu verleitet hatten, einfach ein Mittelitem anzukreuzen.

Dies hätte ausschließlich statistische und auch inhaltliche Mittelwerte zur Folge gehabt, die mir wenig Aufschluß über die realen Verhältnisse gegeben hätte. Ich habe mich deshalb auch für die Alternativfrage entschieden.

Daß diese nicht unproblematisch ist, liegt auf der Hand. Die Entscheidung für eine Alternativfrage zwingt den Probanden in eine Extremposition, die in dieser Ausprägung seinem wirklichen Antwortwunsch nicht entsprechen kann. Dazu kommt, wie ich auch bei der Durchführung feststellen konnte, daß dieser Fragetypus "... oft auf den Widerstand des Befragten stößt."¹

Dieser Widerstand war auch bei der Durchführung erkennbar und es bedurfte dringenden Bittens, sich erstens schnell und zweitens eindeutig zu entscheiden.

Daß dies offenbar ein Problem war, hatte sich auch bei der Auswertung gezeigt. Etwa ein Fünftel der Rückläufer war deshalb unbrauchbar, weil weder "stimmt" noch "stimmt nicht" angekreuzt war, sondern das Kreuz einfach zwischen beide Antwortmöglichkeiten gesetzt worden war.

1.2. Die Auswahl der Probanden

Es war meine Absicht, Dimensionen der Hauptschulsituation aus der Schülersicht zu ergründen.

Ich mußte daher den "typischen" Hauptschüler auswählen. Als dieser kam für mich nur der Schüler der 8. Jahrgangsstufe in Frage.

Hätte ich die 7. Jahrgangsstufe gewählt, hätte ich mit Halo-Effekten aus der 6. rechnen müssen.

¹ Preyer, K.: Statistik - Eine elementare Einführung, Donauwörth, 1974, S. 91

Erfahrungsgemäß haben Schüler in der 7. Jahrgangsstufe große Umstellungs-schwierigkeiten, deren Einzeldimensionen Auflösung des alten Klassenverbandes, Umstellung auf einen neuen Lehrer, Schulwechsel und auch Versagensgefühle sind, um an dieser Stelle nur einige zu nennen.

Die neunte Jahrgangsstufe mußte ausfallen, da sich in dieser eine klassenspezifische Differenzierung zeigt.

Die Klasse zerfällt in jene, die einen Abschluß machen wollen und jene, die sich völlig mit ihrem Mißerfolg abgefunden haben. Diese Differenzierung wird noch verstärkt durch die Tatsache, daß sich der Lehrer der neunten Jahrgangsstufe intensiver den Kindern mit - aus seiner Sicht - schulischem Wohlbefinden zuwendet.

Die bevorstehende Prüfungssituation führt für die abgekoppelten Schüler zum Gefühl des Absitzens. Diese Haltung hatte sich auch in Probeläufen gezeigt. So waren diese Schüler oft nicht bereit, sich mit Schulfragen zu befassen, das heißt, sie weigerten sich trotz Bittens, die Fragebögen auszufüllen. Taten sie es dennoch, so waren sie unvollständig und fehlerhaft bearbeitet worden und daher für die Auswertung unbrauchbar.

1.3. Der Auswahlumfang

Für den Auswahlumfang waren folgende Kriterien von Bedeutung:

- . Das Erreichen einer repräsentativen Zahl;
- . die Verteilung auf Stadt und Land;
- . der mir zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen;
- . der mir zur Verfügung stehende finanzielle Rahmen.

Es wurden etwa 1500 Schüler befragt. Von den 1500 zurückgekommenen Fragebögen waren etwas mehr als 1200 fehlerfrei und vollständig bearbeitet, so daß sie in die Auswertung genommen werden konnten.

Ich wage nicht, bei einer Probandenzahl von 1200 Schülern von einer repräsentativen Erhebung zu sprechen.

Ich meine aber dennoch, daß 1200 Schüler der Hauptschule mit der Beantwortung von über 80 Fragen eine Grundlage abgeben, auf der Trends sichtbar gemacht werden können. Mehr will und kann diese Arbeit nicht leisten. Dazu kommt aus empirischer Sicht, "... daß eine Zunahme des Auswahlumfanges nicht in jedem Falle zu einer größeren Genauigkeit führen wird, da auf der einen Seite eine große Auswahl mehr sachliche Fehler mit sich bringt, die das Gesamtergebnis verfälschen können, und auf der anderen Seite der Standardfehler nicht proportional mit dem Vergrößern des Stichprobenumfanges sinkt." ² So hoffe ich doch, auch mit der begrenzten Probandenzahl zu aussagefähigen Ergebnissen zu kommen.

Um vermutete Unterschiede zwischen Stadt und Land auch belegen zu können, habe ich mich für eine Befragung der Schüler an Hauptschulen im Schulamtsbezirk Rosenheim und auch aller Hauptschulen der Landeshauptstadt entschieden. Das Ergebnis wird an geeigneter Stelle vorzutragen sein.

Auch der zeitliche Rahmen der Befragung setzte mir Grenzen. Schon allein die Vorbereitung und Durchführung der Befragung erforderte einen Zeitaufwand von mehr als einem Jahr. Zu mehr wäre ich als voll im Dienst stehender Hauptschullehrer nicht in der Lage gewesen.

² Preyer, K.: Statistik - Eine elementare Einführung, Donauwörth, 1974, S. 78

Die Befragung hatte natürlich auch einen erheblichen finanziellen Aspekt. Die Kosten für die etwa 11.000 Kopien, die Herstellung der Fragebögen, Telefonate und Fahrten ließen die befragte Probandenzahl als Obergrenze erkennen.

1.4. Empirische Kriterien der Fragebogenuntersuchung

1.4.1 Vorbemerkung

An anderer Stelle ist schon darauf hingewiesen worden, daß sich bei der Itemgestaltung erhebliche Schwierigkeiten ergeben haben, weil die Sprachkompetenz der Population vierzehnjähriger Hauptschüler von der sprachlichen Inkompetenz bis hin zur Annäherung an elaborierte Codes reicht.

So stellt die Operationalisierung ein Einpendeln auf einen sprachlichen Mittelwert dar, der von den kommunikativen Extrempositionen der befragten Schüler zwangsläufig abweichen muß. Es muß davon ausgegangen werden, daß nicht alle Schüler jedes Item auch wirklich verstanden haben und die Beantwortung der Alternativfragen durchaus auch mechanistisch vollzogen worden ist.

Der versuchte Vorstoß in das Feld komplexer Persönlichkeitsmerkmale kann daher nicht frei von Meßfehlern sein.

1.4.2 Reliabilität

Wenn man bedenkt, daß psychologische und pädagogische Meßverfahren selten einen höheren Reliabilitätskoeffizienten als 0,8 erreichen, muß hinsichtlich der auf Haltungen und Einstellungen bezogenen Fragen ein erheblich niedriger Wert angenommen werden.

Entschieden höher dürfte der Wert bei unmittelbaren Fragen liegen, die darüber hinaus aus der nachvollziehbaren Erfahrungswelt des Schülers stammen.

So dürfte z. B. die Frage nach der Angst bei Schulaufgaben in der Weise beantwortet worden sein, so daß sich ein hoher Reliabilitätskoeffizient ergibt.

Inwieweit eine Befragung wirklich reliabel ist, könnte nur durch Retests, die Parallelformmethode oder die Splithalf-methode nachgewiesen werden.

Weder der organisatorische Rahmen noch die pädagogischen Bedingungen der Felduntersuchung lassen eine Reliabilitätsüberprüfung zu. Von der Reliabilität her werden einige Schlußfolgerungen ihren hypothetischen Charakter nicht verlieren können.

1.4.3 Die Validität der Befragung

Nachdem Außenkriterien nicht vorgelegen haben, kann die kriteriumsbezogene Validität nicht überprüft werden. Sie könnte nur in den Bereichen der mittelbaren Fragen eine gewisse Rolle spielen.

Sowohl das Zentralthema als auch daraus abgeleitete Konstituenten sind hypothetische Konstrukte, deren Bedeutung im Sinne des Ergebnisses der Befragung nur schlußfolgernd interpretiert werden können.

Denn "Wird nun bei solchen Untersuchungen das Konstrukt jeweils mit einem bestimmten Test operationalisiert, und entsprechen die Untersuchungsergebnisse den theoretischen Vermutungen, dann muß mit dem betreffenden

Test die Operationalisierung gelungen sein..."³, sie wäre valide im Sinne der Konstruktvalidität. Für Teilbereiche der Befragung mag dies zutreffen, wenngleich dies nicht für den ganzen Test reklamiert werden kann.

1.4.4 Die Objektivität

1.4.4.1 Die Durchführungsobjektivität

Die Durchführung der Befragung kann für sich in Anspruch nehmen, objektiv gewesen zu sein, soweit ich sie selbst durchgeführt habe.

Über die notwendigen Hinweise und Erläuterungen hinaus wurde jede Beeinflussung der Probanden vermieden und solche sich aus dem Schülerverhalten ergebende rasch unterbunden.

Ich mußte allerdings auch feststellen, daß in Klassen, die sich undiszipliniert verhielten, eine ungestörte und damit objektive Beantwortung sehr schwierig war.

Die Objektivität der Bearbeitung der Fragen in Klassen, in denen der Klassenlehrer freundlicherweise die Durchführung übernommen hatte, kann natürlich nicht gewährleistet, sondern nur angenommen und erhofft werden.

Ob die Widerstände der Schüler, die sich bei emotionalen Fragen, besonders bei solchen, die auf Familienverhältnisse zielten, in einer die Objektivität nicht beeinträchtigenden Weise überwunden werden konnten, muß offenbleiben.

Sichtbar war dies geworden, als sich bei der Auswertung herausgestellt hatte, daß diese Fragen häufig nicht bearbeitet worden waren, obwohl die Lehrer darauf hingewiesen wurden, daß nicht vollständige Bearbeitungen für die Auswertung wertlos seien.

1.4.4.2 Die Auswertungsobjektivität

Die mathematische Bewertung der Antworten und die Computerfremdbearbeitung gewährleisteten ein hohes Maß an Auswertungsobjektivität.

Ich hatte keinen Einfluß auf die Auswertung, sondern bekam nur Ergebnisse geliefert.

1.4.4.3 Die Interpretationsobjektivität

Diese kann nach rein empirischen Grundsätzen deswegen nicht garantiert werden, weil die Forderung nach mehreren Auswertern, die sich interpretativ mit dem Test befassen würden, nicht erfüllt werden kann. Dies ist vor allem in den finanziellen Grenzen, die auch dieser Arbeit gesetzt sind, begründet.

Diese nicht erfüllbare Interpretationsobjektivität bezieht sich aber im wesentlichen auf Fragen, die erheblich operationalisiert worden sind. Für die mittelbaren Fragen, die auch die interpretativen Beantwortungsmöglichkeiten für den Schüler stark einschränkten, kann von einer weitgehenden Interpretationssicherheit ausgegangen werden.

³ Krapp/Prell: Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 5, Empirische Forschungsmethoden, Einführung, München, 1975, S. 101

1.5. Statistische Angaben

1.5.1 Vorbemerkung

Sogar das Abfragen rein statistischer Angaben war durch die Genehmigungsbehörde stark eingeschränkt worden. So waren mir nur ganz wenige Fragen erlaubt worden, die unverfänglich waren.

Daher mußten, um vor allem soziale Strukturen erhellen zu können, dazu notwendige Angaben abgefragt werden. Ausgeschlossen waren Fragen, die im Rahmen dieser Arbeit durchaus interessante Ergebnisse hätten bringen können.

