

KLAUS HURRELMANN
DIETER ULICH (Hrsg.)

Handbuch der Sozialisations- forschung

Studienausgabe

B
I
B

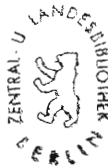
5. AUFLAGE

BELTZ

Handbuch

Klaus Hurrelmann, Jg. 1944, Prof. Dr., Hochschullehrer für Sozialisations- und Gesundheitsforschung an der Universität Bielefeld, Direktor des Instituts für Bevölkerungsforschung und Sozialpolitik.

Dieter Ulich, Jg. 1940, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Psychologie und Leiter der Forschungsstelle für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie an der Universität Augsburg.



Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Lektorat: Peter E. Kalb
5., neu ausgestattete Auflage 1998

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach
Umschlaggestaltung: Federico Luci, Köln
Printed in Germany

ISBN 3-407-83143-9

Unterrichtsthemen weitgehend ausgeklammert; bei der Beschreibung ihrer Taktiken zur Schulbewältigung vernachlässigen die Schülerinnen und Schüler ebenfalls die Inhalte (Eder 1987). Schulisches Lernen ist also durch eine klare *inhaltliche Distanzierung* gekennzeichnet: Die Lerngegenstände haben wenig bis nichts mit dem außerschulischen Leben zu tun, und der Unterricht wird von den Lehrern (auch) inhaltlich bestimmt, während die Schüler sich passiv und reaktiv verhalten (Sardei-Biermann 1985; Hagstedt 1980).

Es bleibt die – fast schon rhetorische – Frage, warum Schüler sich dann überhaupt die Lerninhalte aneignen. Sie lernen die Gegenstände unabhängig von ihrem aktuellen Lebensbezug, weil das Lernen an sich, also vor allem die Gedächtnisleistung, belohnt wird (Oerter 1985). Ihre *Motivation* ist nicht (oder nur selten) inhaltlich, sondern auf *Leistung* orientiert; (gute) Noten werden zum Hauptanlaß und -ziel der Lernbemühungen (Hildebrand-Nilshon 1980; Furtner-Kallmünzer & Sardei-Biermann 1982, 26; vgl. 3.5.). Genau darin, nämlich in der Forderung und Förderung einer abstrakten, eben inhaltsunabhängigen, Leistungsbereitschaft, liegt der wahrscheinlich wichtigste Sozialisierungseffekt von Schule. Gewissermaßen als Nebenfolge tritt im Verlauf der Schulzeit ein Nachlassen inhaltlicher Interessen der Schülerinnen und Schüler auf (Todt 1985; Schiefele 1986); im Vergleich mit außerschulischen Einflüssen auf die Interessenentwicklung Jugendlicher hat jedenfalls die Schule nur marginale Bedeutung (Braun-gart & Jungkuz 1989).

3.5. Schulleistung, Angst und Versagen

In den letzten Abschnitten konnte schon die Schulleistung nicht ausgeklammert werden, weil sie die Schüler-Schüler- und Lehrer-Schüler-Beziehungen, aber indirekt auch das Verhältnis der Schüler zu den Lerninhalten tangiert (Hildebrand-Nilshon 1980, 46). Hier werde ich vor allem solche Forschungsergebnisse präsentieren, die die

durchaus problematischen *Folgen* von Leistungsforderungen und -beurteilungen für die Schülerinnen und Schüler offenlegen. Die hohe Relevanz der Leistungsbeurteilung in der Schule manifestiert sich besonders bei einer sozialpsychologischen Analyse ihrer Prinzipien und Funktionen – bis hin zu Abkühlungsprozessen – (als Übersicht: K. Ulich 1983, 151). Entscheidend ist dabei, daß die Bewertung von Leistungen *immer auch* zur Beurteilung des Schülers als *Person* führt (Wahl et al. 1984, 204; K. Ulich 1983, 145); Leistungsurteile werden stets als Ausdruck sozialer Anerkennung bzw. fehlender Anerkennung oder gar Mißachtung seitens der Lehrer erfahren und beeinflussen insofern die psychische Disposition (Furtner-Kallmünzer & Sardei-Biermann 1982, 25). Im Schulalltag stellen nicht nur Klassenarbeiten und Extemporalien, sondern genau so Lehrerfragen, Unterrichtsbeiträge und Hausaufgaben ein ständiges Bewertungs- und Belastungspotential dar, unter dem auch gute Schülerinnen und Schüler leiden (Hildebrand-Nilshon 1980; zum Leistungsdruck in der Kollegstufe Schmied 1982 a).

