

Valtin, Renate; König, Johannes; Darge, Kerstin

Schulzeit zwischen Freude und Verdrossenheit - Schule aus Sicht von Schülerinnen und Schülern

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Rademacher, Sandra [Hrsg.]; Wernet, Andreas [Hrsg.]: Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden : Springer VS 2015, S. 49-68



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-237274

10.25656/01:23727

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-237274>

<https://doi.org/10.25656/01:23727>

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

Schulzeit zwischen Freude und Verdrossenheit - Schule aus Sicht von Schülerinnen und Schülern

Renate Valtin, Johannes König und Kerstin Darge

In: Rademacher S., Wernet A. (eds) Bildungsqualen. Springer VS, Wiesbaden.2015.

Die endgültige Veröffentlichung ist unter <https://link.springer.com/> verfügbar.

1. Einleitung

Über das Leiden und die Qualen in der Schule liefern unsere Dichter beredtes Zeugnis ab, so Rilke in seinem Gedicht „Kindheit“:

*"Da rinnt der Schule lange Angst und Zeit
mit Warten hin, mit lauter dumpfen Dingen.
O Einsamkeit, o schweres Zeitverbringen..."*

Die Schulzeit bietet Autoren eine Fülle an Stoff für Tragödien und auch Komödien. In zahlreichen Dramen, Romanen und Novellen wird sie aufgegriffen, wie beispielsweise in Hermann Hesses „Unterm Rad“ (1906). Darstellungen von Erinnerungen an die Schulzeit in Sammelbänden verdeutlichen ferner die z.T. konservierenden Kräfte der Gefühle, die der Schulbesuch mit sich brachte, bzw. sind oft Zeugnisse von Freude und Leid (Gregor-Dellin 1979, Kempowski 1999, Reich-Ranicki 2000).

Und wem fallen sie nicht sofort ein, die Geschichten der eigenen Schulzeit? Man denkt an Schülerinnen und Schüler, die sich mehr schlecht als recht durch die Schulzeit schlängelten, manchmal quälten. Oder entgegengesetzt: an diejenige, die viel Spaß und Freude hatten. Vielleicht gehörte man selber zu den Einen oder Anderen.

Schule und Freude? Passt das zusammen? Im eigentlichen Sinne ist Schule „(lat. Schola: ... Freisein von Geschäften) in der Antike die Muße des freien Bürgers für geistige Bildung“ (Hehlmann 2000) und damit grundsätzlich positiv konnotiert. Einträge in fachwissenschaftliche Nachschlagewerke bestätigten jedoch eher die Aussage von Persy/Rieder (1996), dass sich mit Schule „leichter Arbeit als Freude oder Humor assoziieren“ lässt (a.a.O., S. 254). Zu einem ähnlichen Resultat gelangt man hinsichtlich der Begriffsbestimmung von Schulfreude, nämlich: Freude anhand von fachspezifischen Lexika

zu definieren, wird „zu einem ebenso freudlosen Unterfangen, wie das Suchen nach pädagogischer Literatur zu diesem Begriff" (Persy/Rieder 1996a).

Nach Ipfling (1980, S. 3) ist Freude kein aktueller Begriff der Pädagogik und sogar „auf dem stufenweisen, aber sicheren Rückzug." Er konstatiert, dass das Standardwerk der Pädagogen, das Lexikon der Pädagogik, 1921 zwei Spalten zur Freude beinhaltete, 1965 nur noch eine Spalte. Und weiter: „Der >Aktualität< des Begriffes >Freude< auf der Spur, mag man in der Ausgabe von 1970 blättern und findet den Hinweis: >Freude< siehe >Gefühl<. Die neueste Ausgabe von 1977 meldet gar Fehlanzeige" (Ipfling 1974, S. 3).

Insgesamt zeigt sich, dass in wichtigen Handbüchern und Lexika zur Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik der Ausdruck Schulfreude nicht erwähnt wird (Darge 2008), obwohl viele im Zusammenhang mit Schule stehende Begriffe erörtert werden. Bei zahlreichen Komposita liegt die erste Silbe auf der Schule: von Schul**a**utonomie über Schul**m**anager, Schul**n**eurose, Schul**o**rdnung und Schul**j**ahr bis hin zu Schul**z**ensur. Roth (2001) nimmt beispielsweise Begriffe von Schul**b**arometer bis Schul**w**echsler auf; Reinhold u. a. (1999) Erklärungen zum Schul**f**ernsehen. Die umfangreichste und ungewöhnlichste Zusammenstellung liegt von Horney u. a. (1960) vor: Schul**g**ebet, Schul**h**oheit, Schul**k**osten, Schullastenausgleich, Schul**m**eister, Schul**p**arkplatz, Schul**s**euchenerlass, Schultagebuch und Schul**u**nterhaltung - es fehlt fast nichts. Ferner wird Vieles, was mit Schule zu tun hat, in den Nachschlagewerken beschrieben, im Wörterbuch Pädagogik (Schaub/Zenke 2000, S. 480) sowie im Lexikon für Eltern und Erzieher (Groothoff u. a. 1973) z. B.

„Schülerunfallversicherung". Auch bei wikipedia.org oder wiki.bildungsserver.de. sind keine Einträge unter Schulfreude zu finden. Und wer googelt, erhielt noch am 1.12.2010 die Antwort: „Meinten Sie Schulf**reunde**?" (Schulverdrossenheit oder Schulunlust brachte es an diesem Datum immerhin auf mehr als 3.000 Ergebnisse). Inzwischen ist Google besser informiert: Am 29.3.2014 werden 5.140 Einträge zu Schulfreude verzeichnet - gegenüber Schulstress mit 220.000 Einträgen allerdings ein eher bescheidenes Resultat.

Dass Freude in und an der Schule in Deutschland eher unüblich zu sein scheint, geht auch aus den Analysen von Schulleiter-Ansprachen zum ersten Schultag in einem deutsch-amerikanischen Vergleich hervor. Rademacher (2009) hat ein "deutsches" Muster ausgeprägter Ambivalenz/Kritik gegenüber der Schule herausarbeitet: eine Kombination von Trost („Ihr dürft hier auch spielen.") und Bedrohung („Heute beginnt der Ernst des Lebens."). Schulfreude erscheint auf dem Hintergrund dieser Analyse nur möglich in den Pausen.

Auch von den Eltern der Jugendlichen unserer Längsschnittstichprobe, die zweimal befragt wurden, als ihre Kinder im 2. und später im 6. Schuljahr waren, nannten nur jeweils etwa 15

Prozent Lebensfreude zu den drei wichtigsten Zielen von Schule (Valtin & Rosenfeld 1997, 2001). Dabei sind diese Eltern der Lebensfreude gegenüber gar nicht abgeneigt: Mit annähernd 70 Prozent steht Lebensfreude an erster Stelle der elterlichen Vorstellungen zur Erziehung in der Familie (Valtin & Rosenfeld 1997, 2001).

