

Fölling-Albers, Maria; Meidenbauer, Katja
Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht?
Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 229-248



Quellenangabe/ Reference:

Fölling-Albers, Maria; Meidenbauer, Katja: Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 229-248 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71441 - DOI: 10.25656/01:7144

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71441>

<https://doi.org/10.25656/01:7144>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Frühpädagogik

Frithjof Grell/Hans-Günther Roßbach

Einführung in den Thementeil 151

Frithjof Grell

Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen 154

Marcus Hasselhorn

Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungs-
psychologischer Sicht 168

Nele McElvany/Stephanie Herppich/Roel van Steensel/Jeanne Kurvers

Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy –
Ergebnisse einer Meta-Analyse 178

Bernhard Kalicki

Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung
und Familie 193

Werner Thole

Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen –
Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes 206

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Frühpädagogik“ 223

Allgemeiner Teil

Maria Fölling-Albers/Katja Meidenbauer

Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? 229

<i>Petra Bauer</i>	
Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit. Ein Literaturbericht	249
<i>Josef Schrader</i>	
Reproduktionskontexte der Weiterbildung	267
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Fritz Osterwalder</i>	
Jens Brachmann: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte.	285
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Sabine Hornberg/Inci Dirim/Gregor Lang-Wojtasik, Paul Mecheril (Hrsg.): Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland	
David Palfreyman/Ted Tapper (Eds.): Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions	
Louis Porcher: L'éducation comparée: Pour aujourd'hui et pour demain	288
<i>Kerstin Rabenstein</i>	
Antje Langer: Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie.	291
<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	
Katrin Lohrmann: Langeweile im Unterricht.	293
<i>Merle Hummrich</i>	
Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebens- bewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie.	296
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	300
Impressum	U 3

Allgemeiner Teil

Maria Fölling-Albers/Katja Meidenbauer

Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht?

Zusammenfassung: Unterricht unterliegt den Prämissen des Systems Schule und seinen verschiedenen Funktionen – nicht zuletzt der Selektionsfunktion. Deshalb kann Unterricht unter verschiedenen Aspekten als bedeutsam wahrgenommen werden. Unter welchen Gesichtspunkten Schüler/innen Unterrichtsstunden rekonstruieren, ist in der Unterrichtsforschung noch eine weitgehend offene Frage. Im Rahmen einer empirischen Studie wurde dieser Aspekt bei verschiedenen Schülergruppen untersucht. Es wurden mit 30 Schülern/innen der dritten und vierten Jahrgangsstufen an drei Messzeitpunkten jeweils eine Woche lang Interviews durchgeführt (zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Schuljahres – insgesamt 420 Interviews). Es hat sich gezeigt, dass vor allem formale Aspekte (zum Unterrichtsablauf, Hefteinträge etc.) den Blick auf Unterricht bestimmen – und das gilt insbesondere für die leistungsschwachen Kinder.¹

1. Theoretische Überlegungen

Schule und Unterricht haben, je nach wissenschaftlicher Perspektive, unterschiedliche Aufgaben. Aus pädagogischer Sicht ist es vor allem die Bildungsfunktion, die nicht zuletzt durch erfolgreiche Lernprozesse wirksam werden soll. Die Schule soll die Heranwachsenden bei der Entfaltung der Persönlichkeit unterstützen. Dazu bedarf es inhaltlicher (fachlicher), aber auch personaler und sozialer Kompetenzen (vgl. hier stellvertretend für die geisteswissenschaftliche Pädagogik Klafki 2002). Aus strukturfunktionaler Perspektive nach Parsons (1959/1968) hat die Schule vor allem eine Selektionsfunktion – sie soll auf der Basis der (unterschiedlichen) Leistungen der Schüler/innen eine (objektive) Grundlage für die spätere Eingliederung der Heranwachsenden in unterschiedliche soziale Positionen schaffen. Dabei muss es der Schule auch gelingen, dass die Schüler/innen diese Struktur akzeptieren, sich mit dem System identifizieren und sie somit in das gesellschaftliche System integriert werden. Auch nach der Systemtheorie von Luhmann (1986/2004) ist die selektive Funktion von Schule ihr genuines Merkmal. Erst durch den Selektionscode könnten besseres und schlechteres Ab-

1 Die Untersuchung wurde unter den Zeichen Fo 121/9-1 und Fo 121/10-1 von der DFG gefördert. Wir bedanken uns bei Wolfgang Einsiedler für die hilfreichen Anregungen zum Manuskript.

schneiden auseinandergehalten und entsprechende Entscheidungen getroffen werden. Die soziale Selektion des Erziehungssystems habe Einfluss auf die Umwelt, nicht umgekehrt (vgl. Luhmann 1986/2004, S. 29). Fend (1980, 1998, 2006) hat die Theorie von Parsons aufgenommen und sie in verschiedenen Schritten weiterentwickelt: Schule und Unterricht haben in hohem Maße sozialisatorische Funktionen. Die nachwachsende Generation soll durch Schule in die Strukturen des gesellschaftlichen Lebens eingeführt werden und diese verinnerlichen. Dies geschieht nach Fend (1980, 1998) im Wesentlichen durch drei Merkmale von Schule: durch ihre Qualifikationsfunktion, Selektionsfunktion und Integrations- bzw. Legitimationsfunktion. In seiner „Neue[n] Theorie der Schule“ (2006) erweitert er diesen Ansatz um handlungstheoretische Aspekte, wonach das Handeln der Akteure der Systemlogik der sozialen Ordnung „Schule“ folge (bzw. folgen müsse) – das betrifft die Strukturierung und Sequenzierung der unterrichtlichen Lehrangebote ebenso wie die Notwendigkeit der Vergabe von Noten und Berechtigungen (vgl. Fend 2006, S. 180). Während aus pädagogischer Sicht die Erziehungs- und Qualifikationsfunktion vorrangig erscheinen und Schule sich dadurch vor allem als Bildungseinrichtung legitimiert, sind aus soziologischer Sicht die sozialisatorische und selektive Funktion von Schule ihre dominanten Kennzeichen. Der unterschiedliche Blick auf Schule und Unterricht zeigt sich auch in den verschiedenen Forschungsperspektiven.

So wurden in Studien der sozialwissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung sozialisatorische Aspekte von Schule untersucht, z.B. in welcher Weise die Schule in die Peer-Kultur (Behnken 1991; Krappman/Oswald 1995) und in Geschlechterrollen einführt (Breidenstein/Kelle 1998). Aus dieser Sicht ist Schule für die Schüler/innen vor allem bedeutsam, weil sie dort soziale Beziehungen knüpfen und Freunde treffen. Wie Unterricht von den Schülern/innen wahrgenommen wird bzw. ob der Unterricht auch (überwiegend) unter sozialen Gesichtspunkten wahrgenommen wird, war bislang nicht Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung – auch wenn die Untersuchungen oftmals während des Unterrichts durchgeführt worden sind.

Die Rekonstruktion des Unterrichts durch die Schüler/innen ist bislang auch im Rahmen der Schul- und Unterrichtsforschung nur in wenigen Studien untersucht worden (z.B. Hagstedt/Hildebrandt-Nilshon 1980; Czerwenka u.a. 1990; Gruehn 2000; Clausen 2002), die zudem mit Jugendlichen durchgeführt worden sind (nur in den Erhebungen von Czerwenka u.a. wurden auch Viertklässler einbezogen). Nach der Studie von Hagstedt und Hildebrandt-Nilshon (1980) scheinen Schüler/innen bei Fragen zum Unterricht vor allem über den Unterrichtsablauf zu berichten (also formale Aspekte des Unterrichts) oder anzusprechen, inwiefern eine Probe bzw. Klassenarbeit ansteht oder geschrieben wurde (also funktionale Aspekte). Inwiefern die Lerninhalte hingegen persönlich von Bedeutung waren, darüber wurde von den Schülern/innen nichts Genaueres mitgeteilt. Entsprechendes wurde auch in der Untersuchung von Czerwenka u.a. (1990) festgestellt, in der die Schüler/innen einen offenen Text über Schule und Unterricht schreiben sollten; nur bei den Schülern/innen, die dem „Lernfreude-Typus“ zugerechnet wurden, wurden auch Unterrichtsinhalte notiert (vgl. S. 228). In der Studie von Gruehn (2000) wurden fachbezogene Unterrichtsmerkmale aus Schülersicht erfasst, Clausen

(2002) verglich verschiedene Perspektiven (Schüler, Lehrer, Auswertung von Videosequenzen) auf denselben Unterricht.

