

Kaiser, Wolfgang

Leistungsversagen und Selbstwertgefühl. Überlegungen zur Förderung von Jugendlichen in der Sekundarstufe I

Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 236-243



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Wolfgang: Leistungsversagen und Selbstwertgefühl. Überlegungen zur Förderung von Jugendlichen in der Sekundarstufe I - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 236-243 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311811 - DOI: 10.25656/01:31181

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311811>

<https://doi.org/10.25656/01:31181>

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

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 2

Luise Winterhager-Schmid

Idealisierung und Identifikation

Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule 133

Aus Anlaß des 20jährigen Bestehens der Glocksee-Schule hielt die Verfasserin einen der fünf Jubiläumsvorträge. Sie erinnert an die politischen und historischen Verankerungen dieser Alternativ-Schule in der Tradition einer gesellschaftskritischen, antistalinistischen, psychoanalytischen Pädagogik-Tradition und fragt danach, welche neueren Ergebnisse psychoanalytischen Denkens aus welchen Gründen keinen Eingang in die Konzeption der „Glocksee“ gefunden haben. Am Beispiel von „Idealisierung und Identifikation“ als seelischen Grundbedürfnissen von Kindern gegenüber Erwachsenen zeigt sie die Fruchtbarkeit einer gründlicheren Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischem Denken für das Verstehen von schulischen Entwicklungsprozessen.

Eckart Liebau

Schulkultur: Oberschule und Jugendschule

Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform

141

Der Verfasser stellt die vielfältig zu beobachtenden Ansätze zur Pädagogisierung der Schule als Erweiterung des Unterrichts um eine „Schule der Ästhetik“ in einen bildungspolitischen Reformhorizont. An die Stelle der dreigliedrigen, gescheiterten Versäulung des Schulwesens will der Verfasser eine neue Zweigliedrigkeit setzen. Anders als Klaus Hurrelmanns Modell der Zweigliedrigkeit sieht Liebau die Chance zu einer schulkulturellen Innovation darin, daß sich Gymnasium und Realschule – auf der Basis einer sechsjährigen Grundschule – zur „oberen Volksschule“ als einer wissenschafts- und kulturorientierten Oberschule wandeln, für das benachteiligte Schüler- und Schülerinnendrittel sollten Sonderschule und Hauptschule integrative Wege zu einer Jugendschule gehen, in deren Mittelpunkt die Hilfe zur praktischen Lebensbewältigung verbunden wäre mit einer breiten alltagsorientierten kulturellen Orientierung.

129

Matthias Winzen

Offenheit ist nicht Beliebigkeit

Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss 157

Der Autor stellt in diesem Beitrag ein interessantes Beispiel außerschulischer jugendkultureller Bildungsarbeit vor. In Abgrenzung zur sozialpädagogischen Jugendkulturarbeit geht es im Neusser Modell der Jugendkunstschule darum, den künstlerisch-ästhetischen Prozeß ins Zentrum von Bildung und Selbstbildung Jugendlicher zu rücken. Nicht um Konkurrenz zur Regelschule geht es dabei, sondern um eine Einladung an die Regelschule, sich verstärkt zu öffnen für eine künstlerisch-ästhetische schulkulturelle Repertoire-Erweiterung. Dabei werden auch deutliche Grenzlinien zwischen Regelschule und Jugendkunstschule sichtbar, deren Sinn es sein kann, die jeweils eigenen institutionellen Konturen und Zielrichtungen klarer zu konturieren.