So durfte ich nicht nach persönlichen Verhältnissen der Familie, wie z.B. Scheidung, Alleinerziehung oder gar nach wirtschaftlichen Verhältnissen fragen.

Der Vergleich der Schülerantworten mit diesen familiären Gegebenheiten wäre wohl sehr interessant gewesen und hätte zur Erhellung der sozialen Rahmenbedingungen der Hauptschüler wesentlich beitragen können.

Solche Verhältnisse haben sich zum Teil nur indirekt gewinnen lassen, wenn ein Schüler z. B. bei der Frage nach den Berufen der Eltern nur eine Angabe machte.

Statistisch sind diese Angaben allerdings kaum verwertbar, denn ob die Auslassung den tatsächlichen Verhältnissen entspricht oder schlicht aus Nachlässigkeit geschehen ist, kann nicht beurteilt werden.

1.5.2 Der Notenstand

Er wurde nur in den drei Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch abgefragt.

Es hat hier insofern Schwierigkeiten gegeben, als Schüler vorgaben, sich nicht an ihre aktuellen Noten erinnern zu können, obgleich der Zeitpunkt der Befragung bewußt so gelegt worden war, daß die Zeugnisausgabe nur kurze Zeit zurücklag.

Die Gründe hierfür können nur vermutet werden, dürften aber mit einem bestimmten Verdrängungsverhalten zu tun haben.

1.5.3 Das Alter

Normalerweise weiß man, daß Hauptschüler der 8. Jahrgangsstufe etwa 14 Jahre alt sind.

Verfrühungen liegen kaum vor, wohl aber die Fälle, daß das tatsächliche Lebensalter das angenommene übersteigt. Indirekt läßt sich daraus schließen, ob der Schüler entweder verspätet eingeschult worden ist oder aber auch, ob er eine oder mehrere Klassen wiederholt hat.

1.5.4 Das Geschlecht

Es erschien notwendig zu erfahren, ob es hinsichtlich der emotionalen Dispositionen oder aber auch des Leistungsstandes geschlechtsspezifische Unterschiede gibt.

1.5.5 Die Berufe der Eltern

Die Beantwortung dieser Angaben waren für die Arbeit sehr wichtig. Die der Arbeit zugrundegelegte Hypothese, daß die Eltern der Hauptschüler überwiegend der Unterschicht angehören, hat sich voll bestätigt.

Die Zuordnung der einzelnen Fragen zu der jeweiligen Gesellschaftsschicht, einer Gruppe oder Subkultur, wird für die Arbeit bedeutsam sein.

Es wurde folgende Klassifikation vorgenommen:

- 1) Ungelernte Arbeiter
- 2) Facharbeiter
- 3) Arbeiter 1/2
- 4) Angestellte
- 5) Landwirte
- 6) Selbständige
- 7) Beamte (keine Klassifikation innerhalb der Beamtenschicht)
- 8) Freischaffende

Die Auswertung hat nun folgendes ergeben:

59,5%	der Eltern von Hauptschülern sind Arbeiter
18,6%	" Angestellte
10,7%	" Landwirte
4,8%	" Selbständige
4,3%	" Beamte
0,4%	" Freischaffende
1,7%	der Eltern sind nicht berufstätig

Unterschiede	Knaben	Mädchen
1) Arbeiter	58 %	61 %
2) Angestellte	18,4%	18,7%
3) Landwirte	11,2%	10,1%
4) Selbständige	6,1%	3,6%
5) Beamte	3,6%	5 %
6) Freischaffende	0,8%	0 %

1.5.6 Die Berufstätigkeit der Eltern

Diese Angaben sollen Aufschluß geben, inwieweit Kinder in einem betreuten häuslichen Rahmen leben oder inwieweit sie sich selber überlassen sind. Die pädagogische Bedeutung der nichtberufstätigen Mutter braucht hier nicht betont zu werden.

Die Berufstätigkeit wurde den Schülern gegenüber so präzisiert, daß es sich um eine Berufstätigkeit der Mutter außer Haus handeln müsse und dazu noch um eine Vollbeschäftigung. Die nichtberufstätige Mutter war mit Hausfrau zu klassifizieren.

1.5.7 Die Stellung in der Geschwisterreihe

"Das Verhalten des Kindes wird nicht nur durch seine Beziehungen zu Vater und Mutter geprägt, sondern auch durch seine Position in der Geschwisterreihe..."⁴, stellt R. Röhricht in seiner Individualpsychologie fest.

⁴ Röhricht, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München, 1976, S. 55

Für den pädagogischen Alltag ist es durchaus von Wichtigkeit, ob ein Schüler ein Einzelkind ist (Sozialisationsrückstände sind häufig erkennbar), ob es das älteste oder gar jüngste Kind ist.

Es sei hier nur kurz erwähnt, daß es z. B. beim jüngsten Kind aus zweierlei Gründen zu Konflikten kommen kann:

- Einmal kann es den Charakter und die Position eines verhätschelten Nesthäkchens haben, besonders wenn es sich um einen Nachzügler handelt.
Erziehungsfehler wie Verwöhnung und Verzärtelung erschwerendem Kind den schulischen Sozialisationsprozeß.
- Das jüngste Kind kann aber auch insofern Schwierigkeiten haben, als die vorhergehenden Kinder einer Familie Erwartungshorizonte aufgebaut haben, die es nicht reproduzieren kann.
(Fall aus meiner Praxis: 4 Kinder eines Arztes studieren, der Nachzügler hat Schwierigkeiten, den qualifizierenden Abschluß zu erreichen, was selbst, wenn er es schafft, sein Ansehen in der Familie nicht steigern wird, da dieser Abschluß in der Mittelschicht als äußerst niedrige Qualifikation angesehen wird.)

1.5.8 Wahlpflicht- und Neigungskurse

Diese Angaben haben nur periphere Bedeutung und sollen mehr über das Neigungsgruppenangebot der Schule Auskunft geben. Da die emotionale Beteiligung und die Intensität nicht abgefragt wurden, sind sie für diese Arbeit ohne weitere Bedeutung.

1.6. Der Fragebogen

1.6.1 Titelblatt

Liebe Schülerinnen und Schüler,

ich bitte Euch, den vorliegenden Fragebogen gewissenhaft auszufüllen. Der Lehrer liest Euch die Fragen vor, Ihr könnt sie mitlesen und dann müßt Ihr Euch schnell entscheiden und die zutreffende Antwort ankreuzen. Wichtig: Ihr dürft nur stimmt - oder stimmt nicht - ankreuzen.

Zuallererst aber bitte ich Dich um einige allgemeine Angaben:

- 1) Mein Notenstand in folgenden Fächern:
Deutsch _____ Mathematik _____ Englisch _____
- 2) Alter _____ Jahre
- 3) Geschlecht männlich/weiblich (Zutreffendes ankreuzen)
- 4) Beruf des Vaters _____
- 5) Beruf der Mutter _____
- 6) Beide Eltern berufstätig: ja/nein (Zutreffendes ankreuzen)
- 7) Anzahl der Geschwister _____
- 8) Ich bin das älteste/zweitälteste/drittälteste/viertälteste Kind
- 9) Ich habe folgende Wahlpflichtkurse belegt: Zutreffendes ankreuzen
 - a) Maschinenschreiben
 - b) Hauswirtschaft
 - c) Kunsterziehung
- 10) Ich bin in der folgenden Neigungsgruppe:
 - a) Instrumentalmusik

- b) Theatergruppe
- c) Fotokurs
- d) Schulgarten
- e) Schülerzeitung

11) Warst Du schon einmal in einem Schullandheim? ja/nein?

1.6.2 Fragenkomplexe

Fragenkomplex 1 Angstausprägung (real)

- 1) Vor Schulaufgaben habe ich Angst.
- 2) Es kommt öfters vor, daß ich Angst habe, wenn ich alleine zu Hause bin.
- 3) In der Klasse wird ausgefragt. Ich habe Angst, dran zu kommen.
- 4) Ich bin Beifahrer. Der Fahrer fährt viel zu schnell. Ich habe Angst.

Fragenkomplex 2 Angstausprägung (normativ)

- 5) Trotz des Verbotes der Eltern gehe ich weg. Ich habe ein schlechtes Gewissen.
- 6) Ich habe meine Hausaufgaben nicht gemacht. Ich habe Angst, daß der Lehrer es merkt.
- 7) Ein Freund/eine Freundin ist ungerecht behandelt worden. Ich habe ihr nicht geholfen. Ich habe ein schlechtes Gewissen.

Fragenkomplex 3 Angstausprägung (neurotische Angst)

- 8) Manchmal kommt es vor, daß ich Angst habe, ohne genau zu wissen warum.
- 9) Es kommt vor, daß ich in unbekannten Situationen Angst verspüre.
- 10) Auch in der Schule geht es mir manchmal so, daß ich Angst habe, obwohl es keinen Grund gibt.

Fragenkomplex 4 Sensibilität

- 11) Wenn ich von meinen Eltern getadelt werde, macht mich das betroffen.
- 12) Wenn mich der Lehrer vor der Klasse rügt, macht mich das auch betroffen.

Fragenkomplex 5 Soziale Sensibilität/Emphathie

- 13) Mein Vater hat einen leichten Verkehrsunfall gehabt. Er ist bedrückt. Mich bedrückt das auch.
- 14) Aus irgendeinem Grund ist meine Mutter traurig. Mich macht das auch traurig.
- 15) Ein Klassenkamerad ist bei der Mofaprüfung durchgefallen. Ich kann ihm nachempfinden, daß er traurig ist.
- 16) In Afrika verhungern täglich Tausende. Wenn ich das im Fernsehen sehe, belastet mich das.

Fragenkomplex 6 Egozentrismus

- 17) Es ist mir völlig gleich, was die anderen denken. Ich mache mir sowieso meine eigenen Gedanken.
- 18) Ich trage gerne ausgefallene Kleidungsstücke, auch wenn ich dadurch auffalle.

Fragenkomplex 7 Willensstärke

- 19) Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann setze ich das auch durch.
- 20) Wenn ich mir vorgenommen habe, auf eine Schulaufgabe zu lernen, dann mache ich das auch.

Fragenkomplex 8 Durchsetzungsvermögen

- 21) Wir wollen ins Kino gehen. Ich will einen anderen Film sehen als meine Freunde. Es gelingt mir meistens, sie zu überreden, das zu tun, was ich will.
- 22) Wenn im Unterricht Gruppenarbeit stattfindet, setze ich mich mit meiner Auffassung meistens durch.

Fragenkomplex 9 Temperament

- 23) Meistens bin ich heiter gestimmt.
- 24) Meistens bin ich eher traurig gestimmt.
- 25) Wenn mir etwas nicht paßt, brause ich sofort auf.
- 26) Ich lasse mich nicht leicht aus der Ruhe bringen.
- 27) Meistens muß ich mich aufraffen, um Dinge zu tun, die unbedingt erledigt werden müssen.

Fragenkomplex 10 Aggressionsbereitschaft

- 28) Jemand beleidigt mich ohne Grund. Ich sage nichts.
- 29) Jemand beleidigt mich ohne Grund. Ich gebe ihm ordentlich heraus.
- 30) Wenn mich jemand schlimm beleidigt, kann ich mir schon vorstellen, daß ich ihn schlage.

Fragenkomplex 11 Mut

- 31) Ich würde mich als mutig bezeichnen.
- 32) Der Lehrer hat einem Mitschüler unrecht getan. Ich sage ihm schon, daß das so nicht geht.