Auf schuladministrativer Seite bleibt die Schulfreude ebenfalls eher unberücksichtigt. Die Stellen sind selten, in denen ausdrücklich auf sie verwiesen wird. Im Vorwort des Schulgesetzes von Sachsen-Anhalt wünscht Kultusminister Stephan Dorgerloh im April 2013 „den Schülerinnen und Schülern viel Freude beim Lernen.“ Innerhalb des Gesetzestextes bleibt die Schul- und/oder Lernfreude aber unerwähnt. In nur drei Schulgesetzen (nämlich der Bundesländer Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen) wird auf die Schul- bzw. Lernfreude explizit verwiesen - obwohl es sehr wohl auch in den anderen Schulgesetzen Textpassagen gibt, in denen sie enthalten und gemeint zu sein scheint, jedoch nicht ausdrücklich benannt wird. Letztlich ist auch aus Perspektive der empirischen Schulforschung wenig über Freude und Freuden in der Schule bekannt.

Die Tatsache also, dass weder in pädagogischen Nachschlagewerken noch auf Seiten der Schuladministration das Thema der Schulfreude selten thematisiert wird, ist bemerkenswert, vor allem wenn man die Perspektive der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt: Denn durchschnittlich verbringen sie pro Jahr 12.000 Stunden in der für alle obligatorische Schule. und ohne ein gewisses Maß an Wohlbefinden wird dies wenig vergnüglich sein. In der empirischen Schulforschung wird Schulfreude – wenn überhaupt – unter dem Aspekt des Wohlbefindens und der Gesundheit thematisiert. Beispielsweise kamen Ravens-Sieberger et al. (2012) zu dem Ergebnis, dass die positive Wahrnehmung der Schule für das psychische Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen der wichtigste protektive Faktor ist (neben der Unterstützung durch Mitschülerinnen und Schüler, der Kommunikation mit den Eltern und den sozioökonomischen Lebensumständen). Das Wohlbefinden in der Schule gilt nach Fend und Sandmeyer (2004) als „Fieberthermometers“ der psychischen Gesundheit und als Qualitätsmerkmal einer guten Schule. Ein geringes Maß an Schulfreude – dann als Schulverdrossenheit oder Schulunlust bezeichnet – wird auch im Zusammenhang mit Schulabsentismus diskutiert (vgl. Bönsch 2005; Wagner 2007). Schulunlust wird hier als eine Vorform des Fernbleibens der Schülerinnen und Schüler von Schule und Unterricht gewertet. Auch wird Schulunlust als ungünstige Voraussetzung für eine produktive Bewältigung des Übergangs in die weiterführende Schule gesehen (Kirsch & Hansen 2002).

Im vorliegenden Beitrag berichten wir über empirische Befunde aus einer Berliner Längsschnittstudie von Klasse 2 bis Klasse 9, die - finanziert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft - unter Leitung von Renate Valtin, Humboldt Universität zu Berlin, durchgeführt wurde. Das längsschnittlich angelegte Forschungsprojekt umfasst mehrere Teilprojekte, die aufeinander aufbauten: 1. NOVARA (Noten oder Verbale Beurteilung - Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen), 2. SABA (Schulische Adaptation und Bildungsaspiration) und 3. AIDA (Adaptation in der Adoleszenz). Die Stichprobe umfasste in der Grundschule, die in Berlin 6 Jahre dauert, zwischen 400 bis 600 Schüler und Schülerinnen, in der Sekundarstufe wurden jeweils mehr als 3.000 Jugendliche in den Klassenstufen 7 bis 9 befragt und füllten den Fragebogen „Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern“ aus.

Der zunächst halbjährlich, dann jährlich eingesetzte Schülerfragebogen erfasste eine ganze Batterie von Tests, die sich einerseits auf die Konstrukte der Selbst- bzw. Personalkompetenz bezogen („Ich-Stärke“ und „Leistungsvertrauen“), andererseits auf wichtige soziale Stützsysteme wie Beziehung zu den Eltern, Mitschülern und Lehrkräften. Zudem wurden in einigen Schuljahren offene Fragen zur Einstellung zur Schule gestellt (detaillierte Ergebnisse in Valtin 2002; Valtin & Wagner 2004; Thiel 2005; König, Wagner und Valtin 2011).

Die hier berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die folgenden Fragen:

- Wie hoch ist die allgemeine Schulfreude in den Klassen 2 bis 9 ausgeprägt? (Punkt 2)
- Lassen sich Gruppen von Jugendlichen mit unterschiedlicher Schulfreude in Klasse 9 identifizieren? (Punkt 3)
- Was sagen die Daten zur Vorhersage der Schulfreude? (Punkt 4)
- Welche Klagen haben Schüler und Schülerinnen über die Schule? (Punkt 5)
- Welche schulischen Veränderungen schlagen die Schüler und Schülerinnen vor? (Punkt 6)

2. Zur Entwicklung der Schulfreude

Jährlich wurde den Schülern und Schülerinnen von Klasse 2 bis Klasse 9 die Frage gestellt: „Wie gern gehst du zu Schule?“ mit den Antwortmöglichkeiten „sehr gern“, „gern“, „weder gern noch ungern“, „weniger gern“ und „gar nicht gern“. Abbildung 1 verdeutlicht die Ergebnisse.

Abb. 1: Schulfreude der Schülerinnen und Schüler der 2. bis 9. Klassenstufe in Prozent (Querschnitte)