Astrid Kaiser

Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik

173

Die Verfasserin setzt an mit dem Vorwurf gegenseitiger Ignoranz bei Schulpädagogik wie auch bei der pädagogischen Frauenforschung. Während die offiziöse Schulpädagogik an der Fiktion einer geschlechtsneutralen Definition schulischer Lernprozesse festhält, damit die geschlechtsdifferenten Modalitäten der Wirklichkeitsverarbeitung leugnet, ignoriert die pädagogische Frauenforschung den innovativen Reichtum einer auf innere Schulreform abzielenden Schulpädagogik. Aus dieser Defizitbeschreibung werden neue Gesichtspunkte skizziert, in denen künftig Schulpädagogik und pädagogische Frauenforschung in einen fruchtbaren Dialog treten könnten: Schulleben, innere Differenzierung, Gruppenarbeit sind Aspekte einer von Astrid Kaiser vorgeschlagenen Weiterentwicklung der Schulpädagogik zu einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie und Didaktik.

Dieter Sinhart-Pallin

Weibliche und männliche Medienkulturen

Pädagogische Aspekte einer geschlechtsspezifischen Medienerfahrung 184

Aus allen empirischen Forschungsergebnissen zur Mediennutzung von weiblichen und männlichen Jugendlichen geht hervor, daß Mädchen sich in deutlich anderer Weise zu den neuen Medien verhalten als Jungen. Auffällig sind diese Unterschiede besonders beim Konsum von Gewaltfilmen und beim Umgang mit Computern. Der Verfasser versucht eine theoretische Aufklärung dieses Phänomens mittels des Konzepts deutender, selbsttätiger Selbstsozialisation in der Verarbeitung von Medienerfahrungen. Er referiert umfangreiches empirisches Belegmaterial zu der These, daß wir berechtigt sind, von geschlechtsspezifischen Medienkulturen zu sprechen.

Kristian Kunert

Ein Kollegium entwickelt sich

Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung

195

Die schulinterne Lehrerfortbildung entwickelt sich mit unterschiedlichen methodischen Konzepten zu einer immer wichtiger werdenden Motivationsstärkung für

innere Schlereform. Der Autor gibt in seinem Beitrag einen realistischen Einblick in seine Arbeit als Lehrerfortbildner einer Schule. Sein Erfahrungsbericht macht deutlich, mit welchem Widerstand von seiten der Schuladministration, aber auch von seiten skeptischer Kolleginnen und Kollegen eine Fortbildungsarbeit rechnen muß, die sich sowohl mit organisationsberaterischen wie auch persönlichkeitsbildenden Aspekten beschäftigt. Er zeigt aber auch, welche Öffnungsmöglichkeiten für eingefahrene Prozesse in gerade dieser Doppelperspektive liegen.

Friedens-AG an der IGS Göttingen

Die Schule – (k)ein Ort für Frieden?

Zehn Jahre Friedensarbeit an der Integrierten Gesamtschule

Göttingen

209

Lehrerinnen und Lehrer der Friedensgruppe an der IGS Göttingen sprachen anläßlich einer Ausstellungseröffnung zur Verleihung des Schülerfriedenspreises des Niedersächsischen Kultusministers über ihre Erfahrungen, Ziele und Hoffnungen, die Widerstände und Konflikte, die mit ihrer zehnjährigen Arbeit für eine friedliche und sensible Form des Zusammenlebens von Menschen, Gruppen und Völkern einhergehen. Erziehung zum Frieden als Erziehung zur tiefen Abneigung gegen Gewalt, als realistische Orientierung der Kinder und Jugendlichen über die Grausamkeit des Krieges; Erziehung zum Frieden als politische Erziehung für Gerechtigkeit und gegen Mißachtung von Fremdem schließt die Fähigkeit ein, Ambivalenzen zweifelnd-abwägend auszuhalten.

Dietrich Hoffmann

Intention und Funktion der pädagogischen Anthropologie

Heinrich Roths

216

Der Verfasser plädiert für die Notwendigkeit einer Renaissance der pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths. Roth hatte sich mit seiner als Grundlegung einer pädagogisch-empirischen Entwicklungsforschung gedachten Anthropologie zwischen alle etablierten Stühle der Pädagogik gesetzt. Die Aufregungen der politischen Wende der Pädagogik machten zudem seine Rezeption zu einer Seltenheit. Der Verfasser vertritt die These: Roths Ansatz einer skeptisch-optimistischen Anthropologie könnte in einer Zeit allfälliger Ernüchterung vielleicht besseres Gehör finden und der Erziehungswissenschaft zu einer dringend benötigten gemeinsamen Perspektive verhelfen.