Auch bereits Grundschüler/innen erfahren an fünf Tagen in der Woche je fünf oder sechs Unterrichtsstunden. Es stellt sich die Frage, in welcher Weise sich bereits bei ihnen die oben genannten Zuschreibungen von Schule und Unterricht in ihrer Wahrnehmung von Unterricht widerspiegeln. In verschiedenen Studien (Helmke 1993; Schneider 2005; Fölling-Albers u.a. 2008) wird den Grundschulern/innen noch eine hohe Schulfreude bescheinigt, wobei diese aber bei Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei Jungen (Valtin/Wagner 2002, S. 116). Dies könnte dazu führen, dass Mädchen die Lernerfahrungen anders rekonstruieren als Jungen. Allerdings wird durch die Notengebung ab der dritten Klasse bei Mädchen und Jungen die Lernfreude negativ beeinflusst (Helmke 1993). Nach Valtin (2002, S. 113ff) nimmt in diesen Jahrgangsstufen die Leistungsangst zu. Wenn also schulstrukturelle Faktoren, wie z.B. Zeugnisse oder die Übertrittsempfehlungen, sich auf Schulfreude und Leistungsängstlichkeit auswirken, so ist nicht auszuschließen, dass sie auch die Rekonstruktionen der Lernerfahrungen beeinflussen. Dabei sind diesbezüglich Schülergruppen mit unterschiedlichen Leistungsprofilen von Interesse. Mit Blick auf die Selektionsbedeutsamkeit von Lernleistungen dürften gerade die Schüler/innen der mittleren Lernergruppe „interessant“ sein. Hartinger u.a. (2004) konnten zeigen, dass vor allem für diese Leistungsgruppe, deren Übertritt auf die gewünschte Schulform oft über einen langen Zeitraum (noch) nicht gesichert ist, der selektive Charakter des Schulsystems besonders belastend ist. Weinert (2001) kritisiert am Unterricht in deutschen Schulen, dass in ihm die Lernphasen und die Testphasen zu sehr miteinander vermischt würden und „die durchschnittliche Zahl der pseudohaften Leistungssituationen deutlich überwiegt[e]“ (S. 72). Das könnte bedeuten, dass die Schüler/innen nahezu permanent latent den Unterricht unter beurteilungsbezogenen Gesichtspunkten wahrnehmen. Darum wäre es durchaus plausibel, wenn sich bei den Rekonstruktionen der Lernerfahrungen vor allem Aspekte der selektiven Funktion von Schule einstellten und sich (zumindest bei manchen Schülergruppen) keine wesentlichen Unterschiede zu verschiedenen Zeitpunkten im Schuljahr feststellen ließen. In diesem Sinne konstatiert Ulich (1976, S. 34), dass Schüler/innen bereits am Ende des ersten Schuljahres eine wettbewerbsorientierte (statt sachorientierte) Lernhaltung einnehmen.

Die unterschiedlichen Funktionen von Schule und Unterricht (Bildungsfunktion, selektive Funktion, sozialisatorische Funktion), aber auch mögliche verschiedene Perspektiven auf Unterricht könnten dazu führen, dass die Schüler/innen diesen unter verschiedenen Gesichtspunkten für sich als bedeutsam wahrnehmen. Diese Aspekte wurden im Rahmen eines in erster Linie qualitativ angelegten empirischen Forschungsprojektes untersucht. Dabei wurde auch gefragt, inwiefern sich verschiedene Schülergruppen bei den Rekonstruktionen ihrer Unterrichtserfahrungen unterscheiden: Schüler/innen unterschiedlicher Leistungsstärke, jüngere Grundschüler/innen und solche, bei denen die Übertrittsentscheidungen bevorstehen, Mädchen und Jungen.

Von der Vielzahl an Informationen und Lernanregungen, die die Kinder am Schulfvormittag erfahren, scheinen viele am Abend bzw. am nächsten Morgen „vergessen“ zu

sein. Durch gezielte Hinweisreize („Cues“) können Erinnerungen allerdings aktiviert werden (vgl. zur Gedächtnisforschung Tulving 1974; Schneider/Büttner 1995; Baddeley 2004). Ob und welche Lernerfahrungen Schüler/innen (spontan) erinnern bzw. schnell abrufen können, scheint für den Lernerfolg nicht unerheblich zu sein. Es ging uns in der Untersuchung nicht darum, möglichst umfassend Erinnerungen an einzelne Unterrichtsstunden wachzurufen. Vielmehr sollte zunächst festgehalten werden, was die Kinder beim freien Erinnern von den einzelnen Unterrichtsstunden rekonstruierten. Erst wenn keine Äußerungen zu den Unterrichtsstunden mehr kamen, wurden Hinweisreize gegeben.

2. Fragestellung, Stichprobe und Methode

2.1 Fragestellung

In der vorliegenden Untersuchung wollten wir ermitteln, unter welchen Gesichtspunkten die Schüler/innen ihre Unterrichtserfahrungen als besonders relevant angesehen haben. Die Kategorien zur Einordnung der Rekonstruktionen² bezogen sich dabei auf wesentliche, oben dargelegte Strukturmerkmale von Schule und Unterricht: auf inhaltliche Aspekte (im Unterricht bearbeitete thematische Schwerpunkte; d.h. vor allem die Bildungsfunktion betreffend), auf funktionale Aspekte (Proben, Noten und Zeugnisse; d.h. die selektive Funktion betreffend), auf soziale Aspekte des Unterrichts (Bezugnahme auf Mitschüler/innen; die sozialisatorische Funktion betreffend) sowie auf formale Aspekte (Ablauf und Routinen wie Hefteinträge etc.). Letztere wurden berücksichtigt, weil diese für Schüler/innen besonders typische Merkmale für Unterricht zu sein scheinen und in früheren Untersuchungen von den Jugendlichen vorrangig genannt worden waren.

Die Untersuchung wurde mit Schülern/innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe durchgeführt, weil diese bereits hinreichende Schulerfahrungen haben, um über Struktur und Ablauf von Schule und Unterricht kompetent Auskunft geben zu können. Mit Kindern dieses Alters sind Befragungen zuverlässig möglich; das gilt vor allem, wenn sie über ihre individuellen Erfahrungen und Einschätzungen Auskunft geben sollen (vgl. Heinzel 1997). Zudem werden in diesem Schulalter entscheidende Weichenstellungen für die weitere Schullaufbahn gelegt. Zum Zeitpunkt der Erhebungen erhielten die Schüler/innen in der Mitte des dritten Schuljahres erstmals eine Rückmeldung ihrer Leistungen in allen Fächern über Zeugnisnoten; im vierten Schuljahr wird nach dem Zwischenzeugnis entschieden, welche weiterführende Schule ein Kind im Anschluss besuchen wird. Deshalb stellt sich die Frage, inwiefern diese Maßgaben auch die Wahrnehmung des Unterrichts durch die Schüler/innen beeinflusst, d.h. ob im Zeitraum der Zwischenzeugnisse funktionale Aspekte der Schule wichtiger sind als zu anderen Zeitpunkten des

² Für Bohnsack (2007, S. 20) sind rekonstruktive Verfahren in der Forschung allgemein interpretative Verfahren der qualitativen Sozialforschung.

Schuljahres und ob sie für die Schüler/innen der vierten Jahrgangsstufe wichtiger sind als für jüngere Kinder. Hartinger u.a. (2004) konnten feststellen, dass für Kinder unterschiedlicher Leistungsstärke der Unterricht als unterschiedlich belastend empfunden wird. Deshalb stellte sich für uns die Frage, ob die Leistungsstärke auch die Rekonstruktionen des Unterrichts beeinflusst. Da Mädchen und Jungen unterschiedlich gern zur Schule gehen, könnten sich auch ihre Rekonstruktionen der Lernerfahrungen unterscheiden. Eine generelle Schulfreude sollte sich in einer insgesamt positiven Bilanz der Schul- und Unterrichtserfahrungen bei den Schülern/innen niederschlagen. Doch dies muss nicht bedeuten, dass ihnen jede einzelne Unterrichtsstunde wichtig ist oder gefällt. Wir wollten mit unserer Untersuchung neben der Einschätzung einzelner Unterrichtsstunden auch eruieren, wie Schüler/innen ihre (Lern-)Erfahrungen am jeweiligen Schultag bilanzieren – etwa mit der Frage, ob es schade gewesen wäre, wenn sie in den Stunden gefehlt hätten. Im Einzelnen haben wir folgende Fragen genauer untersucht:

- Wie rekonstruieren Grundschüler/innen ihre Unterrichtserfahrungen? Welche Aspekte sind ihnen dabei besonders wichtig?
- Unterscheiden sich verschiedene Schülergruppen bei den Rekonstruktionen – Kinder der dritten und vierten Jahrgangsstufe; lernstarke, lernschwache und Kinder der mittleren Leistungsgruppe; Mädchen und Jungen?