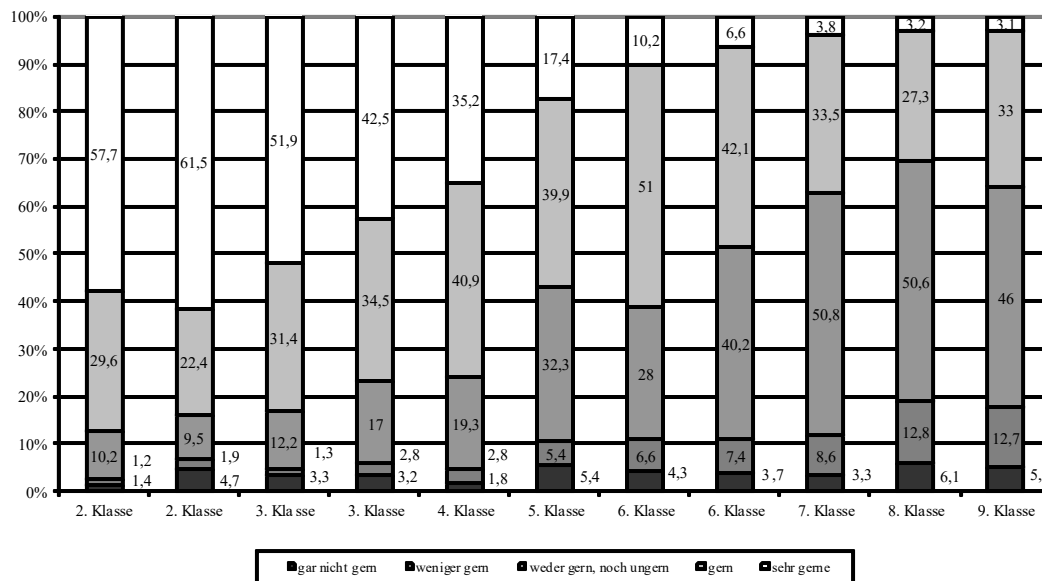


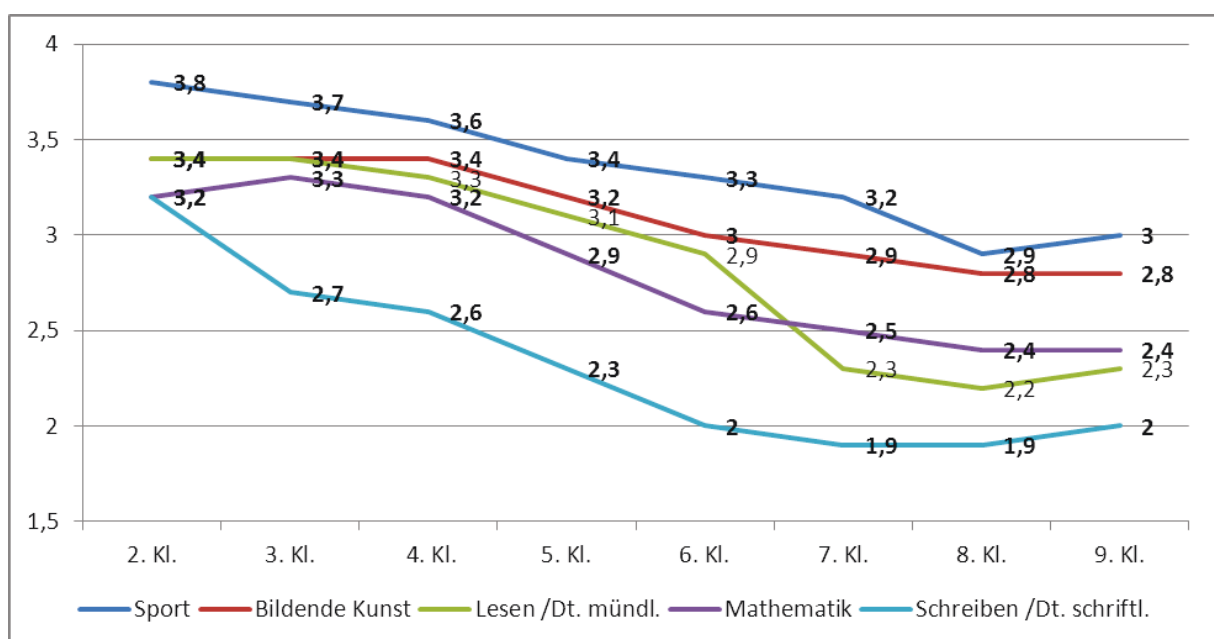
Abb. 1: Antworten der Schüler und Schülerinnen auf die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“

Dass fast alle Kinder zu Schulbeginn eine hohe Schulfreude aufweisen, ist schon lange bekannt und wurde auch in dieser Studie bestätigt. So gehen im 2. Schuljahr fast alle Kinder sehr gern oder gern zur Schule. Unerwartet aber ist, dass die Schulfreude bis zur 4. Klasse nur geringfügig abnimmt. Noch fast die Hälfte der Sechsklässler besucht gern oder sehr gern die Schule. In der 7., 8. und 9. Klasse äußern sich die Jugendlichen verhaltener und antworten eher mit „weder gern/noch ungern“. In allen Schuljahren ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die angeben, gar nicht gern zur Schule zu gehen, erstaunlich gering und liegt unter oder um fünf Prozent.

Die Schüler und Schülerinnen wurden auch nach der Beliebtheit der einzelnen Fächer gefragt. Über die Schuljahre hinweg bleibt die Rangreihe stabil (s. Abb. 2): Sport ist bei weitem das beliebteste Fach, das im 6. Schuljahr noch 84% der Schülerinnen und Schüler sehr gern oder gern mögen. Auch Kunst und Lesen stehen hoch in der Gunst der Schülerinnen und Schüler. In der Rangordnung folgen Mathematik mit einem beachtlichen Mittelplatz und - im 5. und 6. Schuljahr - Englisch; diese Fächer mögen immerhin noch etwas mehr als über die Hälfte der Befragten im 6. Schuljahr gerne bis sehr gerne. Das Schlusslicht stellt das Fach Rechtschreiben dar, das in allen Schuljahren am unbeliebtesten ist und im Verlauf der

Grundschulzeit den größten Abwärtstrend in der Beliebtheit zeigt. Allerdings lehnen insgesamt nur wenige Schülerinnen und Schüler die einzelnen Fächer völlig ab, was die Beispiele aus dem 6. Schuljahr zeigen: Nur 2 % der Kinder geben an, Lesen und Sport gar nicht gerne zu mögen, 4 % bis 5 % mögen die Fächer Mathematik und Kunst gar nicht, und 6 % bis 7 % mögen Englisch und Schreiben gar nicht. Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Aussagen der Neuntklässler, die angeben, Deutsch, Mathematik, Bildende Kunst und Sport gar nicht zu mögen, fällt auf, dass sich die Anzahl derer, die angeben, gar keine Freude an dem jeweiligen Fach zu haben, zwar erhöht, jedoch in einem moderaten Rahmen bleibt. Von den 3342 Neuntklässlern sagen 5,4 %, dass sie Deutsch (mündlich) gar nicht mögen. 8,4 % mögen Deutsch schriftlich nicht. Sport erfährt von den wenigsten Schülerinnen und Schülern Ablehnung (4,9 %), gefolgt von Bildende Kunst (5,9 %) und Mathematik (8,3 %).

Abb. 2: Die Entwicklung der fachspezifischen Lernfreude von Klasse 2 bis 9



Mädchen gehen insgesamt lieber zur Schule und haben besondere Vorlieben für Bildende Kunst und die Deutschfächer, Jungen bevorzugen Sport und Mathematik.

3. Gruppen von Jugendlichen mit unterschiedlicher Schulfreude

Nun sagen die hier dargestellten Mittelwerte wenig aus über die qualitative Ausprägung der Schulfreude in unterschiedlichen Gruppen. Deshalb wurde die Datenauswertung ergänzt

durch Latente Klassenanalysen, die empirisch begründete Gruppenbildung von Jugendlichen zulassen (ausführlich s. König, Wagner und Valtin 2011). Hierfür wurde nicht auf das einzelne Item zur Erfassung der Schulfreude zurückgegriffen, sondern eine Skala mit drei Items nach Wieczerkowski et al. (1974) eingesetzt. Eingeleitet wurde die Befragung mit der Frage „Wie geht es dir, wenn du an die Schule denkst?“ Das Antwortformat war vierstufig: „nein, trifft überhaupt nicht zu“ (0), „trifft eher nicht zu“ (1), „trifft eher zu“ (2) und „ja, trifft voll und ganz zu“ (3). Die Items lauteten: „Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann“, „Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen müsste“ und „Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens misstrauisch“, wobei die beiden letzten Items umgepolt wurden, sodass hohe Werte auf der Skala Schulfreude, niedrige Werte hingegen Schulverdrossenheit anzeigen. In unserer Studie ergaben sich in der 9. Klasse vier Gruppen von Jugendlichen mit unterschiedlich hoher Schulfreude (s. Abb. 3): Typ I mit hoher Schulfreude (27%), Typ II mit mittlerer Schulfreude (37%), Typ III mit geringer Schulfreude (39%) und Typ IV mit Schulverdrossenheit (6%).