Christian Rittelmeyer

Schwere Knochen

Überlegungen zu einer pädagogischen Morphologie der Pubertät

230

Wenn Jugendliche ermahnt werden, sich doch ‚einmal zusammenzureißen‘, dann mag dies zwar deren guten Willen ansprechen, aber es kann ihnen sehr schwerfallen, dies physisch umzusetzen, weil ihr Körperwachstum sozusagen nicht mehr mit den vertrauten Steuerungsfunktionen übereinstimmt. – Solche Hinweise können das Verhalten der Heranwachsenden auch unter pädagogischen Gesichtspunkten verständlicher machen.

Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten und insbesondere jene, denen die schulischen Leistungsanforderungen Mühe bereiten, fordern Lehrerinnen und Lehrer zu besonderem Engagement heraus. Dabei sollten die pädagogischen Bemühungen sich vor allem darauf richten, das „Selbstkonzept“ dieser Jugendlichen zu stützen, indem ihnen positive Leistungserfahrungen ermöglicht werden.

Neuerscheinungen:

244

- Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.): Bildung und Soldatentum.
- Hermann Röhrs: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens
- Bernd Mütter und Uwe Uffelman (Hg.): Emotionen und historisches Lernen
- Andreas Helmke: Selbstvertrauen und schulische Leistungen
- Jörg Bürmann: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung
- Sylvia Buchen: „Ich bin immer ansprechbar.“
- Horst Hesse, Arndt Fischer und Rainer Hoppe (Hg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht
- Manfred Büttner (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule
- Lutz Rössner: Kritik der Pädagogik
- Gerd Hepp (Hg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule
- Replik

Leistungsversagen und Selbstwertgefühl

Überlegungen zur Förderung von Jugendlichen in der Sekundarstufe I

In zahlreichen pädagogischen Gesprächen und Konferenzen wird über Kinder und Jugendliche gesprochen, die mit ihrem Verhalten und ihren Leistungen „auffällig“ werden. Die Schule kann sich diesen Problemen zweifellos nicht entziehen, sie ist vor eine besondere pädagogische Herausforderung gestellt. Und gerade die besonders auffälligen, leistungsschwachen, demotivierten Schülerinnen und Schüler fordern täglich heraus. Allerdings muß es fraglich erscheinen, ob bisher die optimalen Ansätze zur Lösung dieser Probleme gefunden worden sind. Es soll versucht werden, einen Aspekt herauszustellen, der zum Verständnis dieser Probleme wichtig ist, um daraus Folgerungen für die Praxis abzuleiten.

1. Das „Selbstkonzept“ als pädagogischer Schlüsselbegriff

Das folgende *Beispiel* soll den hier gewählten Ansatz anschaulich machen: Klaus ist von einer anderen Schule neu in die Klasse gekommen, erste Schulwoche, Fach Deutsch. Klaus hatte in diesem Fach bisher nicht allzuviel Erfolg. Noch kennt er seine Mitschüler/innen nicht genau, noch hat er nicht den Leistungsstandard, die Klassenrituale, die Lehrer und Lehrerinnen kennengelernt. Aufgerufen, seine Deutsch-Hausarbeit vorzutragen, ist er sichtlich verunsichert, ängstlich. Erst nach freundlichem, aber nachhaltigem Auffordern liest er seine Hausarbeit vor. Er hat kaum geendet, da äußern einige seiner Mitschüler lebhafteste Zustimmung: „Bravo, gut gemacht.“ Klaus' Gesicht hellt sich auf: vorher noch Angst und Beklemmung, jetzt Freude und Erfolgsgefühl, die in seinem spontanen Ausruf „Mann, hier wächst man ja richtig!“ zum Ausdruck kommen. Das Eis ist gebrochen. Klaus arbeitet auch in den weiteren Unterrichtsstunden erfolgreich und engagiert mit.