Fragenkomplex 12 Verstärkungsverhalten Eltern

- 34) Ich meine, daß mich meine Eltern ruhig öfters loben dürfen.
- 35) "Aus Dir wird nie etwas." Das sagen meine Eltern oft/nie.

Fragenkomplex 13 Elterninteresse Schule

- 36) Meine Eltern interessiert es, wie es mir in der Schule geht.
- 37) Meine Eltern fragen mich oft, wie es mir in der Schule geht.

Fragenkomplex 14 Vertrauen zu den Eltern

- 38) Wenn ich Probleme habe, bespreche ich sie mit meinen Eltern.
- 39) Wenn ich in der Schule Probleme habe, erledige ich das schon selber.

Fragenkomplex 15 Vorbildwirkung der Eltern

- 40) Ich wünsche mir, daß meine Eltern für mich Vorbild sind.
- 41) Meine Eltern sehe ich nicht gerne betrunken oder streitend.

Fragenkomplex 16 Erziehungsstile

- 42) Mein Vater duldet keine Widerrede.
- 43) Ich kann zu Hause tun und lassen, was ich will.
- 44) Ich spreche alles mit meinen Eltern ab. Sie haben viel Verständnis für mich und hören mich an.
- 45) Wenn meine Eltern abends nach Hause kommen, wollen sie ihre Ruhe haben. Sie sind dann nicht bereit, mit mir über etwas Wichtiges zu sprechen.

Fragenkomplex 17 Belastung durch Masse/Anonymität

- 46) Ich würde lieber in eine kleinere Schule gehen.
- 47) Ich würde lieber an meinem Wohnort oder zumindest in der Nähe unserer Wohnung in die Schule gehen.

Fragenkomplex 18 Schülereinschätzung

- 48) Ich glaube, daß Schüler des Gymnasiums oder der Realschule angesehener sind als Hauptschüler.

Fragenkomplex 19 Probleme der Hauptschule

- 50) Am liebsten wäre es mir, wenn ich immer den gleichen Lehrer hätte.
- 51) Ich muß viel lernen, was mich überhaupt nicht interessiert.
- 52) Ich meine, daß einfach zu viel verlangt wird.
- 53) Wir sollten den Stoff, den wir gelernt haben, mehr üben.

Fragenkomplex 20 Erziehungsstil Lehrer

- 54) Es kommt oft vor, daß ein Lehrer einen Schüler niedermacht.

Fragenkomplex 21 Fächeraffinität / Aversion

- 55) Kreuze das Fach an, das Du am liebsten magst:
Mathe-Deutsch-Englisch-Geschichte-Erdkunde-Biologie-Physik-Arbeitslehre-Religion-Sport-Musik-Kunst
- 56) Kreuze das Fach an, das Du am wenigsten magst:
Mathe-Deutsch-Englisch-Geschichte-Erdkunde-Biologie-Physik-Arbeitslehre-Religion-Sport-Musik-Kunst

Fragenkomplex 22 Unterrichtsformen

- 57) Ich mag es gerne, wenn der Lehrer den Stoff vorträgt.
- 58) Ich mag es am liebsten, wenn der Stoff gemeinsam erarbeitet wird.
- 59) Partner- und Gruppenarbeit mag ich sehr gerne.

Fragenkomplex 23 Lehrerverhalten

- 60) Der Lehrer muß jemand sein, vor dem ich Respekt haben kann.
- 61) Bei einem Lehrer, den ich mag, lerne ich lieber.
- 62) Ich mag es, wenn der Lehrer zwischendurch Mundart spricht.
- 63) Am wenigsten vertrage ich, wenn der Lehrer spöttisch wird.
- 64) Ein Lehrer darf ruhig streng sein, wenn er mich mag.
- 65) Ich meine, daß mich der Lehrer mehr loben sollte.
- 66) Ich bin richtig stolz, wenn ich vom Lehrer gelobt werde.
- 67) Wenn ich schlechte Noten von ihm bekomme, bedrückt mich das.
- 68) Manchmal sagen die Lehrer: "Das lernst Du nie!"

Fragenkomplex 24 Leistungsmessung

- 69) Ich finde, daß wir manchmal auf Proben nicht genügend vorbereitet sind.
- 70) Bei Proben verstehe ich oft den Text nicht genau.
- 71) Ich würde den Notenschlüssel gerne vorher wissen.
- 72) Während der Probe sollte mich der Lehrer durch einen freundlichen Blick ermuntern.
- 73) Manchmal dauert es sehr lange, bis wir Proben zurückbekommen.
- 74) Der Lehrer sollte Noten nicht vor der Klasse bekanntgeben.
- 75) Oft ist die Aufsatzbemerkung nicht recht ermunternd.
- 76) Das Ausfragen vor der Klasse mag ich nicht so gerne.
- 77) Weil ich beim Ausfragen so aufgeregt bin, schneide ich da schlechter ab als bei schriftlichen Arbeiten.
- 78) Der Lehrer sollte beim Ausfragen mehr ermuntern.
- 79) Beim Ausfragen vor der Klasse habe ich manchmal Angst, daß ich ausgelacht werde.

Einzelfragen

- 80) Ich bin froh, daß es den differenzierten Sport gibt, weil ich da zeigen kann, daß ich auch etwas kann.
- 81) Ich nehme gerne an Schulfesten teil.

2. Computerauswertung

2. Computerauswertung

I) Allgemeine Angaben

- Gesamtzahl der Schüler: 1003
- davon Anzahl/Knaben : 565 --> 56,3 %
- davon Anzahl/Mädchen: 438 --> 43,7 %
- Prozentangaben auf 1 Kommastelle gerundet

II) Verwendete Abkürzungen

	Anteile/Berufsgruppen	Knaben %	Mädchen %	Gesamt %
a)	ungelernter Arbeiter	16,1	18,5	17,3
b)	Facharbeiter/in	41,9	42,5	42,2
c)	Angestellte/r	18,4	18,7	18,6
d)	Selbständige/r	6,1	3,6	4,8
e)	Landwirt/in	11,2	10,1	10,7
f)	Beamter/Beamtin	3,6	5,0	4,3
g)	Freischaffende/r	0,8	0,0	0,4
h)	Eltern nicht berufstätig	1,9	1,6	1,7

III) Berufstätigkeit der Eltern

1. Beide berufstätig

(ausgewertet ist der Beruf des Vaters)

Gruppe	Knaben %	Mädchen %	Gesamt %
a)	6,9	9,6	8,3
b)	21,9	19,6	20,8
c)	9,0	10,5	9,8
d)	3,2	1,8	2,5
e)	9,6	9,6	9,6
f)	1,8	2,3	2,1
g)	0,4	0,0	0,2

2. Nur Vater berufstätig

Gruppe	Knaben %	Mädchen %	Gesamt %
a)	7,4	6,8	7,1
b)	17,5	20,2	18,9
c)	8,1	6,6	7,4
d)	2,7	1,6	2,2
e)	1,6	0,5	1,1
f)	1,8	2,5	2,2
g)	0,4	0,0	0,2

3. Nur Mutter berufstätig

Gruppe	Knaben %	Mädchen %	Gesamt %
a)	1,8	2,1	1,95
b)	2,5	2,7	2,60
c)	1,3	1,6	1,45
d)	0,2	0,2	0,20
e)	0,0	0,0	0,00
f)	0,0	0,2	0,10
g)	0,0	0,0	0,00

4. Kein Elternteil berufstätig

Knaben %	Mädchen %	Gesamt %
1,9	1,6	1,75

IV) Leistungsstand

1. Allgemein

	Deutsch	Mathem.	Englisch
Gesamt	3,4	3,4	3,2
Knaben	3,6	3,3	3,3
Mädchen	3,1	3,4	3,0

137 Knaben haben kein Englisch = 24,3 %

67 Mädchen haben kein Englisch = 15,3 %

2. Differenziert nach Berufsgruppen

2.1. Ausgewertet nach Beruf des Vaters

Knaben

Gruppe	Deutsch	Mathem.	Englisch
a)			
b)	3,6	3,3	3,3
c)	3,4	3,4	3,5
d)	3,4	2,9	3,2
e)	3,4	2,8	3,1
f)	3,4	2,8	3,2
g)	4,0	4,0	3,0

Mädchen

Gruppe	Deutsch	Mathem.	Englisch
a)			
b)	3,2	3,4	2,9
c)	2,9	3,3	3,1
d)	3,3	3,4	3,0
e)	3,0	3,1	2,8
f)	2,8	3,4	2,8
g)	0,0	0,0	0,0

2.2. Alleintätige Mutter

Knaben

Gruppe	Deutsch	Mathem.	Englisch
a)	3,6	3,8	3,2
b)	4,3	3,5	3,9
c)	3,3	2,8	3,0
d)*	5,0	3,0	0,0
e)	0,0	0,0	0,0
f)	0,0	0,0	0,0
g)	0,0	0,0	0,0

Mädchen

Gruppe	Deutsch	Mathem.	Englisch
a)	3,5	3,9	3,4
b)	3,3	3,7	3,0
c)	3,6	3,9	3,7
d)*	4,0	5,0	4,0
e)	0,0	0,0	0,0
f)*	3,0	4,0	4,0
g)	0,0	0,0	0,0

* Anzahl 1

2.3. Kein Elternteil berufstätig

Knaben

(Anzahl : 11)

Deutsch	Mathem.	Englisch
4,2	3,9	3,6

Mädchen

(Anzahl : 7)

Deutsch	Mathem.	Englisch
3,4	3,6	3,3

V) Auswertung der Fragen

- ja --> stimmt; - nein --> stimmt nicht - alle Angaben in Prozent !

1. Beruf/Vater

1.1. Ungelernter Arbeiter

	F 1		F 2		F 3		F 4		F 5		F 6		F 7	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	27,0	73,0	6,0	94,0	33,0	67,0	21,0	79,0	64,0	36,0	50,0	50,0	69,0	31,0
Mädchen	37,0	63,0	14,0	86,0	54,0	46,0	42,0	58,0	74,0	26,0	57,0	43,0	80,0	20,0
Gesamt	32,0	68,0	10,0	90,0	43,5	56,5	31,5	68,5	69,0	31,0	53,5	41,5	74,5	25,5

	F 8		F 9		F 10		F 11		F 12		F 13		F 14	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	17,0	83,0	59,0	41,0	12,0	88,0	52,0	48,0	57,0	43,0	72,0	28,0	56,0	44,0
Mädchen	43,0	57,0	66,0	34,0	25,0	75,0	63,0	37,0	65,0	35,0	78,0	22,0	75,0	25,0
Gesamt	30,0	70,0	52,5	37,5	18,5	81,5	57,5	42,5	61,0	39,0	75,0	25,0	65,5	34,5

	F 15		F 16		F 17		F 18		F 19		F 20		F 21	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	49,0	51,0	71,0	29,0	56,0	44,0	29,0	71,0	73,0	27,0	80,0	20,0	44,0	56,0
Mädchen	57,0	43,0	87,0	13,0	65,0	35,0	27,0	73,0	86,0	14,0	90,0	10,0	38,0	62,0
Gesamt	53,0	47,0	79,0	21,0	60,5	39,5	28,0	72,0	79,5	20,5	85,0	15,0	41,0	59,0

	F 22		F 23		F 24		F 25		F 26		F 27		F 28	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	38,0	62,0	86,0	14,0	10,0	90,0	41,0	59,0	57,0	43,0	62,0	38,0	20,0	80,0
Mädchen	34,0	66,0	84,0	16,0	18,0	82,0	37,0	63,0	60,0	40,0	71,0	29,0	15,0	85,0
Gesamt	36,0	64,0	85,0	15,0	14,0	86,0	39,0	61,0	58,5	41,5	66,5	33,5	17,5	82,5