In der Rangreihe subjektiver Schülerprobleme steht, wie früher gezeigt, der Bereich von Leistung und Noten ganz oben. Schule konstituiert sich im Erleben der Schüler/innen vornehmlich über die Leistungsdimension (Sardei-Biermann 1985), zu der sie ein durchaus ambivalentes Verhältnis haben: Einerseits sind nämlich die Schülerinnen und Schüler an guten Noten und Schulabschlüssen sehr interessiert, andererseits fühlen sie sich durch die Leistungsanforderungen gestreßt und verunsichert (Furtner-Kallmünzer & Sardei-Biermann 1982, 23). Ein beträchtliches Ausmaß an *Leistungsdruck* bestätigen auch die Resultate der Schülerbefragung von Holtappels (1987, 93, 124). So werden vor allem zeitlich gedrängte Leistungsprüfungen, die Angst vor Versäumnissen, die Lernanstrengung generell und der durch Prüfungen verdorbene Lernspaß als negativ empfunden; Leistungsdruck entsteht ferner durch die Leistungshierarchie innerhalb der Klasse sowie durch hohe eigene oder elterliche

Leistungserwartungen. Trotzdem, und das korrespondiert mit der ambivalenten Haltung, stellen die Schüler die schulische Leistungsbeurteilung nicht grundsätzlich in Frage.

In der jüngsten Zeit konzentrieren sich einige Studien auf Zusammenhänge zwischen Schulleistung und wichtigen Aspekten der *Persönlichkeitsentwicklung*; Längsschnittuntersuchungen sind allerdings auch hier selten (als Ausnahme Pekrun 1987, 1989). Gefragt wird besonders nach den leistungsbezogenen Einflüssen der Schule auf Selbstwahrnehmung und *Identität* von Jugendlichen (positive Stabilisierung versus Beeinträchtigung oder Bedrohung; Wahl, Weinert & Huber 1984, 202). So zeigt Lambrich (1987) in einer genauen Fallanalyse einiger guter und schlechter Schüler beachtliche Unterschiede im Selbstbild, in der Selbstsicherheit und im Selbstvertrauen sowie bei den Verhaltensstrategien im Unterricht. Das Selbstbild von der eigenen Leistung ist zwischen erfolgreichen und nicht erfolgreichen Schülern signifikant verschieden, und zwar auch zwischen Schülern verschiedener Schularten bzw. Gesamtschulzweige; im Zeitverlauf (hier: 7. bis 9. Jahrgangsstufe) verbessert sich jedoch das Selbstbild der Hauptschüler, während das der Gymnasiasten sich eher verschlechtert (Tillmann et al. 1984, 244). Ausschlaggebend ist offensichtlich die eigene Einschätzung relativ zu den jeweiligen Vergleichsgruppen vor und nach dem Schulübertritt. Der schulische Leistungsstand eines Schülers steht aber nicht nur mit Leistungsaspekten des *Selbstkonzepts*, sondern auch mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler in einer korrelativen Beziehung (Pekrun 1985; Fend 1984). Naheliegender, von Pekrun (1983, 505) jedoch differenzierter als bisher belegt, sind schließlich Zusammenhänge zwischen Schulerfolg bzw. Mißerfolg und der Leistungsattribution sowie den affektiven und sozialen Leistungsfolgen.

In seiner Längsschnittstudie (5. bis 8. Jahrgangsstufe) bei ca. 800 Hauptschülern und Gymnasiasten verfolgt Pekrun (1987, 1989) die Entwicklung der

Identität unter schulischen und familiären Einflüssen. Zwar ergeben sich in diesen drei Jahren keine auffälligen Veränderungen (u. a. weil die Schülerinnen und Schüler nach dem Leistungsniveau bereits klassifiziert sind), wenn die Durchschnittswerte betrachtet werden; bei einzelnen Schülern freilich zeigt die Entwicklung durchaus eine leistungsabhängige Dynamik. Wird nach den Beziehungsfeldern oder sozialen Umwelten der Schüler differenziert, so hat die Anerkennung der Lehrerinnen und Lehrer *relativ* größere Bedeutung für das Fähigkeits-Selbstkonzept, die Anerkennung der Eltern hingegen für das allgemeine Selbstwertgefühl; die Anerkennung der Mitschüler ist jeweils weniger wichtig. Im Zeitvergleich läßt der Einfluß der wahrgenommenen Eltern- und Lehrerunterstützung auf die Identität etwas nach, eine Folge, so vermute ich, auch der fortschreitenden Internalisierung von Leistungsnormen. Überleitend zum Folgenden sei noch erwähnt, daß das allgemeine *Selbstkonzept* hoch negativ mit der Prüfungsangst korreliert (Pekrun 1987, 52).

Ähnlich wie die Schüleridentität dürfte auch die *Schulangst* von einem komplexen Interaktionsgefüge zwischen Leistungsstand und Lehrer- und Elternerwartungen und -reaktionen bestimmt sein (K. Ulich 1980, 482). Unstrittig ist längst, daß *Angst* in der Schule häufig ausgelöst wird und zwar vor allem im Kontext der subjektiven Verarbeitung schulischer Leistungsanforderungen (Fend & Helmke 1988, 174; K. Ulich 1989, 172). Angstinduzierende oder -verstärkende Faktoren sind insbesondere: hoher Leistungsdruck, starke Schülerkonkurrenz, unklare Leistungs- und Bewertungsmaßstäbe sowie eine negative Einstellung der Lehrer zu den Schülern (Wahl, Weinert & Huber 1984, 211). Intensität und Verbreitung der Schulangst (Pardon 1980) sind, wie die folgenden Ergebnisse demonstrieren, sehr eng mit der Schulleistung gekoppelt.