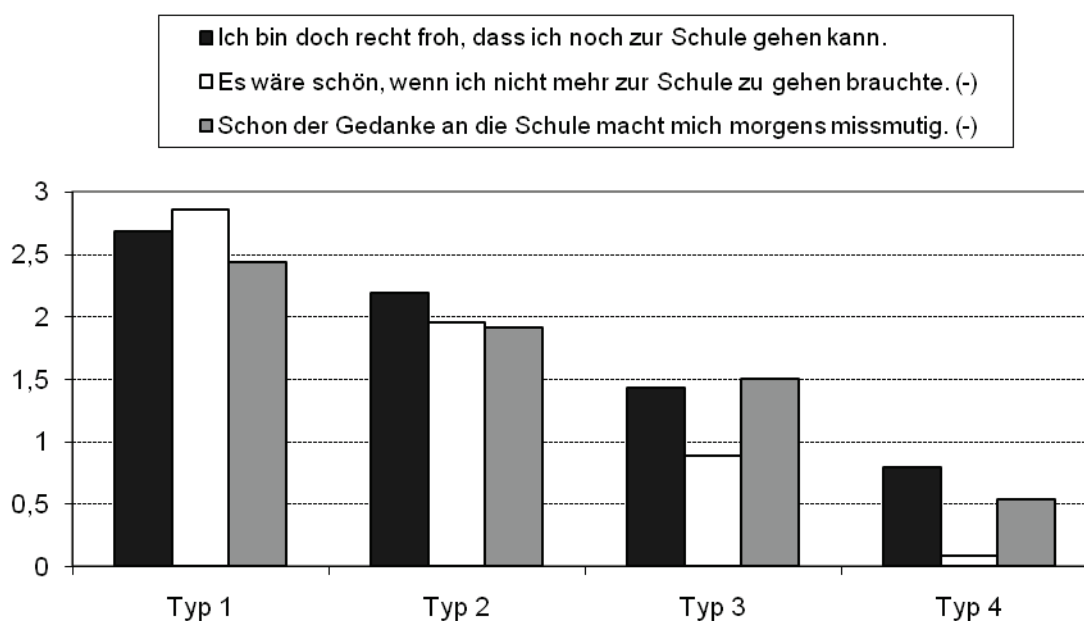


Abb. 3: Vier Typen zur Schulfreude (0 = nein, trifft überhaupt nicht zu, 1 = trifft eher nicht zu, 2 = trifft eher zu, 3 = ja, trifft voll und ganz zu)

Die Aussage „Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann“ zum Beispiel wurde von den Neuntklässler/innen sehr unterschiedlich beurteilt. Diese Aussage wurde von rund drei Viertel der schulverdrossenen Jugendlichen abgelehnt, während sie eindeutige Zustimmung erfährt, je schulfreudiger die Jugendlichen sich auch zu anderen Fragen zur

Schulfreude äußerten. Jugendliche mit hoher Schulfreude stimmten dieser Aussage fast vollständig zu. Ein Jahr zuvor waren die Urteile der vier Gruppen noch wesentlich ähnlicher, sodass differenzielle Entwicklungen zu erkennen sind. Dabei ergibt sich ein Schereneffekt. Bei den Schulverdrossenen und denen mit geringer Schulfreude zeigt sich von Klasse 8 zu 9 ein Absinken der Schulfreude. Bei Jugendlichen mit starker Schulfreude ist von Klasse 8 zu 9 eine Zunahme der Lernfreude zu beobachten.

In einer weiteren Analyse untersuchten wir den Zusammenhang von Schulfreude und Schulnoten, da man zunächst annehmen kann, dass die schulisch erfolgreichen Jugendlichen auch lieber zu Schule gehen als die erfolglosen, mit schlechten Noten ausgestatteten Jugendlichen. Erstaunlicherweise korreliert die Schulfreude aber nur in geringer Höhe mit den Schulnoten: Lediglich fünf Prozent aller Jugendliche haben sehr gute Noten *und* berichten hohe Schulfreude. Keine Marginalerscheinung sind dagegen Gruppen von Jugendlichen, die der allgemeinen Erwartung, Schulfreude und gute Noten gehörten zusammen, nicht entsprechen, nämlich Jugendliche, die erfolglos, aber schulfreudig (7,4%) sind oder solche, die erfolgreich, aber schulverdrossen sind (7,9%). Eine genauere Betrachtung der erfolgreichen, aber schulverdrossenen Jugendlichen lässt erkennen, dass bei ihnen sowohl personale Ressourcen (wie Ich-Stärke und Leistungsvertrauen) als auch soziale Ressourcen (gute Beziehungen zu Mitschülern und Lehrkräften) deutlich weniger vorhanden sind als bei den erfolglosen, aber schulfreudigen Heranwachsenden. Schüler/innen mit guten Schulnoten, aber wenig Freude am Schulbesuch berichten über weniger familiäre Geborgenheit und über höhere elterliche Leistungserwartungen als Jugendliche, die zwar schlechte Schulnoten, dafür aber mehr Freude am Schulbesuch haben. Offensichtlich sind sehr gute Schulnoten kein Garant für Freude in der Schule.

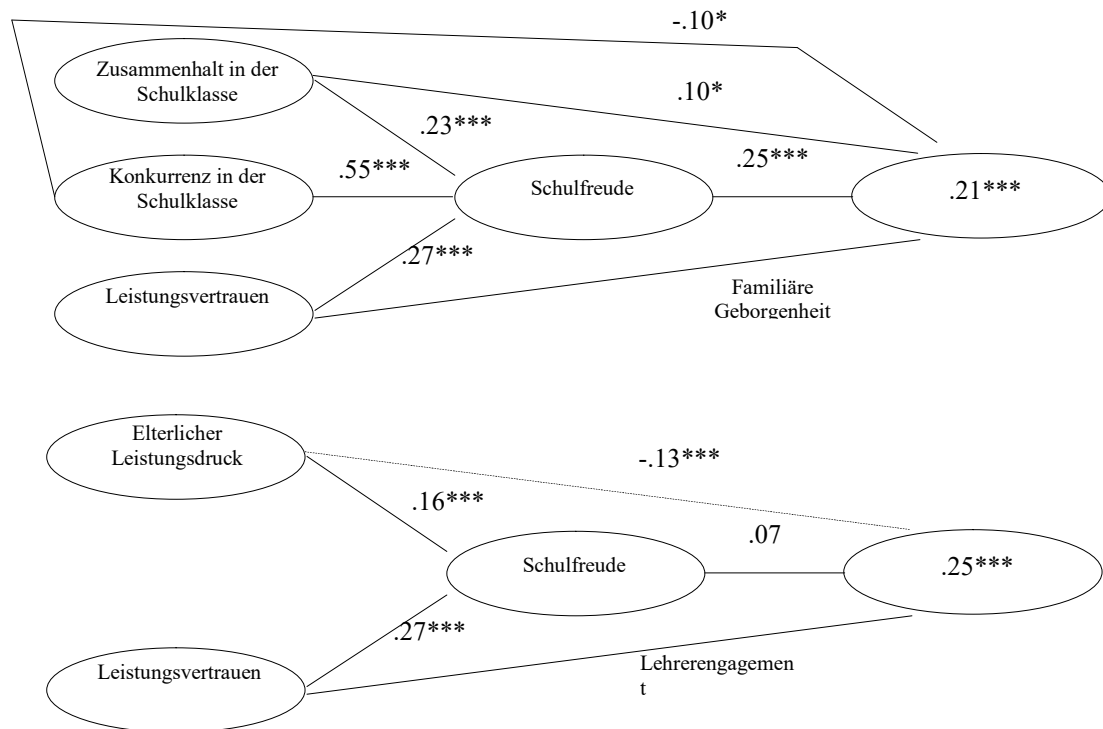
4. Zur Vorhersage der Schulfreude

In der AIDA-Studie wurde ein theoretisches Rahmenmodell empirisch überprüft, das Ich-Stärke und Leistungsvertrauen als Mediatoren bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter fasst (detailliert: König, Wagner und Valtin 2011). Entsprechend diesem theoretischen Bezugsrahmen nehmen leistungsnahe Persönlichkeitsbereiche bei der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben eine herausgehobene Stellung ein (Fend 2003) und vermitteln die Einflüsse externaler Entwicklungsbedingungen auf die Ergebnisse der Bewältigung zentraler