	F 29		F 30		F 31		F 32		F 33		F 34		F 35	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	63,0	37,0	78,0	22,0	34,0	66,0	70,0	30,0	77,0	23,0	52,0	48,0	23,0	77,0
Mädchen	74,0	26,0	54,0	46,0	30,0	70,0	62,0	38,0	83,0	17,0	44,0	56,0	15,0	85,0
Gesamt	68,5	31,5	66,0	34,0	32,0	68,0	66,0	34,0	80,0	20,0	48,0	52,0	19,0	81,0

	F 36		F 37		F 38		F 39		F 40		F 41		F 42	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	94,0	6,0	82,0	18,0	54,0	46,0	62,0	38,0	71,0	29,0	48,0	52,0	44,0	56,0
Mädchen	96,0	4,0	83,0	17,0	51,0	49,0	45,0	55,0	58,0	42,0	72,0	28,0	45,0	55,0
Gesamt	95,0	5,0	82,5	17,5	52,5	47,5	53,5	46,5	64,5	35,5	60,0	40,0	44,5	55,5

	F 43		F 44		F 45		F 46		F 47		F 48		F 49	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	19,0	81,0	69,0	31,0	54,0	46,0	21,0	79,0	47,0	53,0	55,0	45,0	91,0	9,0
Mädchen	26,0	74,0	71,0	29,0	54,0	46,0	10,0	90,0	51,0	49,0	51,0	49,0	94,0	6,0
Gesamt	22,5	77,5	70,0	30,0	54,0	46,0	15,5	84,5	49,0	51,0	53,0	47,0	92,5	7,5

	F 50		F 51		F 52		F 53		F 54		F 55		F 56	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	27,0	73,0	59,0	41,0	40,0	60,0	71,0	29,0	51,0	49,0				
Mädchen	22,0	78,0	55,0	45,0	37,0	63,0	71,0	29,0	54,0	46,0				
Gesamt	24,5	75,5	57,0	43,0	38,5	61,5	71,0	29,0	52,5	47,5				

	F 57		F 58		F 59		F 60		F 61		F 62		F 63	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	71,0	29,0	78,0	22,0	78,0	22,0	66,0	34,0	93,0	7,0	72,0	28,0	52,0	48,0
Mädchen	61,0	39,0	82,0	18,0	90,0	10,0	85,0	15,0	88,0	12,0	56,0	44,0	54,0	46,0
Gesamt	66,0	34,0	80,0	20,0	84,0	16,0	75,5	24,5	90,5	9,5	64,0	36,0	53,0	47,0

	F 64		F 65		F 66		F 67		F 68		F 69		F 70	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	54,0	46,0	41,0	59,0	44,0	56,0	80,0	20,0	47,0	53,0	64,0	36,0	52,0	48,0
Mädchen	44,0	56,0	25,0	75,0	44,0	56,0	83,0	17,0	53,0	47,0	62,0	38,0	71,0	29,0
Gesamt	49,0	51,0	33,0	67,0	44,0	56,0	81,5	18,5	50,0	50,0	63,0	37,0	61,5	38,5

	F 71		F 72		F 73		F 74		F 75		F 76		F 77	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	64,0	36,0	43,0	57,0	55,0	45,0	48,0	52,0	54,0	46,0	71,0	29,0	68,0	32,0
Mädchen	64,0	36,0	46,0	54,0	60,0	40,0	46,0	54,0	68,0	32,0	81,0	19,0	67,0	33,0
Gesamt	64,0	36,0	44,5	55,5	57,5	42,5	47,0	53,0	61,0	39,0	76,0	24,0	67,5	32,5

	F 78		F 79		F 80		F 81							
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein						
Knaben	66,0	34,0	52,0	48,0	46,0	54,0	69,0	31,0						
Mädchen	78,0	22,0	64,0	36,0	52,0	48,0	79,0	21,0						
Gesamt	72,0	28,0	58,0	42,0	49,0	51,0	74,0	26,0						

1.2. Facharbeiter

	F 1		F 2		F 3		F 4		F 5		F 6		F 7	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	20,0	80,0	6,0	94,0	36,0	64,0	20,0	80,0	72,0	28,0	47,0	53,0	72,0	28,0
Mädchen	28,0	72,0	18,0	82,0	56,0	44,0	40,0	60,0	78,0	22,0	55,0	45,0	84,0	16,0
Gesamt	24,0	76,0	12,0	88,0	46,0	54,0	30,0	70,0	75,0	25,0	51,0	49,0	78,0	22,0

	F 8		F 9		F 10		F 11		F 12		F 13		F 14	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	22,0	78,0	52,0	48,0	16,0	84,0	46,0	54,0	51,0	49,0	74,0	26,0	55,0	45,0
Mädchen	36,0	64,0	66,0	34,0	23,0	77,0	63,0	37,0	63,0	37,0	81,0	19,0	77,0	23,0
Gesamt	29,0	71,0	59,0	41,0	19,5	80,5	54,5	45,5	57,0	43,0	77,5	22,5	66,0	34,0

	F 15		F 16		F 17		F 18		F 19		F 20		F 21	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	44,0	56,0	59,0	41,0	63,0	37,0	33,0	67,0	83,0	17,0	82,0	18,0	48,0	52,0
Mädchen	64,0	36,0	80,0	20,0	66,0	34,0	29,0	71,0	81,0	19,0	83,0	17,0	51,0	49,0
Gesamt	54,0	46,0	69,5	30,5	64,5	35,5	31,0	69,0	82,0	18,0	82,5	17,5	49,5	50,5

	F 22		F 23		F 24		F 25		F 26		F 27		F 28	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	39,0	61,0	86,0	14,0	7,0	93,0	37,0	63,0	68,0	32,0	76,0	24,0	20,0	80,0
Mädchen	33,0	67,0	81,0	19,0	20,0	80,0	44,0	56,0	62,0	38,0	77,0	23,0	20,0	80,0
Gesamt	36,0	64,0	83,5	16,5	13,5	86,5	40,5	59,5	65,0	35,0	76,5	23,5	20,0	80,0

	F 29		F 30		F 31		F 32		F 33		F 34		F 35	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	72,0	28,0	78,0	22,0	45,0	55,0	71,0	29,0	85,0	15,0	52,0	48,0	21,0	79,0
Mädchen	72,0	28,0	54,0	46,0	33,0	67,0	59,0	41,0	83,0	17,0	58,0	42,0	15,0	85,0
Gesamt	72,0	28,0	66,0	34,0	39,0	61,0	65,0	35,0	84,0	16,0	55,0	45,0	18,0	82,0

	F 36		F 37		F 38		F 39		F 40		F 41		F 42	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	93,0	7,0	83,0	17,0	58,0	42,0	58,0	42,0	63,0	37,0	53,0	47,0	47,0	53,0
Mädchen	90,0	10,0	76,0	24,0	60,0	40,0	53,0	47,0	62,0	38,0	69,0	31,0	43,0	57,0
Gesamt	91,5	8,5	79,5	20,5	59,0	41,0	55,5	44,5	62,5	37,5	61,0	39,0	45,0	55,0

	F 43		F 44		F 45		F 46		F 47		F 48		F 49	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	17,0	83,0	63,0	37,0	52,0	48,0	11,0	89,0	44,0	56,0	46,0	54,0	88,0	12,0
Mädchen	17,0	83,0	65,0	35,0	54,0	46,0	13,0	87,0	44,0	56,0	59,0	41,0	91,0	9,0
Gesamt	17,0	83,0	64,0	36,0	53,0	47,0	12,0	88,0	44,0	56,0	52,5	47,5	89,5	10,5

	F 50		F 51		F 52		F 53		F 54		F 55		F 56	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	23,0	77,0	66,0	34,0	45,0	55,0	65,0	35,0	56,0	44,0				
Mädchen	22,0	78,0	71,0	29,0	48,0	52,0	61,0	39,0	59,0	41,0				
Gesamt	22,5	77,5	68,5	31,5	46,5	53,5	63,0	37,0	57,5	42,5				

	F 57		F 58		F 59		F 60		F 61		F 62		F 63	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	74,0	26,0	80,0	20,0	79,0	21,0	70,0	30,0	95,0	5,0	71,0	29,0	66,0	34,0
Mädchen	72,0	28,0	87,0	13,0	84,0	16,0	79,0	21,0	95,0	5,0	66,0	34,0	72,0	28,0
Gesamt	73,0	27,0	83,5	16,5	81,5	18,5	74,5	25,5	95,0	5,0	68,5	31,5	69,0	31,0

	F 64		F 65		F 66		F 67		F 68		F 69		F 70	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	50,0	50,0	40,0	60,0	51,0	49,0	74,0	26,0	50,0	50,0	61,0	39,0	54,0	46,0
Mädchen	43,0	57,0	42,0	58,0	42,0	58,0	81,0	19,0	47,0	53,0	64,0	36,0	66,0	34,0
Gesamt	46,5	53,5	41,0	59,0	46,5	53,5	77,5	22,5	48,5	51,5	62,5	37,5	60,0	40,0

	F 71		F 72		F 73		F 74		F 75		F 76		F 77	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	72,0	28,0	50,0	50,0	70,0	30,0	44,0	56,0	61,0	39,0	66,0	34,0	55,0	45,0
Mädchen														
Gesamt	71,0	29,0	52,5	47,5	65,5	34,5	51,5	48,5	59,5	40,5	76,0	24,0	60,5	39,5

	F 78		F 79		F 80		F 81							
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein						
Knaben	69,0	31,0	42,0	58,0	56,0	44,0	65,0	35,0						
Mädchen	80,0	20,0	61,0	39,0	47,0	53,0	79,0	21,0						
Gesamt	74,5	25,5	51,5	48,5	51,5	48,5	72,0	28,0						

1.3. Angestellter

	F 1		F 2		F 3		F 4		F 5		F 6		F 7	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	25,0	75,0	5,0	95,0	34,0	66,0	16,0	84,0	68,0	32,0	49,0	51,0	67,0	33,0
Mädchen	29,0	71,0	21,0	79,0	45,0	55,0	48,0	52,0	82,0	18,0	48,0	52,0	91,0	9,0
Gesamt	27,0	73,0	13,0	87,0	39,5	60,5	32,0	68,0	75,0	25,0	48,5	51,5	79,0	21,0

	F 8		F 9		F 10		F 11		F 12		F 13		F 14	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	16,0	84,0	49,0	51,0	11,0	89,0	48,0	52,0	57,0	43,0	80,0	20,0	66,0	34,0
Mädchen	33,0	67,0	63,0	37,0	17,0	83,0	71,0	29,0	64,0	36,0	81,0	19,0	78,0	22,0
Gesamt	24,5	75,5	56,0	44,0	14,0	86,0	59,5	40,5	60,5	39,5	80,5	19,5	72,3	28,0

	F 15		F 16		F 17		F 18		F 19		F 20		F 21	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	51,0	49,0	68,0	32,0	71,0	29,0	36,0	64,0	82,0	18,0	81,0	19,0	54,0	46,0
Mädchen	69,0	31,0	85,0	15,0	72,0	28,0	47,0	53,0	91,0	9,0	85,0	15,0	54,0	46,0
Gesamt	60,0	40,0	76,5	23,5	71,5	28,5	41,5	58,5	86,5	13,5	83,0	17,0	54,0	46,0