Bei allen Fragen wird jeweils berücksichtigt, ob es bei den Rekonstruktionen Unterschiede an den verschiedenen Zeitpunkten im Schuljahr gibt.³

2.2 Stichprobe und Methode

Die Erhebungen fanden in zwei Erhebungswellen in den Schuljahren 2003/04 sowie 2004/05 statt⁴; die meisten im Schuljahr 2003/04. Insgesamt wurden in den beiden Jahren mit 30 Kindern aus fünf Schulklassen 420 Interviews geführt⁵, davon mit Mädchen

3 Da es sich bei dieser Untersuchung wegen der bislang kaum vorliegenden Daten zu diesem Themenfeld um eine explorative Untersuchung handelt, wurden keine Hypothesen geprüft.

4 Die Untersuchungen wurden in Schulen der Stadt und des Landkreises Regensburg durchgeführt.

5 Die Stichprobe konnte, bezogen auf die verschiedenen Subgruppen, aus verschiedenen Gründen nicht gleichmäßig besetzt werden. Es nahmen 19 Mädchen und 11 Jungen, 16 Kinder der dritten und 14 Kinder der vierten Jahrgangsstufe, 6 leistungsstarke, 13 Kinder der mittleren Leistungsgruppe und 11 Kinder der leistungsschwachen Gruppe an den Befragungen teil. Wegen des explorativen Charakters der Studie, in der erste Hinweise auf mögliche Unterschiede zwischen den Subgruppen bei ihren Rekonstruktionen des Unterrichts eruiert werden sollten, kann die unterschiedliche Besetzung der Subgruppen akzeptiert werden. Mit 19 Kindern wurden an 3 Messzeitpunkten zwischen 12 und 15 Interviews, mit 2 Kindern 10, mit 3 Kindern 9 Interviews und mit 1 Kind 3 Interviews durchgeführt. Mit 5 Kindern konnten an 5 Messzeitpunkten in den Schuljahren 2003/04 und 2004/05 17 bzw. 20, 21 oder 22 Interviews geführt werden.

269 (64%) und mit Jungen 151 (36%) Interviews; 151 (36%) Interviews wurden mit Kindern der dritten, 269 (64%) Interviews mit Kindern der vierten Jahrgangsstufe geführt. Mit den leistungsstarken Kindern wurden 95 (23 %) Interviews, mit den Kindern der mittleren Leistungsgruppe 186 (44 %) Interviews und mit den leistungsschwachen Kindern 139 (33%) Interviews geführt.⁶

An drei Messzeitpunkten im Schuljahr (zu Beginn des Schuljahres, in der Zeit der Zwischenzeugnisse sowie zum Schuljahresende) wurden die ausgewählten Schüler/innen jeweils am frühen Abend⁷ eine Woche lang (von Montag bis Freitag) zu ihren Unterrichtserfahrungen befragt. Die Interviews wurden anhand eines Leitfadens durchgeführt, der Ablauf der Interviews war an jedem Abend gleich. Zunächst erzählten die Kinder von ihren Nachmittagsaktivitäten.⁸ Danach wurde jede Unterrichtsstunde abgefragt. Es blieb den Kindern überlassen, womit sie beginnen, was und wie lange sie über den Unterricht berichten wollten. Wenn sich die Kinder an die Stunden nicht mehr erinnern konnten, nannten die Interviewer/innen das Fach. Kam dann keine Antwort, wurde zunächst ein formales Stichwort gegeben (z.B. „Ihr habt doch etwas ins grüne Heft geschrieben“); danach erfolgte meist ein sozialer Hinweis (z.B. „Peter hat doch etwas an die Tafel gemalt“). Inhaltliche Hinweisreize wurden nicht gegeben. Nach maximal drei „Cues“ wurde mit der nächsten Unterrichtsstunde begonnen. Zum Schluss des Interviews wurden die Kinder gefragt, ob es für sie schade gewesen wäre, wenn sie in den einzelnen Stunden bzw. an dem Tag gefehlt hätten und jeweils eine Begründung für die Einschätzung erbeten.

Die Interviews wurden transkribiert und dem theoretischen Ansatz der Untersuchung entsprechend codiert. Die Äußerungen der Kinder zu den einzelnen Unterrichtsstunden wurden folgenden Kategorien zugeordnet: inhaltliche (Aussagen zu Lerninhalten der Unterrichtsstunde), formale (zum Ablauf der Stunde bzw. Äußerungen zu Hefteinträgen), funktionale (Tests, Noten und Zeugnisse betreffend) und soziale (explizite Bezugnahme auf andere Schüler/innen) Aspekte des Unterrichts. Da die Kinder zu manchen Unterrichtsstunden spontan äußerten, dass sie „Spaß gemacht“ hätten, ohne genaue Gründe dafür anzugeben, wurde dies als eine eigene Kategorie gewertet. Die Begründungen zu den Aussagen „schade, wenn ich gefehlt hätte“ wurden den Kategorien der Unterrichtsstunden entsprechend zugeordnet. Die Codierungen wurden von zwei Personen durchgeführt; die Interraterreliabilität wurde überprüft (Cohen's Kappa). Der errechnete Kappa-Wert liegt bei .75 und kann als hinreichend bezeichnet werden. Die Auswertungen der Befragungen erfolgten mit Hilfe des Auswertungsprogramms

6 Die Zuordnung zu den Leistungsgruppen erfolgte durch die betreffenden Klassenlehrerinnen. Diese haben Leistungen der für den Übertritt in die weiterführenden Schulen relevanten Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht zugrunde gelegt.

7 In wenigen Einzelfällen mussten die Befragungen am nächsten Morgen vor der ersten Unterrichtsstunde durchgeführt werden. Die Interviewer/innen hatten am Vormittag am Unterricht teilgenommen.

8 Die Äußerungen der Schüler/innen zu ihren Nachmittagsaktivitäten werden an dieser Stelle nicht diskutiert; vgl. dazu Fölling-Albers u.a. in Vorb.

MAXQDA, das auch quantitative Aussagen ermöglicht; die Auswertungen der Prozentdaten erfolgte mit dem Programm Excel.

3. Ergebnisse

3.1 Wie rekonstruieren Grundschüler ihre Unterrichtserfahrungen?

Äußerungen zum Unterricht auf die offene Einstiegsfrage

Wir erwarteten von den Schülern/innen die informativsten Antworten auf eine offene Frage. Das würde am ehesten widerspiegeln, was vom Unterricht bei den Kindern als besonders bedeutsam in Erinnerung geblieben war. Deshalb wurden die Fragen zu den einzelnen Stunden immer offen begonnen. Erst dann wurden Hinweisreize gegeben. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Antworten der Schüler/innen auf die offene Frage.⁹

Kategorien	Aussagen gesamt		3. Jgst.	4. Jgst.	Mädchen	Jungen	leistungs- stark	mittel	leistungs- schwach
	N-Interv.		N = 151	269	269	151	95	186	139
	% - Interv.		36%	64%	64%	36%	23%	44%	33%
Aussagen Gesamt N	1330	%	451	879	901	429	233	566	523
Aussagen Gesamt %			34%	66%	68%	32%	18%	43%	39%
Inhalt	416	31	28%	72%	66%	34%	19%	50%	31%
Funktional	33	2	48%	52%	64%	36%	24%	21%	55%
Formal	767	58	37%	63%	69%	31%	17%	41%	42%
Sozial	100	8	36%	64%	60%	40%	12%	36%	52%
Spaß gem.	14	1	29%	71%	79%	21%	21%	50%	29%

Tab. 1: Aussagen der Schüler/innen zu Unterrichtsstunden – ohne Hinweisreize¹⁰

⁹ Die vorliegende Untersuchung ist als eine qualitative angelegt. Das Auswertungsprogramm MAXQDA ermöglicht eine Quantifizierung, indem die Aussagen zu den gewählten Kategorien errechnet werden. Dies wurde im Rahmen der Untersuchung genutzt. Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurden trotz einer großen Zahl an Interviews pro Subgruppe keine Signifikanzprüfungen vorgenommen. Gleichwohl spiegeln die Aussagen der Schülergruppen zu den einzelnen Kategorien bemerkenswerte Trends wider, wenn die Aussagen deutlich von ihrem Anteil an Interviews abweichen. Vgl. zur Nutzung qualitativer, mit Hilfe des Programms MAXQDA ausgewerteter Daten zur Veranschaulichung von Subgruppenunterschieden Mörzl-Hafizović (2006).