Entwicklungsaufgaben. Als exogene Faktoren werden soziale Stützsysteme der Jugendlichen untersucht, wie sie die Schulklasse, Familie und Freunde bereitstellen. Als „Erträge“ wird der Umgang mit Schule betrachtet, erfasst als Schulerfolg und Schulfreude (für weitere Entwicklungsaufgaben wie Geschlechtsrollenorientierung, berufliche Orientierung und Selbstständigkeit: König, Wagner und Valtin 2011). Das Mediatormodell besagt: Einerseits werden die leistungsnahen Persönlichkeitsvariablen beeinflusst durch die genannten exogenen Faktoren, andererseits üben sie ihrerseits einen Einfluss auf die Erträge aus. Die Heranwachsenden nehmen die externalen Bedingungen sowie Erwartungen individuell in Abhängigkeit von ihren personalen Voraussetzungen unterschiedlich wahr und gelangen zu unterschiedlichen Entwicklungsergebnissen.

In Bezug auf die Schulfreude als eine generell positive Einstellung der Schülerinnen und Schüler und als affektives Zielkriterium des Schulbesuchs sowie der erfolgreichen Bewältigung der altersspezifischen Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ (Fend, 2003) wurden mithilfe der AIDA-Daten zum Messzeitpunkt in der 9. Jahrgangsstufe sog. Mediatormodelle berechnet. In diesen wurde die Annahme geprüft, dass exogene Variablen (einerseits Merkmale des Klassenklimas, also Stützsysteme Lehrer und Mitschüler; andererseits familiäre Merkmale als außerschulische Stützsystem) die Schulfreude beeinflussen, und zwar moderiert über das Konstrukt des „Leistungsvertrauens“ als Maß der Selbst- bzw. Personalkompetenz (vgl. detailliert König, Wagner & Valtin, 2011). Merkmale des Klassenklimas (Abbildung 4, obere Grafik) beeinflussen die Schulfreude substanziell - vermittelt über das Leistungsvertrauen, aber auch direkt. Lehrerengagement und Zusammenhalt in der Schulklasse sind positiv assoziiert mit der Schulfreude. Konkurrenzerleben hat zwar eine „belebende“ Wirkung auf das Leistungsvertrauen, betrachtet man aber den Effekt insgesamt, so ist es negativ mit der Schulfreude assoziiert. Merkmale der familiären Unterstützung beeinflussen ebenfalls die Schulfreude. Während familiäre Geborgenheit - vermittelt über das Leistungsvertrauen - einen positiven Einfluss auf die Schulfreude zeitigt, kann sich elterlicher Leistungsdruck, obwohl positiv assoziiert mit Leistungsvertrauen, insgesamt negativ auf die Schulfreude niederschlagen. Die Ergebnisse dieser Pfadanalysen bestätigen die Annahmen unseres theoretischen Modells: Auch bei der Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der Schule hat das Leistungsvertrauen eine Mediatorfunktion, und soziale Ressourcen sind bei der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgabe, hier bei dem Aufbau einer positiven Einstellung gegenüber der Schule bzw. des Schulbesuchs, von essentieller Bedeutung.

Abbildung 4: Mediatormodelle zur Vorhersage der Schulfreude in Klasse 9 (oben: soziale Stützsysteeme Lehrer und Mitschüler; unten: soziales Stützsysteem Familie)



5. Klagen der Jugendlichen über die Schule

In der 7. Klasse hatten die Jugendlichen Gelegenheit zur Beantwortung der Frage: *Was ist das Schlimmste an Schule?* Die Antworten können in Beziehung gesetzt werden mit verschiedenen Skalen aus dem Schülerfragebogen: Wertorientierung, Leistungsangst, Klassenklima sowie familiäre Unterstützung.

Fast alle Jugendlichen äußerten bewegte Klagen: Notendruck, nervige Lehrer (besonders die Französischlehrerin und der Physiklehrer), frühes Aufstehen, unbeliebte Fächer, Raub kostbarer Lebens- und Freizeit („dass ich keine Freiheit unter der Woche habe“). Eine Ausnahme sind Äußerungen wie die von Sandra.

Im Großen und Ganzen ist die Schule wunderschön! Es macht Spaß, soviel Wissen einsaugen zu können! Die Lehrer sind toll.

Bündelt man die Tausende von Antworten, so ergibt sich eine klare Liste, angeführt von der Angst zu versagen, schlechte Noten zu bekommen, Sitzenzubleiben und den Schulabschluss nicht zu schaffen.

Das Schlimmste: Ich habe Angst zu versagen.

Schlechte Noten zu bekommen, keinen Abschluss zu bekommen, sitzen bleiben, von der Schule runterfliegen.

Sind diese Klagen nur Ausdruck einer „Null-Bock-Generation“? Die Daten liefern dafür keine Belege, denn bei den Jugendlichen - so zeigt die Skala zur Wertorientierung - besteht eine hohe Wertschätzung der schulischen Leistung. Für etwa 90 Prozent von ihnen ist es wichtig, in der Schule erfolgreich zu sein, gut mitzukommen und gute Zensuren zu erreichen.

Allerdings stehen die Jugendlichen unter großem Leistungsdruck. Dazu Julian:

Das Schlimmste an der Schule ist der Leistungsdruck, den mir meine Mutter immer auferlegt.

Fast 85 Prozent der Jugendlichen bejahen im Fragebogen die Aussage: „Meine Eltern möchten, dass ich sehr (!) gute Noten nach Hause bringe“. Gute Noten sind aber ein knappes Gut: Nur etwa ein Viertel der Jugendlichen erreicht in den sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ein gut oder sehr gut. Und nur knapp 10 Prozent stehen in allen diesen Fächern auf 1 oder 2. Von Klasse 2 an, als unsere Studie begann, verschlechtern sich die Noten mit jedem Jahr, d.h. die schulischen Leistungen werden zunehmend schlechter beurteilt. Zudem sind die Noten sehr stabil.

Es ist schwer, schlechte Noten auszubügeln.

Egal, was ich mache, ich bekomme eine schlechte Note!

Entsprechend hoch ist die Leistungsängstlichkeit der Jugendlichen, wie sie sich im Fragebogen auf der Skala „Leistungsangst“ dokumentiert. Mehr als jeder Dritte traut sich nicht, mit schlechten Noten nachhause zu kommen. Einige Jugendliche berichten auch von elterlichen Sanktionen bei schlechten Noten und Zeugnissen, wie Taschengeldentzug, „Gemecker“, Ausgangsverbot und sogar Schläge. Fast jeder Fünfte - so die Skala zur Leistungsangst - hat Angst davor, am nächsten Tag in die Schule zu gehen, und jeder Dritte macht sich abends im Bett oder auf dem Schulweg Sorgen wegen des Abschneidens in der Schule. Während es im internationalen Vergleich Schulsysteme gibt, die ohne Noten (wenngleich nicht ohne Leistungsbewertung) auskommen, besteht in Deutschland ein Zwang zur Notengebung, denn Noten müssen die zahlreichen Ausleseentscheidungen, die das selektive deutsche Schulsystem bereithält, legitimieren.