	F 22		F 23		F 24		F 25		F 26		F 27		F 28	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	35,0	65,0	87,0	13,0	6,0	94,0	31,0	69,0	69,0	31,0	69,0	31,0	16,0	84,0
Mädchen	34,0	66,0	91,0	9,0	12,0	88,0	43,0	57,0	73,0	27,0	76,0	24,0	18,0	82,0
Gesamt	34,5	65,5	89,0	11,0	9,0	91,0	37,0	63,0	71,0	29,0	72,5	27,5	17,0	83,0

	F 29		F 30		F 31		F 32		F 33		F 34		F 35	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	70,0	30,0	79,0	21,0	51,0	49,0	71,0	29,0	84,0	16,0	63,0	37,0	30,0	70,0
Mädchen	76,0	24,0	52,0	48,0	44,0	56,0	78,0	22,0	87,0	13,0	52,0	48,0	24,0	76,0
Gesamt	73,0	27,0	65,5	34,5	47,5	52,5	74,5	25,5	85,5	14,5	57,5	42,5	27,0	73,0

	F 36		F 37		F 38		F 39		F 40		F 41		F 42	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	97,0	3,0	89,0	11,0	64,0	36,0	59,0	41,0	66,0	34,0	58,0	42,0	34,0	66,0
Mädchen	94,0	6,0	81,0	19,0	51,0	49,0	49,0	51,0	56,0	44,0	77,0	23,0	56,0	44,0
Gesamt	95,5	4,5	85,0	15,0	57,5	42,5	54,0	46,0	61,0	39,0	67,5	32,5	45,0	55,0

	F 43		F 44		F 45		F 46		F 47		F 48		F 49	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	22,0	78,0	70,0	30,0	48,0	52,0	12,0	88,0	47,0	53,0	59,0	41,0	94,0	6,0
Mädchen	15,0	85,0	57,0	43,0	59,0	41,0	13,0	87,0	37,0	63,0	55,0	45,0	94,0	6,0
Gesamt	18,5	81,5	63,5	36,5	53,5	46,5	12,5	87,5	42,0	58,0	57,0	43,0	94,0	6,0

	F 50		F 51		F 52		F 53		F 54		F 55		F 56	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	24,0	76,0	60,0	40,0	43,0	57,0	63,0	37,0	57,0	43,0				
Mädchen	15,0	85,0	59,0	41,0	31,0	69,0	64,0	36,0	64,0	36,0				
Gesamt	19,5	80,5	59,5	40,5	37,0	63,0	63,5	36,5	60,5	39,5				

	F 57		F 58		F 59		F 60		F 61		F 62		F 63	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	81,0	19,0	79,0	21,0	77,0	23,0	70,0	30,0	98,0	2,0	78,0	22,0	54,0	46,0
Mädchen	60,0	40,0	81,0	19,0	86,0	14,0	76,0	24,0	89,0	11,0	63,0	37,0	69,0	31,0
Gesamt	70,5	29,5	80,0	20,0	81,5	18,5	73,0	27,0	93,5	6,5	70,5	29,5	61,5	38,5

	F 64		F 65		F 66		F 67		F 68		F 69		F 70	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	48,0	52,0	37,0	63,0	54,0	46,0	77,0	23,0	39,0	61,0	54,0	46,0	61,0	39,0
Mädchen	46,0	54,0	31,0	69,0	39,0	61,0	81,0	19,0	50,0	50,0	77,0	23,0	59,0	41,0
Gesamt	47,0	53,0	34,0	66,0	46,5	53,5	79,0	21,0	44,5	55,5	65,5	34,5	60,0	40,0

	F 71		F 72		F 73		F 74		F 75		F 76		F 77	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	78,0	22,0	51,0	49,0	63,0	37,0	48,0	52,0	63,0	37,0	72,0	28,0	60,0	40,0
Mädchen	70,0	30,0	44,0	56,0	63,0	37,0	53,0	47,0	71,0	29,0	82,0	18,0	57,0	43,0
Gesamt	74,0	26,0	47,5	52,5	63,0	37,0	50,5	49,5	67,0	33,0	77,0	23,0	58,5	41,5

	F 78		F 79		F 80		F 81							
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein						
Knaben	70,0	30,0	45,0	55,0	55,0	45,0	67,0	33,0						
Mädchen	72,0	28,0	54,0	46,0	43,0	57,0	75,0	25,0						
Gesamt	71,0	29,0	49,5	50,5	49,0	51,0	71,0	29,0						

1.4. Selbständiger

	F 1		F 2		F 3		F 4		F 5		F 6		F 7	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	21,0	79,0	9,0	91,0	27,0	73,0	30,0	70,0	73,0	27,0	55,0	45,0	88,0	12,0
Mädchen	27,0	73,0	13,0	87,0	47,0	53,0	33,0	67,0	80,0	20,0	60,0	40,0	100,0	0,0
Gesamt	24,0	76,0	11,0	89,0	37,0	63,0	31,5	68,5	76,5	23,5	57,5	42,5	94,0	6,0

	F 8		F 9		F 10		F 11		F 12		F 13		F 14	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben														
Mädchen	53,0	47,0	60,0	40,0	27,0	73,0	53,0	47,0	53,0	47,0	60,0	40,0	67,0	33,0
Gesamt	41,5	58,5	49,5	50,5	19,5	80,5	47,5	52,5	55,5	44,5	68,0	32,0	67,0	33,0

	F 15		F 16		F 17		F 18		F 19		F 20		F 21	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	48,0	52,0	67,0	33,0	58,0	42,0	42,0	58,0	77,0	23,0	80,0	20,0	42,0	58,0
Mädchen	53,0	47,0	80,0	20,0	50,0	50,0	27,0	73,0	70,0	30,0	87,0	13,0	60,0	40,0
Gesamt	50,5	49,5	73,5	26,5	54,0	46,0	34,5	65,5	73,5	26,5	83,5	16,5	51,0	49,0

	F 22		F 23		F 24		F 25		F 26		F 27		F 28	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	45,0	55,0	94,0	6,0	12,0	88,0	32,0	68,0	67,0	33,0	70,0	30,0	15,0	85,0
Mädchen	33,0	67,0	93,0	7,0	7,0	93,0	60,0	40,0	60,0	40,0	67,0	33,0	27,0	73,0
Gesamt	39,0	61,0	93,5	6,5	9,5	90,5	46,0	54,0	63,5	36,5	68,5	31,5	21,0	79,0

	F 29		F 30		F 31		F 32		F 33		F 34		F 35	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	73,0	27,0	73,0	27,0	44,0	56,0	82,0	18,0	85,0	15,0	48,0	52,0	35,0	65,0
Mädchen	80,0	20,0	60,0	40,0	40,0	60,0	80,0	20,0	80,0	20,0	53,0	47,0	7,0	93,0
Gesamt	76,5	23,5	66,5	33,5	42,0	58,0	81,0	19,0	82,5	17,5	50,5	49,5	21,0	79,0

	F 36		F 37		F 38		F 39		F 40		F 41		F 42	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	94,0	6,0	91,0	9,0	64,0	36,0	61,0	39,0	67,0	33,0	58,0	42,0	36,0	64,0
Mädchen	97,0	3,0	73,0	27,0	60,0	40,0	33,0	67,0	67,0	33,0	73,0	27,0	40,0	60,0
Gesamt	95,5	4,5	82,0	18,0	62,0	38,0	47,0	53,0	67,0	33,0	65,5	34,5	38,0	62,0

	F 43		F 44		F 45		F 46		F 47		F 48		F 49	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	8,0	92,0	68,0	32,0	59,0	41,0	15,0	85,0	70,0	30,0	64,0	36,0	100,0	0,0
Mädchen	20,0	80,0	57,0	43,0	43,0	57,0	20,0	80,0	47,0	53,0	40,0	60,0	87,0	13,0
Gesamt	14,0	86,0	62,5	37,5	51,0	49,0	17,5	82,5	58,5	41,5	52,0	48,0	93,5	6,5

	F 50		F 51		F 52		F 53		F 54		F 55		F 56	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	24,0	76,0	67,0	33,0	32,0	68,0	61,0	39,0	68,0	32,0				
Mädchen	20,0	80,0	47,0	53,0	47,0	53,0	83,0	17,0	50,0	50,0				
Gesamt	22,0	78,0	57,0	43,0	29,5	60,5	77,0	28,0	59,0	41,0				

	F 57		F 58		F 59		F 60		F 61		F 62		F 63	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	70,0	30,0	82,0	18,0	67,0	33,0	70,0	30,0	94,0	6,0	83,0	17,0	71,0	29,0
Mädchen	67,0	33,0	83,0	17,0	93,0	7,0	90,0	10,0	100,0	0,0	77,0	23,0	73,0	27,0
Gesamt	68,5	31,5	82,5	17,5	80,0	20,0	80,0	20,0	97,0	3,0	80,0	20,0	72,0	28,0

	F 64		F 65		F 66		F 67		F 68		F 69		F 70	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	52,0	48,0	38,0	62,0	61,0	39,0	80,0	20,0	45,0	55,0	55,0	45,0	48,0	52,0
Mädchen	67,0	33,0	40,0	60,0	53,0	47,0	83,0	17,0	27,0	73,0	77,0	23,0	77,0	23,0
Gesamt	59,5	40,5	39,0	61,0	57,0	43,0	81,5	18,5	36,0	64,0	66,0	34,0	62,5	37,5

	F 71		F 72		F 73		F 74		F 75		F 76		F 77	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	76,0	24,0	42,0	58,0	67,0	33,0	39,0	61,0	61,0	39,0	61,0	39,0	55,0	45,0
Mädchen	77,0	23,0	77,0	23,0	63,0	37,0	50,0	50,0	93,0	7,0	87,0	13,0	73,0	27,0
Gesamt	76,5	23,5	59,5	40,5	64,5	35,5	44,5	55,5	77,0	23,0	74,0	26,0	64,0	36,0

	F 78		F 79		F 80		F 81							
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein						
Knaben	70,0	30,0	45,0	55,0	35,0	65,0	76,0	24,0						
Mädchen	87,0	13,0	53,0	47,0	47,0	53,0	63,0	37,0						
Gesamt	78,5	21,5	49,0	51,0	41,0	59,0	69,5	30,5						

1.5. Landwirt

	F 1		F 2		F 3		F 4		F 5		F 6		F 7	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	28,0	72,0	2,0	98,0	57,0	43,0	20,0	80,0	83,0	17,0	60,0	40,0	71,0	29,0
Mädchen	47,0	53,0	32,0	68,0	62,0	38,0	39,0	61,0	70,0	30,0	66,0	34,0	91,0	9,0
Gesamt	37,5	62,5	17,0	83,0	59,5	40,5	29,5	70,5	76,5	23,5	63,0	37,0	81,0	19,0

	F 8		F 9		F 10		F 11		F 12		F 13		F 14	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	25,0	75,0	46,0	54,0	13,0	87,0	53,0	47,0	67,0	33,0	76,0	24,0	53,0	47,0
Mädchen	36,0	64,0	68,0	32,0	18,0	82,0	72,0	28,0	68,0	32,0	84,0	16,0	80,0	20,0
Gesamt	30,5	69,5	57,0	43,0	15,5	84,5	62,5	37,5	67,5	32,5	80,0	20,0	66,5	33,5