¹⁰ Die Prozentangaben wurden ab .5 aufgerundet, bis .49 abgerundet. Teilweise ergeben sich so in der Summe mehr als 100%.

Aus der Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die meisten Antworten zu den offenen Fragen formaler Art waren. Das waren 58% aller 1330 codierten Antworten. Die formalen Aussagen stellten sich etwa wie folgt dar, z.B. Theresa¹¹, Kind aus der mittleren Lernergruppe, am MZP II: „*Da haben wir in Mathe – haben wir dieses eine Blatt, glaub ich, da gemacht mit den – also erst haben wir im Buch gelesen – das Warmrechnen*“. Alex, auch Schüler der mittleren Lernergruppe, meinte am MZP III: „*Da ham' wir sämtliche – also die Bilder von dem Text, die zweite Seite angefangen. Ich bin fertig geworden, zum Glück.*“

Die zweithäufigste Kategorie bei den offenen Fragen waren Antworten zu Inhalten der Unterrichtsstunden (31%). Zwei Antwortbeispiele sollen das veranschaulichen: Laura, Kind der mittleren Lernergruppe, führt am MZP IV aus: „*In der 1. und 2. Stunde hatten wir Freiarbeit, in der Freiarbeit habe ich das Blatt vom Quader von gestern fertig gemacht.*“ Laura-Josephine, lernstark, meinte am MZP I zu einer Deutschstunde: „*Da sollten wir, ähm erst bei der Nummer 5 Wörter nachspüren, die mit ‚h‘ waren, dann sollten wir die unterstr-, bei der Nummer sechs unterstreichen, was zusammengehört und dann aufschreiben nach ‚eh‘, ‚äh‘ oder ‚ah‘ oder – ja, ‚uh‘.*“ Die restlichen Aussagen zur offenen Frage entfielen überwiegend auf soziale Kategorien. Funktionale Aspekte oder „Spaß gemacht“ spielten hier praktisch keine Rolle.

Unterscheidet man die Antworten nach den verschiedenen Schülergruppen, dann zeigen sich bei einigen Kategorien deutliche Abweichungen zu ihren jeweiligen prozentualen Anteilen an den Interviews. So wurden *inhaltliche* Äußerungen anteilmäßig erheblich mehr von den Viertklässlern als von den Drittklässlern gegeben. Die Schüler/innen der mittleren Lernergruppe lagen mit ihren Aussagen zu dieser Kategorie über ihrem Anteil an Interviews (mit 50% der inhaltlichen Aussagen zu 44% ihres Anteils bei den Interviews). Bei den lernschwächeren Kindern hingegen ist auffällig, dass sie überproportional formale Antworten gaben (42% zu 33%) oder sich zu sozialen Erfahrungen äußerten. Von den 100 Äußerungen, die die Kinder bei den offenen Fragen zu sozialen Aspekten abgaben, entfielen 52% auf die lernschwachen Kinder. Diese beziehen sich meist auf auffällige Verhaltensweisen der Mitschüler/innen. Bei ihren Äußerungen zu Lernleistungen fällt eine Bezugnahme auf andere Kinder oftmals so aus, dass ihre eigene Leistung durch den Vergleich relativiert wird oder sie möglichst selbst besser dastehen als die Kinder, mit denen sie sich vergleichen – zumindest nicht schlechter. So meint Stefan, 3. Schuljahr, am MZP II auf die Frage der Interviewerin (I.), ob sie auf das Kopfrechenblatt eine Note bekämen:

St.: Äh ja, also wenn ma a ganzes Ding voll hat – das letzte Mal hab ich einen Dreier gehabt.

I.: Vielleicht wird's das nächste Mal besser.

St.: Sven hat a'n Einser gehabt.

I.: Hey, gut.

St.: Aber der hat dafür in die anderen Proben schon zwei Sechser gehabt.

11 Alle hier angegebenen Namen sind die von den Kindern selbst gewählten Pseudonyme.

I.: Oh, das ist natürlich net so gut.

St.: *Mhm. Daniel hat schon zwei Sechser und drei Fünfer irgendwas gehabt.*

Auch bei den insgesamt nur 33 funktionalen Antworten entfielen die meisten auf die lernschwachen Kinder. Während die formalen und inhaltlichen Antworten an allen drei Messzeitpunkten im Wesentlichen den Anteilen der Interviews entsprachen, wurden die (insgesamt allerdings eher wenigen) funktionalen Antworten zu drei Viertel in der Mitte des Schuljahres angeführt.

Äußerungen zum Unterricht nach Hinweisreizen

Wenn die Kinder nach der offenen Frage nichts zu einer Unterrichtsstunde erinnern konnten, gaben die Interviewer/innen jeweils einen Hinweisreiz. Dieser richtete sich nach dem beobachteten Unterrichtsverlauf und dem Verhalten der Kinder während der Unterrichtsstunde, in der Regel wurde mit einem formalen Hinweis begonnen.

Kategorien	Aussagen gesamt		3. Jgst.	4. Jgst.	Mädchen	Jungen	leistungs- stark	mittel	leistungs- schwach
	N-Interv.		N = 151	N = 269	N = 269	N = 151	N = 95	N = 186	N = 139
	%-Interv.		36%	64%	64%	36%	23%	44%	33%
Aussagen Gesamt N	6939	%	2809	4130	4339	2600	1499	2832	2608
Aussagen Gesamt %			40%	60%	63%	37%	22%	41%	38%
Inhalt	3712	53	39%	61%	64%	36%	23%	42%	35%
Funktional	48	1	23%	77%	71%	29%	19%	56%	25%
Formal	2750	40	44 %	56%	60%	40%	20%	39%	41%
Sozial	328	5	35%	65%	67%	33%	18%	41%	41%
Spaß gemacht	101	1	38%	62%	59%	41%	10%	59%	31%

Tab. 2: Aussagen der Schüler/innen zu Unterrichtsstunden nach Hinweisreizen¹²

Es zeigt sich, dass Kinder nach der Vorgabe von Erinnerungshilfen, die keine inhaltlichen Informationen zu den Unterrichtsstunden enthielten, durchaus in der Lage waren, sich an Stundeninhalte zu erinnern. Sie stellten mit 53% mehr als die Hälfte der codierten Äußerungen dar. Die Äußerungen zu den Inhalten waren allerdings meist sehr knapp; insbesondere die lernschwachen Kinder gaben sehr kurze Andeutungen zu den Inhalten wieder, die ohne Wissen um den Kontext der Stunden durch die Interviewerin kaum interpretiert werden konnten.

¹² Die Prozentangaben wurden ab .5 aufgerundet, bis .49 abgerundet. Teilweise ergeben sich so in der Summe mehr als 100%.

Doch nicht immer führten Hinweisreize zum Erfolg. Manchmal erbrachten selbst zwei oder drei „Cues“ keine Erinnerungen an die Unterrichtsstunden. Die Tabelle 2 zeigt einige deutliche Unterschiede zwischen den Schülergruppen. Die Drittklässler und die Jungen, vor allem aber die leistungsschwachen Kinder, gaben auch nach Hinweisreizen häufiger formale Antworten zu den Stunden als die Viertklässler und die Mädchen. Die leistungsschwachen Kinder waren zudem vor allem bei den Antworten zu der sozialen Kategorie wieder überrepräsentiert. Eine Gegenüberstellung von Antworten einer leistungsstarken und einer leistungsschwachen Schülerin der dritten Jahrgangsstufe zur selben Unterrichtsstunde soll die Unterschiede veranschaulichen. Jessica, ein leistungsstarkes Kind, gab Inhalte einer Sachunterrichtsstunde zu den verschiedenen „Stockwerken“ im Wald am MZP I in folgender Weise wieder: Nach dem formalen Hinweis der Interviewerin: „Dann habt ihr aber noch ein anderes Arbeitsblatt bekommen“, antwortet sie:

Je.: Ähm, da mussten wir ... ähm als erstes die Baumschicht, da waren die Baumkronen, Tanne, Fichte, Buche, ähm, Ahorn, Eiche, und dann die Buschschicht, Buschhöhe, äh Büsche, kleine Bäum- Bäume und noch ein paar, sonst eigentlich nix mehr; und dann war noch die Kräuterschicht, da waren Blumen ähm, Farn und Kräuter, und dann gab's die Mooschicht, da war Moos, und dann gab's die (...) die Wurzelschicht, da waren Wurzeln von Bäumen. Und dann durften wir auch noch ausmalen.