Tatsächlich haben Kinder und Jugendliche in Deutschland allen Grund, sich vor Noten zu fürchten. Laut PISA 2000 sind fast ein Viertel der Heranwachsenden zumindest einmal „hängen geblieben“, und auch zehn Jahre später ist die hohe Zahl der Klassenwiederholungen im Sekundarstufenbereich nicht zurückgegangen, was angesichts der massiven Kritik an dieser Maßnahme zu erwarten gewesen wäre. Eine aktuelle Studie zum Sitzenbleiben in

Nordrhein-Westfalen zeigt, dass rund zwei Drittel der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I der Klassenwiederholung als Maßnahme positiv gegenüberstehen und dass diese Lehrerüberzeugung im negativen Zusammenhang mit der Gestaltung eines binnendifferenzierenden Unterrichts und einer von den Schülern wahrgenommenen Lernunterstützung steht (König, Darge & Schreiber, 2012): Lehrkräfte, die das Sitzenbleiben ablehnen, passen ihren Unterricht stärker an die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse ihrer Schüler und Schülerinnen an und unterstützen sie stärker beim Lernen als Lehrkräfte, die das Sitzenbleiben favorisieren. Daher ist es kaum verwunderlich, dass zum Schlimmsten an Schule aus Sicht der Jugendlichen auch die Lehrer gehören.

Was ist das Schlimmste an Schule? Die Lehrer!!!

Die Jugendlichen beklagen autoritäres und extrem dirigistisches Lehrerverhalten, Tadel und Spott, Herabsetzung und Demütigung von Schülern.

Viele Lehrer lassen ihre schlechte Laune an uns aus.

Von Klasse 7 bis 9 hat sich das Lehrerbild der Heranwachsenden deutlich verschlechtert, wie die Skala zur Erfassung der Lehrer-Schüler-Beziehung verdeutlicht: Nur noch rund fünf Prozent aller Schüler/innen (gegenüber rund 25% in Klasse 7) geben an, von allen Lehrern gerecht behandelt zu werden, und nur noch 15 Prozent in Klasse 8 und zehn Prozent in Klasse 9 erleben ihre Lehrkräfte als verständnisvoll.

Ich habe das Gefühl, Lehrer verstehen einen nicht! Sie sind zu alt, um an uns ranzukommen. Wenn ich etwas nicht verstehe, wird mir gesagt „Habe ich grade erklärt!“ So kann ich ja nicht weiterkommen.

Es ist nachvollziehbar, dass die Lehrkräfte als Erziehungs- und Orientierungspersonen im Erleben der Jugendlichen in Klasse 8 und 9 an Bedeutung verlieren. Unabhängig davon hat aber auch die selektive Schule hier einen Einfluss. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird vor allem durch den Zwang zur Notengebung belastet. Ein Hauptpunkt der Klagen der Jugendlichen besteht in der großen Abhängigkeit der Noten vom subjektiven Lehrerurteil.

Manchmal kommt es mir auch so vor, als wenn die Lehrer die Zensuren würfeln.

Meine Lehrer sind meist unzufrieden mit sich selbst. Sie lassen sich anmerken, welche Schüler sie leiden können und welche nicht. Wenn man mal keine Antwort weiß, kriegt man sofort ein 6 in Mitarbeit. Sie sind frustriert und bevorzugen einige Schüler.

Viele schlecht benotete Jugendliche sehen sich als Opfer der Laune oder Willkür der Lehrer und empfinden Noten als Disziplinierungsmittel. So Unrecht haben sie nicht. In repräsentativen Befragung stimmen 50 Prozent der Lehrkräfte der Äußerung zu: „Noten sind

notwendig, um Schüler zum Lernen anzuspornen." Die AIDA-Studie jedoch zeigt, dass schlechte Schulnoten keinen Einfluss auf das Leistungsvertrauen der Jugendlichen zeitigen. Belegen lässt sich allein ein - pädagogisch fragwürdiger - Matthäus-Effekt („Wer hat, dem wird gegeben“): Schüler/innen mit ohnehin guten Noten können sich über die Sekundarstufe I tendenziell verbessern und dabei am ehesten ein hohes Maß an Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln (König, Wagner & Valtin, 2011, S. 272). Die Annahme, dass Schulnoten vor allem schlechte Schüler/innen motivierten, lässt sich also mit den Daten der AIDA-Studie keineswegs belegen.

Die Mehrzahl der Jugendlichen (fast 50% in Klasse 7 und über 60% in Klasse 9) sind der Meinung, dass keine oder nur wenige Lehrer wirklich daran interessiert sind, dass sie etwas lernen. Dass in Deutschland die gefühlte Lehrerunterstützung besonders niedrig ist, hat auch PISA wiederholt gezeigt. Die Befunde zur Lehrer-Schüler-Beziehung sind sehr bedenklich. Soziale Stützsysteme sind wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen: Je besser die soziale Beheimatung, je günstiger die Ausbildung von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen. Wie die AIDA-Studie zeigt, haben die befragten Jugendlichen einen guten sozialen Rückhalt im Elternhaus und Freundeskreis. Über 80 Prozent erleben eine hohe familiäre Geborgenheit. Ausgerechnet die soziale Ressource, welche die Schule bereitstellen kann, nämlich die Lehrerunterstützung, ist für die Jugendlichen die unsicherste. Dieses Ergebnis ist deshalb von Bedeutung, weil vom erlebten Lehrerengagement ein signifikanter Einfluss auf die Entwicklung der Ich-Stärke und das Leistungsvertrauens der Jugendlichen ausgeht (detailliert vorheriger Abschnitt).

6. Wie Kinder und Jugendliche ihre Schule umgestalten würden

Im Verlauf der Längsschnittstudie wurden den beteiligten Schülerinnen und Schülern zweimal die Frage gestellt: „*Wenn du Schulleiter bzw. Schulleiterin wärst, was würdest du an deiner Schule ändern?*“. Im 2. Schuljahr beteiligten sich 387 Kinder, die mündlich befragt und deren Antworten transkribiert wurden. In der 7. Klasse antworteten 2938 Siebtklässler schriftlich. Dass die Jugendlichen kritischer an diese Frage herangingen, zeigt sich daran, dass 30 Prozent der Zweitklässler, aber nur 5 Prozent der Jugendlichen keine Änderungswünsche äußerten.

Hier einige exemplarische Antworten aus der 2. Klasse:

Ein bisschen mehr Grün, noch ein paar Klettergerüste und kleines Trampolin, aber mit einem Dach drüber.

Keine Ausdrücke zulassen, nicht hauen und kneifen - also alles, was mit Gewalt zu tun hat. Hofpausen länger machen. Lehrer sollen nicht gleich losschimpfen, sondern in Ruhe darüber reden, wenn es nicht so klappt.

Diese Antworten stammen von Jugendlichen:

Ich würde einen bestimmten Kreis von Lehrern entlassen, und zwar den Teil, der nicht in der Lage ist, einen Stoff gut zu vermitteln oder mit den Schülern mal auf eine persönliche Weise umzugehen.