	F 15		F 16		F 17		F 18		F 19		F 20		F 21	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	49,0	51,0	68,0	32,0	60,0	40,0	29,0	71,0	65,0	35,0	75,0	25,0	32,0	68,0
Mädchen	69,0	31,0	92,0	8,0	50,0	50,0	19,0	81,0	80,0	20,0	86,0	14,0	45,0	55,0
Gesamt	59,0	41,0	80,0	20,0	55,0	45,0	24,0	76,0	72,5	27,5	80,5	19,5	38,5	61,5

	F 22		F 23		F 24		F 25		F 26		F 27		F 28	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	26,0	74,0	88,0	12,0	9,0	91,0	18,0	82,0	79,0	21,0	67,0	33,0	21,0	79,0
Mädchen	31,0	69,0	92,0	8,0	9,0	91,0	34,0	66,0	59,0	41,0	77,0	23,0	30,0	70,0
Gesamt	28,5	71,5	90,0	10,0	9,0	91,0	26,0	74,0	69,0	31,0	72,0	28,0	25,5	74,5

	F 29		F 30		F 31		F 32		F 33		F 34		F 35	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	64,0	36,0	79,0	21,0	44,0	56,0	62,0	38,0	84,0	16,0	60,0	40,0	10,0	90,0
Mädchen	69,0	31,0	48,0	52,0	33,0	67,0	65,0	35,0	84,0	16,0	27,0	73,0	14,0	86,0
Gesamt	66,5	33,5	63,5	36,5	38,5	61,5	63,5	36,5	84,0	16,0	43,5	56,5	12,0	88,0

	F 36		F 37		F 38		F 39		F 40		F 41		F 42	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	92,0	8,0	84,0	16,0	56,0	44,0	51,0	49,0	73,0	27,0	67,0	33,0	32,0	68,0
Mädchen	89,0	11,0	83,0	17,0	57,0	43,0	42,0	58,0	74,0	26,0	75,0	25,0	36,0	64,0
Gesamt	90,5	9,5	83,5	16,5	56,5	43,5	46,5	53,5	73,5	26,5	71,0	29,0	34,0	66,0

	F 43		F 44		F 45		F 46		F 47		F 48		F 49	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	6,0	94,0	60,0	40,0	37,0	63,0	8,0	92,0	52,0	48,0	59,0	41,0	95,0	5,0
Mädchen	5,0	95,0	67,0	33,0	28,0	72,0	11,0	89,0	31,0	69,0	55,0	45,0	93,0	7,0
Gesamt	5,5	94,5	63,5	36,5	32,5	67,5	9,5	90,5	41,5	58,5	57,0	43,0	94,0	6,0

	F 50		F 51		F 52		F 53		F 54		F 55		F 56	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	19,0	81,0	73,0	27,0	49,0	51,0	60,0	40,0	67,0	33,0				
Mädchen	18,0	82,0	82,0	18,0	45,0	55,0	55,0	45,0	61,0	39,0				
Gesamt	18,5	81,5	77,5	22,5	47,0	53,0	57,5	42,5	64,0	36,0				

	F 57		F 58		F 59		F 60		F 61		F 62		F 63	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	76,0	24,0	79,0	21,0	70,0	30,0	75,0	25,0	95,0	5,0	86,0	14,0	60,0	40,0
Mädchen	80,0	20,0	84,0	16,0	84,0	16,0	77,0	23,0	87,0	13,0	80,0	20,0	70,0	30,0
Gesamt	78,0	22,0	81,5	18,5	77,0	23,0	76,0	24,0	91,0	9,0	83,0	17,0	65,0	35,0

	F 64		F 65		F 66		F 67		F 68		F 69		F 70	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	46,0	54,0	48,0	52,0	68,0	32,0	79,0	21,0	56,0	44,0	67,0	33,0	56,0	44,0
Mädchen	41,0	59,0	25,0	75,0	52,0	48,0	78,0	22,0	50,0	50,0	62,0	38,0	68,0	32,0
Gesamt	43,5	56,5	36,5	63,5	60,0	40,0	78,5	21,5	53,0	47,0	64,5	35,5	62,0	38,0

	F 71		F 72		F 73		F 74		F 75		F 76		F 77	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	70,0	30,0	44,0	56,0	62,0	38,0	57,0	43,0	57,0	43,0	75,0	25,0	70,0	30,0
Mädchen	68,0	32,0	47,0	53,0	61,0	39,0	61,0	39,0	58,0	42,0	86,0	14,0	77,0	23,0
Gesamt	69,0	31,0	45,5	54,5	61,5	38,5	59,0	41,0	57,5	42,5	80,5	19,5	73,5	26,5

	F 78		F 79		F 80		F 81							
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein						
Knaben	65,0	35,0	49,0	51,0	54,0	46,0	59,0	41,0						
Mädchen	81,0	18,0	68,0	32,0	53,0	47,0	65,0	35,0						
Gesamt	73,5	26,5	58,5	41,5	53,5	46,5	62,0	38,0						

1.6. Beamter

	F 1		F 2		F 3		F 4		F 5		F 6		F 7	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	25,0	75,0	5,0	95,0	35,0	65,0	17,0	83,0	75,0	25,0	45,0	55,0	55,0	45,0
Mädchen	45,0	55,0	22,0	78,0	53,0	47,0	27,0	73,0	78,0	22,0	52,0	48,0	83,0	17,0
Gesamt	35,0	65,0	13,5	86,5	44,0	56,0	22,0	78,0	76,5	23,5	48,5	51,5	69,0	31,0

	F 8		F 9		F 10		F 11		F 12		F 13		F 14	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	30,0	70,0	57,0	43,0	15,0	85,0	50,0	50,0	60,0	40,0	60,0	40,0	47,0	53,0
Mädchen	48,0	52,0	66,0	34,0	28,0	72,0	54,0	46,0	64,0	36,0	76,0	24,0	81,0	19,0
Gesamt	39,0	61,0	61,5	38,5	21,5	78,5	52,0	48,0	62,0	38,0	68,0	32,0	64,0	36,0

	F 15		F 16		F 17		F 18		F 19		F 20		F 21	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	25,0	75,0	70,0	30,0	55,0	45,0	50,0	50,0	80,0	20,0	72,0	28,0	55,0	45,0
Mädchen	66,0	34,0	90,0	10,0	65,0	35,0	34,0	66,0	81,0	19,0	76,0	24,0	48,0	52,0
Gesamt	45,5	54,5	80,0	20,0	60,0	40,0	42,0	58,0	80,5	19,5	74,0	26,0	51,5	48,5

	F 22		F 23		F 24		F 25		F 26		F 27		F 28	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	45,0	55,0	87,0	13,0	5,0	95,0	62,0	38,0	45,0	55,0	90,0	10,0	15,0	85,0
Mädchen	31,0	69,0	84,0	16,0	16,0	84,0	53,0	47,0	71,0	29,0	84,0	16,0	17,0	83,0
Gesamt	38,0	62,0	85,5	14,5	10,5	89,5	57,5	42,5	58,0	42,0	87,0	13,0	16,0	84,0

	F 29		F 30		F 31		F 32		F 33		F 34		F 35	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	80,0	20,0	75,0	25,0	37,0	63,0	90,0	10,0	75,0	25,0	70,0	30,0	25,0	75,0
Mädchen	72,0	28,0	66,0	34,0	39,0	61,0	74,0	26,0	84,0	16,0	56,0	44,0	30,0	70,0
Gesamt	76,0	24,0	70,5	29,5	38,0	62,0	82,0	18,0	79,5	20,5	63,0	37,0	27,5	72,5

	F 36		F 37		F 38		F 39		F 40		F 41		F 42	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	95,0	5,0	90,0	10,0	52,0	48,0	60,0	40,0	50,0	50,0	50,0	50,0	25,0	75,0
Mädchen	84,0	16,0	66,0	34,0	50,0	50,0	41,0	59,0	60,0	40,0	71,0	29,0	53,0	47,0
Gesamt	89,5	10,5	78,0	22,0	51,0	49,0	50,5	49,5	55,0	45,0	60,5	39,5	39,0	61,0

	F 43		F 44		F 45		F 46		F 47		F 48		F 49	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	15,0	85,0	60,0	40,0	30,0	70,0	15,0	85,0	35,0	65,0	50,0	50,0	85,0	15,0
Mädchen	14,0	86,0	58,0	42,0	51,0	49,0	19,0	81,0	53,0	47,0	65,0	35,0	92,0	8,0
Gesamt	14,5	85,5	59,0	41,0	40,5	59,5	17,0	83,0	44,0	56,0	57,5	42,5	88,5	11,5

	F 50		F 51		F 52		F 53		F 54		F 55		F 56	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	25,0	75,0	80,0	20,0	50,0	50,0	55,0	45,0	65,0	35,0				
Mädchen	25,0	75,0	74,0	26,0	53,0	47,0	71,0	29,0	67,0	33,0				
Gesamt	25,0	75,0	77,0	23,0	51,5	48,5	63,0	37,0	66,0	34,0				

	F 57		F 58		F 59		F 60		F 61		F 62		F 63	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	72,0	28,0	75,0	25,0	75,0	25,0	72,0	28,0	95,0	5,0	90,0	10,0	47,0	53,0
Mädchen	72,0	28,0	78,0	22,0	83,0	17,0	79,0	21,0	90,0	10,0	76,0	24,0	69,0	31,0
Gesamt	72,0	28,0	76,5	23,5	79,0	21,0	75,5	24,5	92,5	7,5	83,0	17,0	58,0	42,0

	F 64		F 65		F 66		F 67		F 68		F 69		F 70	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	35,0	65,0	52,0	48,0	50,0	50,0	65,0	35,0	40,0	60,0	65,0	35,0	60,0	40,0
Mädchen	40,0	60,0	36,0	64,0	47,0	53,0	85,0	15,0	50,0	50,0	72,0	28,0	72,0	28,0
Gesamt	37,5	62,5	44,0	56,0	48,5	51,5	75,0	25,0	45,0	55,0	68,5	31,5	66,0	34,0

	F 71		F 72		F 73		F 74		F 75		F 76		F 77	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	90,0	10,0	65,0	35,0	40,0	60,0	25,0	75,0	60,0	40,0	60,0	40,0	50,0	50,0
Mädchen	67,0	33,0	57,0	43,0	64,0	36,0	59,0	41,0	62,0	38,0	81,0	19,0	66,0	34,0
Gesamt	78,5	21,5	61,0	39,0	52,0	48,0	42,0	58,0	61,0	39,0	70,5	29,5	58,0	42,0

	F 78		F 79		F 80		F 81							
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein						
Knaben	55,0	45,0	45,0	55,0	35,0	65,0	87,0	13,0						
Mädchen	81,0	19,0	60,0	40,0	59,0	41,0	66,0	34,0						
Gesamt	68,0	32,0	52,5	47,5	47,0	53,0	76,5	23,5						

1.7. Freischaffender

	F 1		F 2		F 3		F 4		F 5		F 6		F 7	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	25,0	75,0	0,0	100,0	25,0	75,0	25,0	75,0	25,0	75,0	25,0	75,0	50,0	50,0
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Gesamt														

	F 8		F 9		F 10		F 11		F 12		F 13		F 14	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	0,0	100,0	50,0	50,0	37,0	63,0	0,0	100,0	75,0	25,0	50,0	50,0	25,0	75,0
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Gesamt														

	F 15		F 16		F 17		F 18		F 19		F 20		F 21	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	50,0	50,0	75,0	25,0	50,0	50,0	0,0	100,0	75,0	25,0	62,0	38,0	100,0	0,0
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Gesamt														