Die leistungsschwache Schülerin Daniela äußerte zu dieser Stunde:

I.: In der vierten Stunde, kannst du dich da erinnern, was da war?

Da.: Ach, da haben wir das Blatt fertig gemacht ... nein, das war in der letzten.

I.: Welches Blatt meinst du?

Da.: Das vom Wald.

I.: Mhm, das stimmt schon.

Da.: Echt?

I.: Was habt ihr da geschrieben?

Da.: Wie man sich im Wald verhält.

I.: Mhm. Fällt dir sonst noch was ein dazu?

(...)

I.: Da habt ihr noch was Neues gelernt über den Wald.

Da.: Weiß ich nicht.

I.: Wie der ausschaut.

Da.: Ach ja. Über die Blumen und Bäume.

I.: Was war denn das?

Da.: Das war Heimat- und Sachkunde.

I.: Mhm. Weißt du noch wie man das nennt?

Da.: HSU.

I.: Nein, was ihr da gelernt habt über den Wald?

Da.: Hä? Weiß ich nicht.

I.: Da habt ihr dann auch noch ein Arbeitsblatt bekommen.

Da.: Ja, zum Ausmalen.

I.: Mhm. Das und noch eines.

Da.: Echt? Weiß ich gar nicht. Welches?

Während Jessica angibt, dass es um die verschiedenen „Schichten“ im Wald ging und sehr detailliert zahlreiche „Vertreter“ der verschiedenen Schichten benennen kann, macht Daniela nur sehr allgemeine inhaltliche Aussagen (Blumen und Bäume), die auch unabhängig von der tatsächlichen Unterrichtsstunde zutreffend sind, und erinnert sich ansonsten nur an die Tätigkeit des Ausmalens, die im Unterricht häufig praktiziert wird.

Die anhand der hier wiedergegebenen Interviewszenen dargestellte unterschiedliche Qualität der Rekonstruktionen wird durch die Studie von Czinczoll (2008) bestätigt. Sie untersuchte aus dem vorliegenden Datensatz die Rekonstruktionen von drei Viertklässlerinnen unterschiedlicher Leistungsstärke im Detail. Die drei Schülerinnen besuchten dieselbe Klasse; es wurden dieselben Unterrichtsstunden analysiert. Ein Fazit aus der Analyse ist, dass es nur der leistungsstarken Schülerin gelang, „die wichtigsten Inhalte der Unterrichtsstunde so zu beschreiben, dass sie für Außenstehende gut nachvollziehbar sind“ (Czinczoll 2008, S. 63) und „die Aufmerksamkeit auf die entscheidenden Informationen der Aufgabe zu lenken“; die beiden anderen Schülerinnen hingegen, insbesondere das leistungsschwache Mädchen, widmeten ihre Aufmerksamkeit eher einzelnen Details (ebd. S. 59). Diese Unterschiede betrafen nach Czinczoll vor allem die für den Übertritt in die weiterführenden Schulen relevanten Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik. In den musischen Fächern waren die Differenzen weniger groß.

3.2 Wenn ich im Unterricht gefehlt hätte, ...

Am Ende der Interviews wurden die Kinder gefragt, ob es am betreffenden Tag bzw. für die einzelnen Stunden schade gewesen wäre, wenn sie gefehlt hätten.¹³ In den 420 Interviews gaben die Kinder 1239 Mal (d.s. 65% der Antworten) an, dass es schade gewesen wäre, wenn sie bestimmte Stunden bzw. Schultage verpasst hätten; 578 Mal (30%) sagten sie, es wäre nicht schade gewesen und bei 100 Antworten (5%) konnte nicht eindeutig entschieden werden, ob die Kinder ein Fehlen bedauert hätten oder nicht. Nachfolgend werden die beiden Kategorien „Ein Fehlen wäre *schade*“ gewesen, und „ein Fehlen wäre *nicht schade*“ gewesen, genauer untersucht.

Wenn ich gefehlt hätte, wäre es schade gewesen, weil ...

In der überwiegenden Mehrheit der Antworten wurde die Frage, ob es schade gewesen wäre, wenn sie bei den erfragten Stunden gefehlt hätten, bejaht. Diese Zustimmung entspricht den insgesamt positiven Einstellungen der Grundschüler/innen zur Grundschule.

¹³ Da an verschiedenen Tagen besondere Aktivitäten stattfanden (z.B. Exkursionen, Fahrradprüfung, Theater), wurde nicht immer jede einzelne Stunde abgefragt.

Sieht man sich die Begründungen für diese Einschätzungen etwas genauer an, ergibt sich allerdings ein etwas differenzierteres Bild. Die von den Kindern genannten Begründungen wurden den Kategorien zugeordnet, die auch für die Unterrichtsstunden angewandt worden waren.

Nachfolgend sollen die Häufigkeiten für die Begründungen genauer betrachtet werden:

Kategorien für Begründung der Aussagen	Interviews gesamt N = 420		3. Jgst. N = 151	4. Jgst. N = 269	Mädchen N = 269	Jungen N = 151	leistungs- stark N = 95	mittel N = 186	leistungs- schwach N = 139
	Aussagen zu den Kategorien gesamt N = 1239		36%	64%	64%	36%	23%	44%	33%
Aussagen	1239	%	382	857	899	340	355	557	327
Gesamt N									
Aussagen			31%	69%	73%	27%	29%	45%	26%
Gesamt %									
Inhalt.	270	22	21%	79%	69%	31%	34%	46%	20%
Funktional	163	13	20%	80%	76%	24%	23%	47%	29%
Formal	318	26	27%	73%	69%	31%	25%	45%	30%
Sozial	47	4	28%	72%	66%	34%	30%	19%	51%
Spaß gem.	441	36	44%	56%	77%	23%	30%	46%	24%

Tab. 3: Begründungen für die Aussage „Wenn ich gefehlt hätte, dann wäre es **schade** gewesen, weil ...“¹⁴

Die Tabelle zeigt, dass „*Spaß gemacht*“ die am häufigsten von den Kindern genannte Begründung dafür war, warum sie nicht gern gefehlt hätten, d.s. 36% der Nennungen insgesamt. Drittklässler gaben im Vergleich zu ihrem Anteil an den Interviews deutlich häufiger als die Viertklässler an, ihnen habe eine Unterrichtsstunde Spaß gemacht. Zudem sind die Mädchen in dieser Kategorie klar überrepräsentiert. Die lernschwachen Kinder sagten im Vergleich zu ihrem Anteil an den Interviews erheblich weniger, ihnen habe der Unterricht Spaß gemacht und sie hätten ihn deshalb nicht missen wollen. An zweiter Stelle (26% Nennungen) wurden *formale* Aspekte genannt, warum die Schüler/innen auf die Stunde nicht gern verzichtet hätten. Die wichtigsten Argumente waren Aussagen wie z.B., dass man die Arbeit sonst nachholen müsse. Mona, 4. Schuljahr, ein lernstarkes Kind, meinte am MZP IV zu dieser Frage:

I. Und in der Wörterklinik, wennst' da net da gewesen wärst?

Mo.: Äh, ja dann hätt' ich halt das Ganze noch daheim machen müssen.

¹⁴ Die Prozentangaben wurden ab .5 aufgerundet, bis .49 abgerundet. Teilweise ergeben sich so in der Summe mehr als 100%.

Der mit einem Fehlen verbundene nachträgliche Zusatzaufwand war für ein Viertel der Aussagen die Begründung dafür, dass man eine Stunde lieber nicht verpasst hätte. *Inhaltliche* Gründe lagen an dritter Stelle mit 22%. Die Begründungen für diese Kategorie waren sehr unterschiedlich, z.T. bezogen sie sich auf die Lieblingsfächer, die sie nicht gern missen wollten, aber auch darauf, dass der Stoff interessant war oder weil sie etwas Neues gelernt hatten. Ein Beispiel mag das veranschaulichen. Stefan, 3. Schuljahr, ein lernschwaches Kind, meinte am MZP II auf die Frage, ob es schade gewesen wäre, wenn er gefehlt hätte:

St.: Deutsch mit die Satzarten, das gefällt mir immer so gut.