Ich würde den Schülern klar machen, dass sie niemanden hänseln sollen oder sogar ärgern. Jeder Mensch ist anders, und irgendwann kann es mal passieren, dass es denen ergeht, die selber jemanden geärgert haben.

Bei einem Vergleich von Antworten verschiedener Altersgruppen interessierten uns nicht nur die konkreten Veränderungswünsche, sondern auch, auf welcher Abstraktionsebene die Antworten anzusiedeln sind und ob es hier Altersunterschiede gibt. Bei der Erstellung entsprechender Kategorien sind wir von schultheoretisch bedeutsamen Dimensionen ausgegangen und unterschieden

- die Ebene der **Organisation von Schule** mit spezifischen räumlichen, zeitlichen und personellen Strukturen;
- die Ebene der **Interaktion/Kommunikation** zwischen den an der Schule agierenden Personen;
- die Ebene des **Unterrichts und der Lehrpläne**, zu der die Schulleistungsanforderungen und die spezifischen Unterrichtsinhalte genauso gehören wie die Erziehung;
- die Ebene der **gesellschaftlichen Funktion** von Schule: Gewährleistung von Chancengleichheit, Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, demokratische Erziehung.

In Abb. 5 sind die Ergebnisse zusammengefasst.

Kategorie	2. Klasse		7. Klasse	
	N	Prozent	N	Prozent
Organisation von Schule	282	58,6 %	2590	62,1 %
<i>Räumliche Strukturen</i>	<i>166</i>	<i>34,5 %</i>	<i>1313</i>	<i>31,5 %</i>
Architektur der Schule	39	8,1 %	565	13,6 %
Schulgestaltung	16	3,3 %	362	8,7 %
Klassenraumgestaltung	37	7,7 %	174	4,2 %
Schulhofgestaltung	70	14,6 %	130	3,1 %
Turnhallengestaltung	4	0,8 %	82	2,0 %
<i>Zeitliche Strukturen</i>	<i>111</i>	<i>23,1 %</i>	<i>679</i>	<i>16,3 %</i>
Dauer der Schule	24	5,0 %	378	9,1 %
Gliederung in Stunden	27	5,6 %	102	2,4 %
Gliederung der Pausen	54	11,2 %	179	4,3 %
Gliederung der Ferien	6	1,2 %	20	0,5 %
<i>Sonstiges</i>	<i>5</i>	<i>1,0 %</i>	<i>598</i>	<i>14,3 %</i>
Personelle Strukturen	5	1,0 %	423	10,1 %
Schulstrukturelle Merkmale			175	4,2 %
Interaktion/Kommunikation	94	19,6 %	420	10,1 %
... zwischen Lehrern und Schülern	35	7,3 %	338	8,1 %
... zwischen Schülern untereinander	59	12,3 %	82	2,0 %
Unterricht und Lehrpläne	91	18,9 %	941	22,6 %
Anforderungen des Unterrichts	26	5,4 %	200	4,8 %
Unterrichtsinhalte und -methoden; Lehr- und Lernmittel	41	8,5 %	510	12,2 %
Erziehung	24	5,0 %	231	5,5 %
Gesellschaftliche Funktion	0	0,0 %	78	1,9 %
Sonstige	14	2,9 %	140	3,4 %
SUMME	481	100 %	4169	100 %

Abb. 5: Antworten von Schülerinnen und Schülern der 2. und 7. Klasse auf die Frage „Wenn ich Schulleiterin oder Schulleiter wäre..." (aus Thiel, Darge, Valtin 2006, S. 41)

Obwohl beide Schülergruppen über ein unterschiedliches kognitives Entwicklungsniveau und ein unterschiedliches Erfahrungsspektrum verfügen, unterscheiden sich die Inhalte ihrer Äußerungen nur wenig voneinander. Auch die Siebtklässler thematisieren vorwiegend solche Aspekte, die konkret wahrnehmbar sind bzw. ihre eigene Person unmittelbar betreffen. Die Wünsche der Kinder und Jugendlichen konzentrieren sich auf vier Bereiche:

1. den Wunsch der Kinder und Jugendlichen nach einer schönen, freundlichen Gestaltung des Schulgebäudes und der Klassenräume, nach Aufenthaltsmöglichkeiten auf dem Schulgelände und nach sanitären Anlagen, vor denen sich niemand ekeln muss.
2. das Bedürfnis der Kinder nach Bewegung und Spiel und das Bedürfnis der Jugendlichen, ihre Zeit sinnvoll in der Schule zu verbringen. Bemerkenswert erscheinen die Wünsche der Jugendlichen nach Freizeitmöglichkeiten, die innerhalb der Schule angeboten bzw. von den Lehrern organisiert werden sollten. Dies macht deutlich, dass bei ihnen der Schulbesuch nicht nur mit Unterricht assoziiert wird, sondern dass sie auch gern einen Teil ihre Freizeit in der Schule verbringen würden. Sie wünschen sich Sportfeste, Sportkurse, Arbeitsgemeinschaften, Workshops, Veranstaltungen wie zum Beispiel Flohmärkte auf dem Schulhof oder Partys und Schuldiscos.
3. Wünsche nach einem veränderten Unterricht. Die Ideen, die zum Thema Unterricht und Lehrpläne geäußert werden, sind sehr vielfältig und auch uneinheitlich. Die meisten Aussagen der Jugendlichen, die die *Anforderungen des Unterrichts* thematisieren, machen genauso wie bei den Kindern deutlich, dass Leistungserwartungen und -kontrollen vielfach als belastend empfunden werden. So würden die Jugendlichen beispielsweise weniger Hausaufgaben aufgeben und weniger Klassenarbeiten schreiben. Es gibt aber auch einige Jugendliche, die die Schüler mehr fordern und anspruchsvollere Hausaufgaben aufgeben würden. Wichtig ist Kindern wie Jugendlichen, dass bessere Lernbedingungen geschaffen werden und Lernschwache oder besonders Begabte durch Nachhilfeunterricht oder spezielle Förderstunden gefördert werden. Kinder und Jugendliche wünschen sich, dass die Unterrichtsmethodik stärker variiert wird (selbstständiges Arbeiten, mehr Freiarbeit, mehr Vorträge u. a.) und dass mehr außerschulische Lernangebote gemacht werden (Projektstage, Praktika, Theaterbesuche). Allgemein würden sie dafür sorgen, dass der Unterricht interessanter, freundlicher, lockerer, spielerischer, bunter, leichter oder einfach anders wäre. Einige Jugendliche wünschen sich auch Computern und moderne Medien im Unterricht.

In Bezug auf den Aspekt der Erziehung fordern die Jugendlichen in 162 Aussagen mehr Freiheiten. Sie wollen im Unterricht Handys benutzen, Musik hören, reden, essen, kippeln, Füße auf den Tisch legen, Mützen tragen, Lehrer kritisieren usw. Darüber hinaus würden sie Disziplinarmaßnahmen (Nachsitzen, Tadel, Drohungen) abschaffen. Andererseits wird in 69 Aussagen auch ein Bedürfnis nach Disziplin und Sicherheit zum Ausdruck gebracht. Einige Jugendliche wünschen sich mehr Ordnung, Disziplin und Anstand, mehr Aufsicht (auf der Toilette, auf jeder Etage) und bestimmte Verbote (Handys, rumspucken). Bei Nicht-Einhaltung sollen harte Sanktionen folgen.