	F 22		F 23		F 24		F 25		F 26		F 27		F 28	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	25,0	75,0	100,0	0,0	0,0	100,0	25,0	75,0	50,0	50,0	50,0	50,0	25,0	75,0
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Gesamt														

	F 29		F 30		F 31		F 32		F 33		F 34		F 35	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	25,0	75,0	50,0	50,0	0,0	100,0	100,0	0,0	75,0	25,0	50,0	50,0	0,0	100,0
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Gesamt														

	F 36		F 37		F 38		F 39		F 40		F 41		F 42	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	100,0	0,0	75,0	25,0	50,0	50,0	75,0	25,0	75,0	25,0	50,0	50,0	12,0	88,0
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Gesamt														

	F 43		F 44		F 45		F 46		F 47		F 48		F 49	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	25,0	75,0	75,0	25,0	50,0	50,0	0,0	100,0	50,0	50,0	50,0	50,0	75,0	25,0
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Gesamt														

	F 50		F 51		F 52		F 53		F 54		F 55		F 56	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	0,0	100,0	75,0	25,0	50,0	50,0	50,0	50,0	25,0	75,0				
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---				
Gesamt														

	F 57		F 58		F 59		F 60		F 61		F 62		F 63	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	75,0	25,0	50,0	50,0	25,0	75,0	100,0	0,0	75,0	25,0	75,0	25,0	50,0	50,0
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Gesamt														

	F 64		F 65		F 66		F 67		F 68		F 69		F 70	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	50,0	50,0	37,0	63,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	25,0	75,0	50,0	50,0
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Gesamt														

	F 71		F 72		F 73		F 74		F 75		F 76		F 77	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	50,0	50,0	37,0	63,0	75,0	25,0	0,0	100,0	50,0	50,0	75,0	25,0	75,0	25,0
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Gesamt														

	F 78		F 79		F 80		F 81							
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein						
Knaben	25,0	75,0	50,0	50,0	25,0	75,0	75,0	25,0						
Mädchen	---	---	---	---	---	---	---	---						
Gesamt														

3. Gesamtauswertung

---> alle Fragen in ihrer Gesamtheit (ohne Differenzierung nach Berufsgruppen)

	F 1		F 2		F 3		F 4		F 5		F 6		F 7	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	22,0	78,0	5,0	95,0	37,0	63,0	20,0	80,0	70,0	30,0	50,0	50,0	70,0	30,0
Mädchen	34,0	66,0	20,0	80,0	54,0	46,0	39,0	61,0	77,0	23,0	55,0	45,0	86,0	14,0
Gesamt	28,0	72,0	12,5	87,5	45,5	54,5	29,5	70,5	73,5	26,5	52,5	47,5	78,0	22,0

	F 8		F 9		F 10		F 11		F 12		F 13		F 14	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	22,0	78,0	52,0	48,0	14,0	86,0	47,0	53,0	55,0	45,0	73,0	27,0	58,0	42,0
Mädchen	38,0	62,0	65,0	35,0	23,0	77,0	64,0	36,0	64,0	36,0	79,0	21,0	77,0	23,0
Gesamt	30,0	70,0	58,5	41,5	18,5	81,5	55,5	44,5	59,5	40,5	76,0	24,0	67,5	32,5

	F 15		F 16		F 17		F 18		F 19		F 20		F 21	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	46,0	54,0	64,0	36,0	62,0	38,0	34,0	66,0	79,0	21,0	80,0	20,0	46,0	54,0
Mädchen	64,0	36,0	84,0	16,0	64,0	36,0	32,0	68,0	83,0	17,0	84,0	16,0	49,0	51,0
Gesamt	55,0	45,0	74,0	26,0	63,0	37,0	33,0	67,0	81,0	19,0	82,0	18,0	47,5	52,5

	F 22		F 23		F 24		F 25		F 26		F 27		F 28	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	36,0	64,0	87,0	13,0	8,0	92,0	35,0	65,0	67,0	33,0	71,0	29,0	20,0	80,0
Mädchen	33,0	67,0	85,0	15,0	16,0	84,0	44,0	56,0	64,0	36,0	76,0	24,0	20,0	80,0
Gesamt	34,5	65,5	86,0	14,0	12,0	88,0	39,5	60,5	65,5	34,5	73,5	26,5	20,0	80,0

	F 29		F 30		F 31		F 32		F 33		F 34		F 35	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	69,0	31,0	77,0	23,0	44,0	56,0	71,0	29,0	83,0	17,0	55,0	45,0	23,0	77,0
Mädchen	72,0	28,0	55,0	45,0	35,0	65,0	66,0	34,0	84,0	16,0	51,0	49,0	18,0	82,0
Gesamt	70,5	29,5	66,0	34,0	39,5	60,5	68,5	31,5	83,5	16,5	53,0	47,0	20,5	79,5

	F 36		F 37		F 38		F 39		F 40		F 41		F 42	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	94,0	6,0	85,0	15,0	58,0	42,0	58,0	42,0	65,0	35,0	55,0	45,0	40,0	60,0
Mädchen	91,0	9,0	78,0	22,0	56,0	44,0	48,0	52,0	62,0	38,0	71,0	29,0	46,0	54,0
Gesamt	92,5	7,5	81,5	18,5	57,0	43,0	53,0	47,0	63,5	36,5	63,0	37,0	43,0	57,0

	F 43		F 44		F 45		F 46		F 47		F 48		F 49	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	17,0	83,0	66,0	34,0	49,0	51,0	13,0	87,0	47,0	53,0	53,0	47,0	90,0	10,0
Mädchen	16,0	84,0	63,0	37,0	52,0	48,0	13,0	87,0	45,0	55,0	56,0	44,0	92,0	8,0
Gesamt	16,5	83,5	64,5	35,5	50,5	49,5	13,0	87,0	46,0	54,0	54,5	45,5	91,0	9,0

	F 50		F 51		F 52		F 53		F 54		F 55		F 56	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben														
Mädchen	20,0	80,0	67,0	33,0	43,0	57,0	64,0	36,0	60,0	40,0				
Gesamt	22,0	78,0	66,0	34,0	43,5	56,5	64,0	36,0	59,0	41,0				

	F 57		F 58		F 59		F 60		F 61		F 62		F 63	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	74,0	26,0	80,0	20,0	75,0	25,0	70,0	30,0	94,0	6,0	75,0	25,0	60,0	40,0
Mädchen	69,0	31,0	84,0	16,0	86,0	14,0	80,0	20,0	92,0	8,0	67,0	33,0	68,0	32,0
Gesamt	71,5	28,5	82,0	18,0	80,5	19,5	75,0	25,0	93,0	7,0	71,0	29,0	64,0	36,0

	F 64		F 65		F 66		F 67		F 68		F 69		F 70	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	49,0	51,0	41,0	59,0	52,0	48,0	75,0	25,0	48,0	52,0	61,0	39,0	55,0	45,0
Mädchen	44,0	56,0	35,0	65,0	44,0	56,0	81,0	19,0	48,0	52,0	67,0	33,0	67,0	33,0
Gesamt	46,5	53,5	38,0	62,0	48,0	52,0	78,0	22,0	48,0	52,0	64,0	36,0	61,0	39,0

	F 71		F 72		F 73		F 74		F 75		F 76		F 77	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Knaben	72,0	28,0	48,0	52,0	64,0	36,0	46,0	54,0	60,0	40,0	69,0	31,0	60,0	40,0
Mädchen	68,0	32,0	51,0	49,0	59,0	41,0	56,0	44,0	64,0	36,0	84,0	16,0	65,0	35,0
Gesamt	70,0	30,0	49,5	50,5	61,5	38,5	51,0	49,0	62,0	38,0	76,5	23,5	62,5	37,5

	F 78		F 79		F 80		F 81							
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein						
Knaben	67,0	33,0	45,0	55,0	52,0	48,0	66,0	34,0						
Mädchen	79,0	21,0	61,0	39,0	49,0	51,0	75,0	25,0						
Gesamt	73,0	27,0	53,0	47,0	50,5	49,5	70,5	29,5						

4. Auswertung/Einzelfragen

4.1. Frage 55 (Lieblingssfach)

Fach	Knaben	Mädchen
Mathematik	27%	14%
Deutsch	4%	8%
Englisch	9%	13%
Geschichte	10%	10%
Erdkunde	4%	2%
Biologie	5%	12%
Physik	7%	2%
Arbeitslehre	2%	4%
Religion	2%	2%
Sport	26%	26%
Musik	2%	4%
Kunst	0%	4%
ohne Meinung	2%	2%
Summe	100%	100%

4.2. Frage 56 (Fach, das Schüler/in am wenigsten mag)

Fach	Knaben	Mädchen
Mathematik	23%	31%
Deutsch	19%	7%
Englisch	12%	7%
Geschichte	10%	19%
Erdkunde	2%	5%
Biologie	1%	1%
Physik	10%	19%
Arbeitslehre	4%	3%
Religion	5%	2%
Sport	2%	2%
Musik	4%	1%
Kunst	5%	2%
ohne Meinung	3%	1%
Summe	100%	100%

3. Literaturverzeichnis

3. LITERATURVERZEICHNIS

- Adler, A.: Kindererziehung, Frankfurt, 1976
- Adler, A.: Individualpsychologie in der Schule, Frankfurt, 1973
- Adler, A.: Die Technik der Individualpsychologie, Frankfurt, 1988
- Arnold, Eysenk, Meili: Lexikon der Psychologie, Band 1-2-3, 11. Auflage, Freiburg, 1993
- Bachmaier, H. K.: Gehorsam als Grundlage der Menschenbildung, München, 1964
- Barsig/Bergmüller/Sauter: Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten, 1. Auflage, Donauwörth, 1984
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit: Verfassung des Freistaates Bayern, München, ohne Jahresangabe
- Beilner, H.: Geschichte in der Sekundarstufe I, Donauwörth, 1976
- Böhm, W.: Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, 3. Auflage, München, 1967
- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik, 13. Aufl., Stuttgart, 1988
- Brandl, G.: Miteinander sprechen lernen Anthropologische Grundlagen der Gesprächspsychotherapie, München, 1975
- Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München/Basel, 1974
- Brunnhuber, P.: Affektive Lernziele - Eine neue Hoffnung, in: Erziehung hat Zukunft, Donauwörth, 1975
- Brunnhuber, P./Zöpfel, H.: Erziehungsziele konkret, Donauwörth, 1975
- Brunnhuber/Czinzolli: Lernen durch Entdecken, 2. Auflage, Donauwörth, 1974
- Chauncey/Dolbin: Der Test im modernen Bildungswesen, 2. Auflage, Stuttgart, 1970
- Chauß, G. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychologie, Leipzig, 1976
- Corell, W.: Einführung in die pädagogische Psychologie, Donauwörth, 1969
- Corell, W.: Einführung in die pädagogische Psychologie, Donauwörth, 1966
- Dann, H. D.: Aggression und Leistung, 1. Auflage, Stuttgart, 1972
- Dannhäuser, A.: Interview Abendschau des Bayerischen Fernsehens vom 19.05.1993
- Dietrich, G.: Unterrichtspsychologie der Sekundarstufe, Donauwörth, 1972
- Dinkmeyer, D./Dreikurs, R.: Ermutigung als Lernhilfe, 1. Auflage, Stuttgart, 1970
- Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München, 1965
- Domke, H.: Erziehungsmethoden in: E. Weber: Pädagogik Eine Einführung, Donauwörth, 1973
- Donat, H.: Persönlichkeitsbeurteilung Methoden und Probleme der Charaktererfassung im pädagogischen Bereich, 2. Auflage, München, 1965
- Dreikurs, R./Soltz, V.: Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß?, Stuttgart, 1973