Bei dieser Kategorie waren, wie die Tabelle 3 zeigt, die Mädchen und die lernstarken Kinder deutlich überrepräsentiert, die lernschwachen Kinder hingegen erheblich unterrepräsentiert. *Funktionale* Argumente lagen mit 13% der Nennungen an vierter Stelle. Ein Beispiel dafür ist das Argument von Alex, 4. Schuljahr, ein Kind aus der mittleren Leistungsgruppe, am MZP III:

I.: Und in HSU, wenn du da gefehlt hättest?

Al.: Ja [schade], weil das alles für ne Probe wichtig ist. Weil, wenn wir die morgen schreiben, schau ich blöd aus.

Auch bei den funktionalen Argumenten waren die Mädchen überrepräsentiert, die Jungen hingegen unterrepräsentiert. Die Jungen der mittleren Lernergruppe gaben anteilmäßig besonders häufig funktionale Gründe dafür an, dass sie ungern gefehlt hätten. *Soziale* Argumente spielten mit 4% nur eine untergeordnete Rolle. Allerdings wurde diese Kategorie zur Hälfte von den lernschwachen Kindern gewählt.

Bewertet man die Äußerungen der Kinder aus pädagogischer Sicht, dann sind es vor allem inhaltliche Gründe und „Spaß-gemacht-Argumente“, die als besonders wünschenswert gewertet werden, weil davon auszugehen ist, dass die Freude am Unterricht und seinen Inhalten auch positive Auswirkungen auf die Persönlichkeit der Kinder hat. Die formalen und funktionalen Begründungen hingegen dürften vor allem der Struktur von Unterricht und Schulsystem geschuldet sein, weniger hingegen pädagogischen Erwägungen. Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt die Aussagen der Kinder, dann zeigt sich, dass nur 58% der Äußerungen der Kinder, sie hätten eine Unterrichtsstunde nicht gern missen mögen, aus pädagogischer Sicht besonders positiv zu sehen sind. Allerdings zeigen die Daten auch, dass bereits die Grundschüler/innen in hohem Maße auf Strukturen des Schulsystems reagieren.

In einer der fünf Klassen fand neben eher lehrergelenktem Unterricht täglich auch Freiarbeit oder Wochenplanarbeit statt. Es zeigte sich, dass in dieser Klasse die Begründungen für die Antworten, es habe *Spaß gemacht* und deshalb wäre ein Fehlen *schade* gewesen, leicht überrepräsentiert waren, bei den *funktionalen Begründungen* hingegen waren sie deutlich unterrepräsentiert.

Wenn ich gefehlt hätte, wäre es nicht schade gewesen, weil...

Aus schulpädagogischer Sicht sind Aussagen darüber, warum Schüler/innen sagen, dass es *nicht schade* gewesen wäre, wenn sie gefehlt hätten, besonders aufschlussreich. Denn sie können Hinweise zur Verbesserung des Unterrichts geben. Es zeigten sich bei den untersuchten Schülergruppen deutliche Unterschiede zu dieser Einschätzung. Die Viertklässler sind bei dieser Antwort deutlich überrepräsentiert: 76% der Antworten entfielen auf die Schüler/innen dieser Jahrgangsstufe, obwohl diese nur 63% der Interviews ausmachten. Leicht überproportional vertreten sind hier des Weiteren die Jungen. Zwischen den Schülern/innen der verschiedenen Leistungsgruppen gab es keine markanten Abweichungen zu ihren Anteilen bei den Interviews. Insgesamt überwogen Aussagen wie: *Das hätte ich nachholen können; die Aufgabe hätte mir jemand gebracht; das wird sowieso nochmals wiederholt*. Zwei Schüleräußerungen sollen das veranschaulichen. Maria, 4. Schuljahr, leistungsstarkes Kind, MZP III:

I.: Was wär' denn gewesen, wenn du die Stunde verpasst hättest?

Ma.: *Hmm, net so schlimm.*

I.: Warum?

Ma.: *Weil das war so eher noch Wiederholung.*

Maria – wie auch andere leistungsstarke Kinder – betont in den Interviews viele Male, dass sie die Wiederholungen langweilen und Unterricht eigentlich nur dann interessant sei, wenn etwas Neues gelernt werde oder wenn von Mitschülern außergewöhnliche Fragen gestellt werden. Andere Kinder monieren für sie langweilige Aufgaben, so Mehmet, ein Kind der mittleren Leistungsgruppe. Er meinte am MZP IV:

I.: Wenn du die Englischstunde verpasst hättest, wie wäre das gewesen?

Me.: *Egal, weil wir ja nur ausgemalt haben.*

I.: Malst du nicht so gerne aus?

Me.: *Ja, das ist langweilig.*

Vergleicht man die formalen Kriterien als Begründungen der Kinder dafür, dass es *schade* gewesen wäre, wenn sie gefehlt hätten, mit den Begründungen dafür, dass ein Fehlen *nicht schade* gewesen wäre, dann stellt man fest, dass sich die Argumente ähneln – wenn auch mit umgekehrtem Vorzeichen:

Sie hätten den Stoff leicht nachholen *können* – war häufig das Argument, dass es *nicht schade* gewesen wäre, wenn sie gefehlt hätten.

Sie hätten dann die Arbeit nachholen *müssen* – war oftmals die Begründung dafür, warum es *schade* gewesen wäre, wenn sie gefehlt hätten.

Die formalen Argumente machten immerhin ein Viertel der Begründungen der Kinder dafür aus, dass es schade gewesen wäre, wenn sie gefehlt hätten – diese Argumente übertrafen anteilmäßig die inhaltlichen Begründungen. Formale Argumente, so kann man festhalten, dominieren einerseits die Begründungen dafür, warum sie Unterrichtsstunden nicht gern verpasst hätten; sie wurden aber ebenso genannt, warum ein Fehlen nicht schade gewesen wäre.

4. Diskussion

Die zentrale Fragestellung der Untersuchung war, wie Schüler/innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe den Unterricht rekonstruieren und in welcher Weise sich verschiedene Schülergruppen unterscheiden. Die Ergebnisse sollen vor allem mit Blick auf die Kinder unterschiedlicher Leistungsprofile diskutiert werden.

– *Unterricht ist Routine*: Schulischer Unterricht scheint für Grundschüler/innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe in einem hohen Maße mit formalen Gesichtspunkten verknüpft zu werden, denn solche Aussagen überwogen vor allem bei der offenen Frage ohne Hinweisreize. Die formalen Aussagen beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte des Unterrichts: Es passiert etwas an der Tafel, man muss etwas in ein bestimmtes Heft eintragen etc. D.h. es werden vor allem Oberflächenmerkmale der Stunden registriert. Diese äußeren, immer wiederkehrenden Muster scheinen für die Kinder ein typisches Kennzeichen schulischen Lernens zu sein. Formale Aspekte überwogen nicht nur bei den Aussagen zum Unterricht. Vielmehr waren die Argumente, warum es schade bzw. nicht schade gewesen wäre, wenn sie in den betreffenden Unterrichtsstunden gefehlt hätten, zu einem großen Teil formaler Art: Man hätte den Stoff dann nachschreiben können bzw. müssen; man hätte den Inhalt dann zuhause lernen können bzw. lernen müssen etc.

Die formalen Gesichtspunkte des Unterrichtsgeschehens dominierten vor allem bei den lernschwachen Kindern – zum Teil vermutlich, weil Oberflächenmerkmale eine tägliche Routine betreffen, somit offensichtlicher sind und sich leichter einprägen; sicherlich aber auch, weil diese Kinder den inhaltlichen Kern des Unterrichts vielfach nicht nachvollzogen hatten. Bei diesen Kindern konnte man oftmals nicht erkennen, ob sie verstanden hatten, was der Zweck des Unterrichts war. Die Äußerungen zu den Inhalten waren meist nur stichwortartig knapp. Auch Hinweisreize der Interviewer erbrachten vielfach keine nachhaltigen Informationen. Eine genauere Analyse der Qualität von Aussagen leistungsstarker und leistungsschwacher Kinder zum selben Unterrichtsgegenstand zeigen die gravierenden Unterschiede zwischen den beiden Lernergruppen. Während bei den leistungsschwachen Kindern auch nach Hinweisreizen der Inhalt meistens nicht nachvollziehbar war, konnten die leistungsstarken Kinder sehr genau beschreiben, worum es in der Stunde ging (vgl. dazu auch Czinczoll 2008). Deshalb hatten ihre formalen Äußerungen einen anderen Stellenwert. Für sie waren die Inhalte oftmals so wenig herausfordernd, dass sie sie als nicht wichtig genug ansahen, diese zu benennen.