4. den Wunsch nach harmonischem Zusammenleben mit den Mitschülern und nach einem freundlich-mitmenschlichen Umgang mit den Lehrkräften („Alle Lehrer sollen meine Freunde sein.“).

Abschließende Bemerkung

In der empirischen Bildungsforschung stehen gegenwärtig kognitive bzw. schulische Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, wenig Beachtung findet hingegen die psychosoziale Entwicklung. Dies ist umso verwunderlicher, als es zum Bildungsauftrag der Schule gehört, die Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen zu stärken und ihnen Hilfestellung zu bieten bei der Bewältigung der an sie gestellten Entwicklungsaufgaben. Zu diesen Entwicklungsaufgaben gehört auch der Umgang mit Schule, der sich charakterisieren lässt als Aufbau von Leistungsbereitschaft und als positive Einstellung zu Schule im Sinne von Schulfreude. In diesem Beitrag wurden verschiedene Befunde zur Schulfreude und zu Leiden an der Schule aus der Sicht von Jugendlichen dargestellt. Die Ermöglichung der Entwicklung von Schulfreude gehört zu den Aufgaben der Pädagogik, ebenso wie die Schaffung einer kindergerechten bzw. humanverträglichen Schule. In der Vergangenheit haben sich viele Fachleute aus Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Psychologie ihre Gedanken zu diesem Thema gemacht. Recht selten kommen jedoch die Betroffenen, die Schüler und Schülerinnen, zu Wort. Dieser Beitrag möchte dazu einladen, Kindern und Jugendlichen mehr Gehör zu schenken und ihre Sichtweisen, Wünsche und Bedürfnisse bei der Gestaltung von Schule und Unterricht stärker zu berücksichtigen.

Literatur

- Bönsch, M. (2005). Schulverweigerung. Das Phänomen und die Schule. *SchulVerwaltung BW, 11*, 243-246.
- Darge, K. (2008). „Wie gern gehst du zur Schule?“ - Eine empirische Studie zum Ausmaß und zur Entwicklung der Schulfreude bei Berliner Schülerinnen und Schülern. In R. Peek, W. Plöger, B. Peperhove & J. Stratmann (Hrsg.), *Tagungsband des Symposiums 2008 - Heterogenität von Lerngruppen - Eine Herausforderung an die Schulpädagogik*. Köln. Zugriff am 30.3.2014. Verfügbar unter <http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso3/File/Symposium%202008/Symposium2008.pdf>
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: «Wellness» oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 161–184). Bern: Haupt.
- Gregor-Dellin, M. (Hrsg.). (1979). *Deutsche Schulzeit. Erinnerungen und Erzählungen aus drei Jahrhunderten*. München: Nymphenburger Verlag.
- Groothoff, H.-H., Salber, L. & Satzvey, F. (1973). *Lexikon für Eltern und Erzieher. Vom Umgang mit Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Hehlmann, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. (15. Auflage). Stuttgart: Kröner.
- Hesse, H. (1906). *Unterm Rad*. Berlin: Fischer.
- Horney, W., Ruppert, J. P. & Schultze, W. (Hrsg.). (1970). *Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Zweiter Band K-Z*. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.
- Ipfling, H.-J. (Hrsg.). (1974). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Begriffe zweisprachig deutsch-englisch*. München: Ehrenwirth.
- Kempowski, W. (1999). *Schule. Immer so durchgemogelt*. München: BTB.
- Kirsch, B. & Hansen, I. (2002). Schulunlust – ein mögliches Initialsymptom für Schulvermeidung – untersucht an Schülern von dem Übergang von der 6. zur 7. Klasse. *Heilpädagogische Forschung, 28* (2), 58-68.
- König, J., Darge, K. Schreiber, M. (2012). Teachers' Beliefs about Retention: Effects on Teaching Quality. In J. König (ed.), *Teachers' Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation - Connections to Knowledge and Performance - Development and Change* (pp. 191-204). Münster: Waxmann.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend - Schule - Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie*

- AIDA. Münster: Waxmann. Online zugänglich unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20900/pdf/Koenig_Walter_Valtin_2011_Jugend_Schule_Zukunft.pdf
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2013). Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Februar 2013 (GVBl. LSA S. 68), zuletzt geändert durch Art. 3 des Gesetzes vom 23. Januar 2013 (GVBl. LSA S. 38, 44). Magdeburg. Verfügbar unter: http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Bildung_und_Wissenschaft/Bildung/Dokumente/Publikationen_Bildung/schulgesetz.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. (Hrsg.). (2012). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. November 2012. (GV. NRW. S. 514). Düsseldorf. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Persy, E. & Rieder, K. (1996). Freude und Humor in der Schule. Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 4, 254-271.
- Rademacher, S. (2009) *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ravens-Sieberer, U., Ottova, V., Hillebrandt, D., Klasen, F. et al. (2012) Gesundheitsbezogene Lebensqualität und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse aus der deutschen HBSC-Studie 2006-2010. In U. Ravens-Sieberer, V. Ottova, P. Kolip, W. Melzer, M. Richter, A. Klocke, *Gesundheitswesen. Supplement. Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Laufe der Zeit: Trends aus der Deutschen Jugendgesundheitsstudie HBSC (2002-2010)*. 74 (Suppl1), 63-69. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Reich-Ranicki, M. (2000). *Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Reinhold, G., Pollak, G. & Heim, H. (Hrsg.). (1999). *Pädagogik-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Roth, L. (Hrsg.) (2001). *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (2. Auflage). München: Oldenbourg.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2004). SchulG Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen vom 16. Juli 2004.

- Dresden. Verfügbar unter:
<http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=5001113891846>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.). (2014) Schulgesetz für das Land Berlin. SchulG Berlin. Schulgesetz. Verkündungsstand: 05.02.2014 in Kraft ab: 01.01.2014. Berlin. Verfügbar unter:
<http://gesetze.berlin.de/Default.aspx?vpath=bibdata%2Fges%2FBlnSchulG%2Fcont%2FBlnSchulG.inh.htm>
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2000). Wörterbuch Pädagogik. Erweiterte und aktualisierte Neuauflage. Berlin: Springer Verlag.
- Thiel, O. (2005). *Modellierung der Bildungsgangempfehlung in Berlin*. Berlin, Humboldt- Univ., Diss., 2005, Online-Ressource. Zugriff am 30.3.2014. Verfügbar unter
<http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/thiel-oliver-2005-12-16/PDF/thiel.pdf>.
- Thiel, O., Darge, K. & Valtin, R. (2006). Wenn ich Schulleiterin oder Schulleiter wäre. *Praxis Schule 5-10*, H. 6/2006, 38-43.
- Valtin, R. zusammen mit Schmude C., Rosenfeld, H., Darge, K., Ostrop, G., Thiel, O., Wagener, M. & Wagner, C. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa. Online zugänglich unter
https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16802/pdf/Valtin_2002_Was_ist_ein_gutes_Zeugnis.pdf
- Valtin, R. & Rosenfeld, H. (1997). Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung - Ein Vergleich Ost- und Westberliner Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37. Beiheft, 293-304.
- Valtin, R. & Rosenfeld, H. (2001). Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im Ost/West-Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 837-845. (online zugänglich unter peDOCS)
- Valtin, R. & Wagner, C. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 52-68.
- Wagner, M. (Hrsg.) (2007). *Schulabsentismus. Soziologische Analysen und Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim: Juventa.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (Hrsg.). (1974). *Angstfragebogen für Schüler*. Braunschweig: Westermann.