- Dreikurs, R./Grunwald, B. B./Pepper, F. C.: Schülern gerecht werden, München/Berlin/Wien, 1976
- Drescher/Hurych: Schülerorientierter Unterricht, 1. Auflage, Regensburg, 1977
- Drever, J./Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie, 7. Auflage, München, 1972
- Driesch/Esterhues: Geschichte der Erziehung und Bildung, Paderborn, 1960
- Durmann, H./Scharff, G.: Persönlichkeitsbildung im Gruppenunterricht
- Einsiedler, W.: Schulpädagogik. Eine Einführung, Donauwörth, 1974
- Eisenhut, G./Heigl, J./Zöpfel, H.: Üben und Anwenden. Zur Funktion und Gestaltung der Übung im Unterricht, Bad Heilbrunn 1981
- Engelmayer, O.: Das Soziogramm in der modernen Schule. Wege der soziographischen Arbeit an der Klasse, 6. Auflage, München, 1970
- Fend, H.: Konformität und Selbstbestimmung, 2. Auflage, Weinheim und Basel, 1973
- Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik, 3. Auflage, Stuttgart, ohne Jahresangabe
- Funkkolleg: Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik, 2. Auflage, Frankfurt am Main, 1973
- Graumann/Heckhausen: Pädagogische Psychologie, Band 1, Entwicklung und Sozialisation, Frankfurt am Main, 1973
- Gus, H.: Repetitorium Fachdidaktik Geschichte, Bad Heilbrunn, 1981
- Hadriga, F.: Konfliktfeld Schule Überlegungen für Lehrer und Eltern zur schulischen Erziehung, Wien, 1991
- Helmke, A.: Selbstvertrauen und schulische Leistung, Göttingen, 1992
- Henz, H.: Ermutigung, Freiburg im Breisgau 1964
- Hierdeis, H.: Erziehungsinstitutionen, Donauwörth, 1974
- Hofer, M./Weinert, E.: Pädagogische Psychologie, Band 2, Lernen und Instruktion, Frankfurt am Main, 1973
- Hornstein/Bastine/Junker/Roult: Beratung in der Erziehung, Bände 1/2, Frankfurt am Main, 1977
- Huber, G. L.: Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in Lernprozessen, München, 1976
- Ipfling, H. J.: Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung, München, 1974
- Ipfling, H. J. (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache
- Klafki, Rückreim, u. a.:
 1. Erziehungswissenschaft 1, Funkkolleg, Frankfurt, 1970
 2. Erziehungswissenschaft 2, Funkkolleg, Frankfurt, 1970
- Kopp/Kreuz/Meyer/Rosenbusch/Schießl: Kooperatives Lernen in der Schule, Donauwörth, 1974
- Kopp, F.: Effektives Lehren und Lernen. Eine Prinzipienlehre Donauwörth, 1973
- Kopp, F.: Didaktik in Leitgedanken, 4. Auflage, Donauwörth, 1971
- Krapp/Prell: Studienhefte zur Erziehungswissenschaft Heft 5 Empirische Forderungsmethoden Einführung, München, 1975
- Kriegelstein, A.: Der Mathematikunterricht in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, München, 1978

- Kunert, K.: Provokation im Unterricht, Band 2, 3. Auflage, Donauwörth, 1970
- Langer/Theimer: Lehrer beobachten und beurteilen Schüler, München, 1983
- Lehrplan für die Hauptschule, München, 1986
- Liedke, M.: Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen pädagogischen Anthropologie, Göttingen, 1972
- Maier, Hermann, (Hrsg.): Aspekte christlicher Erziehung in der Schule, Regensburg, 1978
- Mauer, H.: Kulturpolitik - Schriften und Reden, München, 1976
- März, F.: Einführung in die Pädagogie, München, 1965
- Meißner, O./Zöpfl, H.: Handbuch der Unterrichtspraxis, Band 1/2/3, 2. Auflage, München, 1974
- Merkle, S.: Theorie und Praxis der inneren Differenzierung in der Hauptschule, 2. Auflage, Donauwörth, 1976
- Mertens, W.: Erziehung zur Konfliktfähigkeit Vernachlässigung Dimensionen der Sozialisationsforschung, München, 1974
- Metzger, S.: Die Geschichtsstunde, 2. Auflage, Donauwörth, 1972
- Meyer, E.: Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht, 1. Auflage, Stuttgart, 1969
- Meyer, E.: Neue Formen der Unterrichtsdifferenzierung, 1. Auflage, Stuttgart, 1970
- Meyer W. U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg, 1. Auflage, Stuttgart, 1973
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bände 5, 7, 16, 21, 23, Mannheim, 1971
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 3. Auflage, München, 1976
- Münchener Merkur
- Oblinger, H.: Theorie der Schule, Donauwörth, ohne Jahresangabe
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, 5. Auflage, Donauwörth, 1969
- Oerter, R.: Psychologie des Denkens, Donauwörth, 1971
- Oerter, R./Weber, E.: Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth, 1975
- Oerter/Montada: Entwicklungspsychologie, 2., neu bearbeitete Auflage, München-Weinheim, 1987
- Pahl/Rugenstein: Psychologie, Leipzig, 1976
- Paulig/Zöpfl (Hrsg.): Erziehung in der Schule, München, 1979
- Peters, R. S.: Ethik und Erziehung, 1. Auflage, Düsseldorf, 1972
- Piaget, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Wien-München-Zürich, 1972
- Plickat, H. H.: Schulaufbau und Schulorganisation, Bad Heilbrunn, 1968
- Pöppel, G. K.: Die emotionale Dimension in der Erziehung - systematische Grundlegung, München, 1974
- Preyer, K.: Statistik Eine elementare Einführung, Donauwörth, 1974
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik, 8. Auflage, Stuttgart, 1965
- Rice, A. K.: Führung und Gruppe, Stuttgart, 1971

- Riedler, R.: Was tue ich, wenn ..., Disziplinierung oder Erziehung? Fallberichte aus dem Schulalltag, 1. Auflage, München, 1974
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Band 1/2, 1. Auflage, Hannover, 1971
- Roth, H.: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, 9. Auflage, Stuttgart, 1974
- Roth, L.: Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer, München, 1980
- Roth, L.: Effektiver Unterricht, München, 1972
- Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis, München 1991
- Röhrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht, München, 1976
- Sauter, H.: Sachunterricht in der Hauptschule, 2. Auflage, Donauwörth, 1977
- Scharf, K.H.: Natur und Mensch, Hannover, 1986
- Schenk-Danzinger, L.: Entwicklungspsychologie, Wien, 1976
- Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München, 1974
- Schiefele/Krapp: Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 3: Entwicklung und Erziehung, München, 1974
- Schiefele/Ulich: Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 2: Einführung in die Erziehungswissenschaft, 1. Auflage, München, 1973
- Schiefele/Prell: Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 4: Grundlagen der Didaktik, 1. Auflage, München, 1974
- Schießl, O.: Lehren als Erziehungsprozeß, Donauwörth, 1973
- Schmaderer, F. D.: Werterziehung. Der Erziehungsauftrag der Schule, München, 1978
- Schneid, K. (Hrsg.): Erziehen in der Schule, München, 1979
- Schnitzer, A.: Medien im Unterricht. Intention-Analyse-Methode München, 1977
- Staatsinstitut für Schulpädagogik: Unterrichtsplanung durch Lernziele, München, ohne Jahresangabe
- Stippel, F.: Aspekte der Bildung, Donauwörth, 1966
- Stippel, F.: Formen des Erziehungsdenkens, ohne Jahresangabe
- Süddeutsche Zeitung vom 16.12.1992
- Süddeutsche Zeitung vom 10.03.1993
- Tschamler, H./Zöpfel, H.: Sinn und Wertorientierung als Erziehungsauftrag der Schule, München, 1978
- Ulich, K.: Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie, München, 1976
- Wahl, D. u. a.: Psychologie für die Schulpraxis, München 1984. EIN HANDLUNGSORIENTERTES LEHRBUCH FÜR LEHRER
- Wasem, E.: Helft Kindern leben, Erziehung die den Alltag sieht. Freiburg, Basel, Wien, 1975
- Wasem, E. (Hrsg.): Pädagogik im Grundstudium, Landshut, 1980
- Wasem, E.: Medien der Öffentlichkeit, Düsseldorf, 1969
- Wasem, E.: Helft Kindern leben, Freiburg 1975
- Weber, E.: Erziehungsstile, 5. Auflage, Donauwörth, 1970
- Weber, E.: Grundfragen und Grundbegriffe, 6. Auflage, Donauwörth, 1972
- Weber, E.: Autorität im Wandel, Donauwörth, 1974
- Weber, E.: Erziehungsprobleme in der modernen Gesellschaft, Donauwörth, 1978

- Weinert, Graumann, Hofer: Pädagogische Psychologie, Band 1/2,
2. Auflage, Frankfurt am Main, 1975
- Wilhelm, Th.: Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart, 1967
- Zöpfl, H./Seitz, R.: Schulpädagogik Grundlagen - Probleme -
Tendenzen, München, 1971
- Zöpfl, H./Heigl, J.: Erziehung zwischen Gesellschaftsanspruch
und Kindbedürfnis, München, 1982
- Zöpfl, H./Schofnegger, J.: Erziehen durch Unterrichten
München, 1971
- Zöpfl, H./Seibert, N. u. a.: Grundbegriffe der Schulpädagogik,
Fürstenzell, 1985
- Zöpfl, H. (Hrsg.): Besinnung auf den Menschen in der Pädagogik,
Donauwörth, 1976
- Zöpfl, H.: Zeit und Geschichtlichkeit in pädagogischer Sicht,
München, 1968
- Zöpfl, H.: Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik,
Donauwörth, 1970
- Zöpfl, H.: Einführung in Grundfragen der Pädagogik, Donauwörth,
1969

4. Vita

LEBENS LAUF

Name		Heinrich Knott
Geburt	10.06.1942	Eggstätt Vater : Heinrich Knott, Kaufmann Mutter: Maria Knott, geb.Staßwender
Schulbesuch	1948 - 1956	Volksschule in Eggstätt
	1956 - 1959	Berufsschule in Rosenheim
Ausbildung	1956 - 1959	Lehre als Maler in Eggstätt
	1960	Gesellenprüfung
Berufstätigkeit	1960 - 1962	Tätigkeit als Maler in München
	1963	Wehrdienst in Regensburg
Ausbildung	1964 - 1965	Meisterschule in München
	1965	Meisterprüfung in München
Berufstätigkeit	1965 - 1974	Selbständiger Malermeister
Begabtenprüfung	1974	in München
Studium	1974 - 1977	Lehramt für Volksschulen an der PH in München
	1977	1. Lehramtsprüfung
Ausbildung	1977 - 1980	Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Volksschulen
	1980	2. Lehramtsprüfung
Berufstätigkeit	1980 - 1994	Lehrer an Grund- und Hauptschulen

Studium	1980 - 1986	<p>Studium an der Ludwig-Maximilian-Universität in München</p> <p>Pädagogik und der Psychologie bei Prof. Dr. H. Zöpfl,</p> <p>Prof. Dr. E. Wasem</p> <p>Didaktik der Geschichte bei Prof. Dr. H. Glaser</p> <p>Philosophie bei Prof. Dr. F. Mordstein</p> <p>Prof. Dr. M. Zahn</p>
Familie	1966	<p>Eheschließung mit Heidrun Knott, geb. Schröter, Lehrerin,</p> <p>zwei Kinder</p>