– *Der Unterricht selbst ist nicht Angst auslösend*: Unterricht, das haben die Schüler/innen in ihrer bisherigen Schulkarriere feststellen können, läuft nicht nur nach festgelegten, ihnen bekannten Mustern ab. Die von uns befragten Grundschüler/innen empfinden den Unterricht in der Regel nicht als belastende Erfahrungen; sie wissen, dass sie unterstützt werden, wenn sie Stunden verpasst haben. Die Aufgaben werden ihnen nach Hause gebracht, sie können etwas nacharbeiten, der Stoff wird für sie wiederholt. Aus dieser Sicht flößt die Schule den Kindern in der Regel keine Angst oder Verunsicherung ein. Sie können sich auf die Schule verlassen. Die Ergebnisse von Valtin u.a., die im

Rahmen der IGLU-Studie (2005), sowie von Schneider (2005) und Stecher (2005), die im DJI-Kinderpanel erzielt wurden, stützen diese Ergebnisse. Die Grundschule ist keine Einrichtung, in der der Unterricht selbst oder auch die Lernanforderungen als solche den Kindern Angst einflößen. Die Kehrseite dieser Zuversicht ist, dass sie die einzelnen Stunden vielfach nicht so wichtig nehmen – gerade weil sie wissen, dass Versäumnisse zunächst keine Nachteile haben.

Auch bereits Grundschüler/innen, so kann man die Äußerungen interpretieren, empfinden ihre Aufgaben für die Schule als „Schülerjob“ (Breidenstein 2006). Sie kennen und akzeptieren die Routinen des Schulalltags und haben bereits die für eine „Jobmentalität“ kennzeichnende Distanz zur Schule entwickelt, wie ihre formalen Aussagen zum Fehlen in bestimmten Unterrichtsstunden erkennen lassen. Sie haben die Schule als eine unverzichtbare, wichtige Einrichtung akzeptiert, in der sie vorgegebene Inhalte in zahlreichen Fächern lernen müssen, in der sie in diesen Fächern nach festgelegten Kriterien bewertet werden, und nicht zuletzt, in der sie regelmäßig Freunde und Partner treffen (vgl. Behnken 1991). Man lernt in der Schule nach Maßgaben der Schule für die Schule, die als Teil des Lebens gleichzeitig als eine Vorbereitung „für das Leben“ angesehen und akzeptiert wird (vgl. dazu Fölling-Albers 2008). Von daher hat die Schule, so kann man den Interviews entnehmen, ihre Integrationsfunktion (vgl. Fend 1980) im Wesentlichen erfolgreich erfüllt. Für diese Annahme spricht auch, dass für die Kinder, wie sie bei den Interviews häufig anmerkten, ein Alltag ohne Schule keine attraktive Alternative wäre – selbst wenn sie den Unterricht oftmals als langweilig empfanden oder die Themen kein Interesse wecken konnten.

– *Belastungen durch das Selektionssystem:* Während der Unterrichtsalltag in der Regel keine Angst einflößt, ist für viele Schüler/innen das strukturelle Merkmal der Selektion, die sich in dem hohen Stellenwert von Proben und Noten äußert, umso belastender. Dieser funktionale Aspekt von Schule und Unterricht drückte sich weniger in den Äußerungen der Schüler/innen zu den Stunden selbst aus; ihre Bemerkungen über den Unterricht waren kaum funktionaler Art. D.h. die Lehrkräfte haben diese Aspekte kaum zu einem Thema des Unterrichts gemacht. Sie verkörpern, so kann man nach Fend (2006) interpretieren, als Teil des Systems Schule seine Strukturen und vermitteln sie (erfolgreich) an ihre Schüler/innen, wie ihre Integrationsleistungen zeigen. Als relativ autonom Handelnde gelingt es den Lehrkräften zumeist, im Unterricht selbst das Merkmal der Selektion nicht dominant werden zu lassen. Gleichwohl bestimmte die selektive Struktur der Schule den Alltag der Kinder erheblich. Bei vielen Kindern wirkte sie sich durch psychische Belastungen aus: Ängste vor Proben, Noten und Zeugnissen; bei den meisten Kindern auch dadurch, dass die Gespräche in den Familien in hohem Maße durch diese Themen bestimmt waren, wie die Befragungen zu den Nachmittagen ergaben.¹⁵ In beiden untersuchten Jahrgangsstufen war den Schülern/innen der Stellenwert der Schule als Selektionsinstanz nachdrücklich bewusst. Bei den Kindern der vierten Jahrgangs-

¹⁵ Vgl. dazu ausführlicher Fölling-Albers, Haider und Meidenbauer (eingereicht zur Begutachtung).

stufe und zu den Zwischenzeugnissen spielten die Gespräche und Gedanken an Proben und Noten eine zentrale Rolle. Es zeigte sich, dass die Schüler/innen der mittleren Lernergruppe anteilmäßig am meisten vom Proben- und Notendruck belastet sind. Die Ergebnisse von Hartinger u.a. (2004), wonach die Kinder der mittleren Leistungsgruppe die höchsten Werte bei der Schulangst hatten, werden durch unsere Untersuchung bestätigt. Diese Schüler/innen scheinen weniger Zuversicht in ihre Leistungsfähigkeit zu haben, und jede Arbeit kann die Entscheidung bringen, ob die Empfehlung zur gewünschten Schulform erreicht wird oder nicht. Bei den leistungsschwachen Kindern hingegen führt das selektive System zu einer sozialen Orientierung „nach unten“, um das eigene Selbstwertsystem zu schützen, oder aber zu unrealistischen und deshalb immer wieder enttäuschten Hoffnungen auf bessere Noten. Für beide Lernergruppen scheint die Schule vor allem eine Einrichtung zu sein, in der sie die Hürden des selektiven Systems ohne zu viele Enttäuschungen zu meistern versuchen.

Die lernstarken Kinder sind, „objektiv“ gesehen, die Gewinner des selektiven Schulsystems. Sie können sich den Stoff, der im Unterricht erarbeitet wird, meist ohne Mühe aneignen. Sie profitieren mehr von den Inhalten des Unterrichts, erbringen die erwarteten Leistungen und können in der Regel die gewünschte weiterführende Schule besuchen. Sie sind für die Lehrer/innen meist die unverzichtbare Stütze im Unterricht, die das Unterrichtsgespräch tragen und voranbringen. Von daher dürften die Rückmeldungen, die sie von den Lehrern/innen erfahren, meist verstärkend sein. Somit wirkt bei ihnen der Matthäus-Effekt: „Wer hat, dem wird gegeben“. Und doch ist auch für diese Kinder ihr Erfolg nicht ohne Schatten. Ein Teil von ihnen lebt aufgrund der permanenten Erfolgserwartung ständig unter Anspannung, wie die Befragungen zum Nachmittag ergaben. Für einen anderen Teil stellt der Unterricht vielfach keine Herausforderung dar, sondern ist vor allem durch Routinen und leicht zu bewältigende und deshalb langweilige Aufgaben gekennzeichnet.

– *Die Negativspirale bei den lernschwachen Kindern:* Bei diesen Kindern zeigten sich verschiedene Merkmale, die zu einer kumulierenden Wirkung der schwachen Lernleistungen zu führen scheinen. Diese Kinder lenken ihre Aufmerksamkeit im Unterricht vielfach nicht auf die aus Lehrersicht relevanten inhaltlichen Aspekte des Unterrichts. Immer wieder beziehen sie sich bei den Beschreibungen der Unterrichtserfahrungen auf Verhaltensweisen von Mitschülern/innen. Diese für das Verstehen des Lernstoffs ungünstige Aufmerksamkeitsfokussierung wird noch verstärkt durch die Orientierung ihrer Leistungen „nach unten“. Sie vergleichen ihre eigenen Leistungen immer wieder mit denen noch schwächerer Schüler/innen. Dadurch mag situativ ihr Selbstwertgefühl gestärkt werden. Allerdings führt das auch dazu, dass sie für sich keine positiven und erfolgreichen Vorbilder aufbauen. Hinzu kommt, dass sie oftmals keine realistische Einschätzung ihres eigenen Leistungsvermögens haben. Wenn sich die Hoffnungen auf gute Noten dann (erwartungsgemäß) nicht erfüllen, suchen sie nach Mitschülern, die ähnlich schlechte Resultate erzielten, um das eigene Ergebnis zu relativieren. Das ist keine geeignete Grundlage für eine nachfolgende Verbesserung der Leistungen, zumal sie oftmals auch nicht über geeignete Lernstrategien verfügen. Das alles zusammen

führt dann zu einer Negativspirale, die sie ohne Unterstützung von außen kaum durchbrechen können.