– Zwischen den Noten in drei Hauptfächern (Deutsch, Englisch, Mathematik) und der Leistungsangst besteht bei Sekundarschülern ein fast linearer Zusammenhang: je schlechter die Noten, desto höher die Angst (Fend & Helmke 1988, 181). In der sechsten Klassenstufe sind die sehr guten Schülerinnen und Schüler aber ängstlicher als die guten, in der

- neunten ist die Leistungsangst der sehr schlechten ziemlich niedrig.
- Auch bei Grundschulern ist dieser Zusammenhang klar erkennbar: Unter den schlechten Schülern haben fast doppelt so viele Angst vor Klassenarbeiten als unter den guten (58 gegenüber 31%); von den guten hat jeder zwölfte, von den schlechten jeder vierte *immer* Angst (Lang 1985, 90, 112).
 - Schlechte Schülerinnen und Schüler haben schließlich auch vor ihren Eltern mehr Angst als gute (Jopt & Dederling 1985; Pekrun 1983, 522), wobei die Leistungsvalenz und -zufriedenheit der Eltern wesentlich mitspielt (Fend 1984).

In Anbetracht dieser Ergebnisse halte ich es für unbedingt notwendig, Schulangst durch geeignete pädagogisch-psychologische Maßnahmen zu *reduzieren* (vgl. das Programm von Strittmatter 1985). Anzusetzen wäre beim Lehrerverhalten (Bohse-Wagner 1985), bei den Verfahren der Leistungsbeurteilung (Schmitt 1986) sowie bei den Leistungsansprüchen und -reaktionen der Eltern (Jopt 1987; K. Ulich 1989, 249). Wenn entsprechende Versuche nicht auf Anhieb erfolgreich sind (für das Lehrerverhalten vgl. Mayr, Prinz & Rathwallner 1984), so unterstreicht dies zusätzlich die Forderung nach umfassenden Reformen (K. Ulich 1989, 268).

Schlechte Schulleistungen, ein negatives Selbstbild und ausgeprägte Schulangst ergeben zusammen ein komplexes Syndrom, das für *Schulversagen* kennzeichnend ist. Die psychosozial belastenden und lebensgeschichtlich höchst bedeutsamen Folgen schulischen Versagens sind empirisch vielfach nachgewiesen (Hurrelmann & Wolf 1986; Hurrelmann, Rosewitz & Wolf 1984; Hildes Schmidt 1987; Rosewitz, Wolf & Hurrelmann 1987). Klassenwiederholungen, Abstufungen in eine niedrigere Schulart – bis hin zur Sonderschule –, Zurückstellung beim Schulanfang, all diese Formen des Versagens bedeuten nicht nur zeitliche Verzögerungen bzw. Brüche in der Schullaufbahn, sondern sind mit sozialen Ab-

wertungen, negativen Etikettierungen, Identitätsschädigungen und nicht selten auch mit delinquentem Verhalten verbunden (Haußer 1983, 226, sowie die eben genannten Texte).

Schülerinnen und Schüler, denen die Schule Versagen attestiert, werden dadurch hohen Beanspruchungen ausgesetzt (Hurrelmann 1988, 15), entwickeln eine oft dezidiert negative Haltung gegenüber der Schule und andere, kritischere Erklärungsmuster für Schulleistung (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980). In ihrer subjektiven Problembelastung unterscheiden sich Klassenwiederholer eindeutig von Nicht-Wiederholern; sie sehen weniger Chancen auf gute Noten und Abschlüsse, erfahren weniger Hilfe durch die Lehrer und fühlen sich häufiger als Abweichler typisiert (Holtappels 1987, 282, 329). Als besonders gravierend muß wohl die Tatsache gelten, daß Wiederholer ganz überwiegend bei Lehrern unbeliebt sind (Petillon 1982, 306); dies ist sicher einer der Gründe, warum das mit der Nichtversetzung angestrebte Ziel einer Leistungsverbesserung häufig nicht erreicht wird (Arbeitsgruppe Hauptschule 1980; Hildes Schmidt 1987, 868). Zusätzlich entstehen in der außerschulischen Umwelt Belastungen – so durch Kritik und Strafen der Eltern, durch Anerkennungsverluste der Gleichaltrigen –, die die primär schulischen Nachteile erheblich verstärken können. Insgesamt fügen sich die Konsequenzen des Schulversagens zu einem psychologisch außerordentlich problematischen Bild zusammen, das (noch dringender als bei der Schulangst) für durchgreifende Veränderungen Anlaß sein sollte.

Zum Schluß zumindest noch ein Hinweis auf einige Arbeiten, die sozialstrukturelle oder schichtspezifische Bedingungen schulischer Leistung und Selektion untersuchen: v. d. Kley, Wester und Zijlmans (1983), Meijnen (1987), Rodax und Spitz (1982), Wiese (1982); zur soziologischen Diskussion von Ungleichheit und Selektion im Bildungssystem vgl. Hurrelmann (1985); neueste Zahlen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulbesuch bringen Klemm und Rolff (1988, 85); zur Funktion von Lehrerurteilen bei der sozialen Selektion vgl. K. Ulich (1983, 156).