5. Fazit

Betrachtet man die Ergebnisse der Untersuchung unter dem Gesichtspunkt der strukturfunktionalen Theorien von Parsons (1959/1968) und Fend (1980) sowie der Systemtheorie von Luhmann (2004), dann kann man sagen, dass die Schule erfolgreich war. Sie hat ihre Selektionsfunktion erfüllt und auf der Basis der Lernleistungen Unterscheidungen zwischen lernstarken und lernschwächeren Schülern/innen vorgenommen. Daneben ist es ihr gelungen, dass sich die Schüler/innen mit der Schule und ihrem System identifizieren – die meisten gehen gern zur Schule und würden auf sie ungern verzichten; das gilt auch für Schüler/innen mit schwächeren Lernleistungen. D.h. die Schule hat zumindest für die meisten Kinder auch die von ihr erwarteten Integrationsleistungen erbracht. Es zeigte sich aber auch, dass der Preis, den alle drei hier dargestellten, leistungsmäßig unterschiedlichen Schülergruppen in diesem Schulsystem zahlen müssen, sehr hoch ist. Schule und Unterricht weisen, wie wir bei den von uns befragten Kindern rekonstruieren konnten, für alle drei Schülergruppen Belastungen bzw. Nachteile auf – wenn auch mit je unterschiedlichen Konsequenzen.

Die Ressourcen des *Bildungssystems* Schule werden, so scheint es, derzeit nicht ausgeschöpft. Das seit einigen Jahren erhebliche Anwachsen von Privatschulinitiativen kann auch auf diese Tatsache zurückgeführt werden. Auch diese Schulen sind nicht befreit vom Selektionsauftrag der Schulen. Allerdings greift in diesen ein anderer Selektionsmechanismus. Dieser dringt vermutlich weniger in das alltägliche Schulleben ein. Er wirkt jedoch massiv durch die „vorgelagerte Selektion“, indem Privatschulen nur bestimmte Kinder aufnehmen – deren Eltern dem Schulprofil zustimmen und das geforderte Schulgeld zahlen wollen bzw. können. Die schulspezifische Selektion findet erst am Ende der Schulzeit statt. Auf diese Weise können Privatschulen den Bildungsauftrag der Schule (wieder) stärker in den Mittelpunkt rücken. In den staatlichen Schulen geschieht derzeit im Zuge der internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen eine Duplizierung des selektiven Auftrags der Schule. Einerseits verzichten sie nicht auf die herkömmlichen Formen der Proben, Noten und Versetzungen, andererseits initiieren sie zusätzliche Unterscheidungen durch die Vergleichsarbeiten, die in der Zwischenzeit in allen Bundesländern in der Grundschule eingeführt worden sind. Es ist zu befürchten, dass das Lernen für Tests und Noten einen vorrangigen Stellenwert erhält und andere schulische Aktivitäten nachrangig gewichtet werden.

In den Klassen der von uns befragten Schüler/innen wurde ein abwechslungsreicher, aber überwiegend lehrergelenkter Unterricht durchgeführt. Es ist zu fragen, ob andere schulstrukturelle oder unterrichtliche Bedingungen auch zu qualitativ anderen Erinnerungen und Bewertungen von Unterrichtserfahrungen führen würden, z.B. in Schulen, in denen erst zu einem späteren Zeitpunkt Selektionsentscheidungen relevant werden oder in den Schulen, in denen auf Noten und Ziffernzeugnisse in der Grundschule ver-

richtet wird (wie z.B. in Schulen mit privater Trägerschaft). Zu fragen ist auch, inwiefern bei lernschwächeren Kindern zusätzliche Maßnahmen, bei denen z.B. die Ziele und Schwerpunkte des Unterrichts zu Beginn und/oder am Ende der Stunde (nochmals) gebündelt werden, und/oder bei denen die in den einzelnen Lerneinheiten zu erwerbenden Kompetenzen genauer spezifiziert werden, zu lernförderlicheren Rekonstruktionen des Unterrichts führen würden.

Literatur

- Baddeley, A.D. (2004): *Your Memory*. Buffalo: Firely Books (U.S.) Inc.
- Behnken, I. u.a. (1991): *Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohnsack, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Weinheim und München: Juventa.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Clausen, M. (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster u.a.: Waxmann.
- Czerwenka, K./Nölle, K./Pause, G./Schlotthaus, W./Schmidt, H.-J./Tessloff, J. (1990): *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt/M.: Lang.
- Czinczoll, M. (2008): *Wie rekonstruieren Grundschüler ihren Unterricht? Vergleich dreier Viertklässlerinnen unterschiedlicher Leistungsstärke. Examensarbeit, Universität Regensburg*.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen und Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim und München: Juventa.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fölling-Albers, M. (2008): *Lernen, Entwicklung und Umwelt*. In: Topsch, W./Moschner, B. (Hrsg.): *Schulstart*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22–40.
- Fölling-Albers, M./Haider, M./Haider, Th. (2008): *Wie rekonstruieren Grundschüler/innen ihren Unterricht?* In: *Unterrichtswissenschaft* 36, H. 4, S. 327–345.
- Fölling-Albers, M./Haider, Th./Meidenbauer, K. (in Begutachtung): *Schule ist auch nach der Schule – Schulbezogene Aktivitäten. Gespräche und Gedanken in der unterrichtsfreien Zeit*.
- Gruehn, S. (2000): *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hagstedt, H./Hildebrandt-Nilshon, M. (Hrsg.) (1980): *Schüler beurteilen Schule. Analyse und Interpretation von Dokumenten zum Schulalltag aus dem Blickwinkel von Schülern*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag.
- Hartinger, A./Graumann, O./Grittner, F. (2004): *„Grundschul-Numerus-Clausus“ oder Orientierungsstufe? Auswirkungen verschiedener Übertrittsregelungen auf Motivationsstile und Leistungsängstlichkeit von Grundschulkindern*. In: *Empirische Pädagogik* 18, H. 2, S. 173–193.
- Heinzel, F. (1997): *Qualitative Interviews mit Kindern*. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, S. 396–413.
- Helmke, A. (1993): *Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7, S. 77–86.
- Klafki, W. (2002): *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim und München: Juventa.

- Luhmann, N. (1986/2004): Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Luhmann, N.: Schriften zur Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 23–47.
- Mörzl-Hafizović, D. (2006): Chancen situierten Lernens in der Lehrerbildung. Eine theoretische Analyse und ihre empirische Überprüfung. Inaugural-Dissertation an der Universität Regensburg.
- Parsons, T. (1959/1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 161–193.
- Schneider, S. (2005): Lernfreude und Schulangst. Wie Eltern und Kinder die Grundschule sehen. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 199–230.
- Schneider, W./Büttner, G. (1995): Entwicklung des Gedächtnisses. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: PVU, S. 654–704.
- Stecher, L. (2005): Schule als Familienproblem? Wie Eltern und Kinder die Grundschule sehen. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 183–197.
- Tulving, E. (1974): Cue-dependent forgetting. In: American Scientist 62, S. 74–82.
- Ulich, D. (1976): Pädagogische Interaktion. Weinheim und Basel: Beltz.
- Valtin, R. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Weinheim und München: Juventa.
- Valtin, R./Wagner, Ch. (2002): Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In: Valtin, R. (Hrsg.): Was ist ein gutes Zeugnis? Weinheim und München: Juventa, S. 113–127.
- Weinert, F.E. (2001): Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Was Schule leistet. Weinheim und München: Juventa, S. 65–85.

Abstract: Classroom teaching is subject to the premises of the scholastic system and its different functions – including its selective function. Therefore, lessons can be perceived as important from different perspectives. It is still to a large extent unsettled in teaching research under which aspects students reconstruct previous lessons. The present empirical study investigates this question by looking at different groups of elementary-school students. At three points during the school year (the beginning, the middle and the end), 30 students of the third and fourth grade were interviewed for the duration of one week regarding their perception of the lessons they had attended. The data collected in 420 interviews is analyzed and it is shown that students mainly remember the formal characteristics of lessons; – this is especially true for low achievers.

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Maria Fölling-Albers, Universität Regensburg, Philosophische Fakultät II, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universitätsstraße 31, DE-93053 Regensburg
E-Mail: maria.foelling-albers@paedagogik.uni-regensburg.de

Katja Meidenbauer, Lange Gasse 11, DE-92648 Vohenstrauß
E-Mail: katja.meidenbauer@t-online.de