Was ist geschehen? – Klaus *fühlt sich* in dieser Situation *bestätigt*; er fühlt sich angenommen und anerkannt von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern und vom Lehrer, sein Bedürfnis nach Anerkennung, Selbstsicherheit und psychischer Stabilität in einer ihm bisher noch nicht vertrauten Situation ist befriedigt.

Wenn sich solche Situationen in der Schule an vielen Stellen wiederholen ließen, würde Klaus vermutlich eine *stabile positive Selbsteinschätzung und Selbstsicherheit entwickeln*, und es könnte sich bei ihm die Einstellung herausbilden bzw. festigen, daß Schule für ihn Sinn macht.

Das Beispiel verdeutlicht, daß den *subjektiven Lernvoraussetzungen eine hohe Bedeutung zukommt*.

Leistungsbereitschaft ist bei der großen Mehrheit der Jugendlichen heute nicht mehr bedingungs- und voraussetzungslos vorhanden; sie scheint vielmehr an die Erfüllung sinnhaft subjektiver Ansprüche geknüpft zu sein. Nur wo die Arbeit den Jugendlichen Spaß macht, sind sie leistungsbereit (vgl. Liebau 1990).

An anderer Stelle (vgl. Baacke 1991) wird betont, daß eine der hervorragendsten biographischen Aufgabenstellungen für den Jugendlichen ist, seine *Identität zu gewinnen*. Die Jugendzeit ist eine Periode, die für das Gelingen dieser Entwicklung besonders bedeutsam ist.

Dabei ist besonders der Hinweis wichtig, daß Identität nicht eine psychische Leistung des Einzelnen ist, die er aus sich allein hervorbringt, vielmehr braucht er die Sozietät, um sich selbst als der konstituieren zu können, der er ist bzw. sein will. Deshalb benötigen Jugendliche in dieser Entwicklungsphase reichhaltige und vielfältige soziale Beziehungen, vor allem die Clique der Gleichaltrigen, die Peergroup, um sich in einer Vielzahl von Beziehungen erproben zu können.

Der normierende Einfluß, den die Peergroups in der Schule auf Jugendliche ausüben, wird allerdings eher als gering bzw. gar als negativ eingeschätzt: Besonderes Gewicht erhielten die Peergroups, wenn es gälte, schulische Leistungsnormen und Ansprüche zu relativieren bzw. abzumildern (Jürgens 1992).

Um die Bedeutung zu klären, die die subjektiven Lernvoraussetzungen bei der Identitätsentwicklung haben, scheint die von Baacke (1991) referierte Kategorie „*Selbstkonzept des Jugendlichen*“ bedeutsam zu sein: Mit diesem Konstrukt des „Selbstkonzepts“ sind folgende Aspekte gemeint:

- die Selbsteinschätzung der eigenen Person und das aktuelle Verhalten in einer Situation;
- die Vorwegnahme oder Voraussage von Erfolg oder Mißerfolg in verschiedenen Aktivitäten;
- das Erreichen sozialer Kompetenz, soziale Selbstsicherheit, psychische Stabilität;
- der Grad der Selbstbestimmung oder Bereitschaft, sich von äußeren Einflüssen leiten zu lassen.

Auf diesem Hintergrund lassen sich Unterrichtsbeobachtungen dahingehend interpretieren, daß etliche Schülerinnen und Schüler...

- ... ihre Person eher gering einschätzen,
 - ... bei Leistungsanforderungen eher schulischen Mißerfolg erwarten,
 - ... in sozialen Situationen eher wenig Selbstsicherheit, vielleicht eher gespielte Überheblichkeit und geringe psychische Stabilität zeigen,
 - ... sich von äußeren Einflüssen relativ leicht beeinflussen und leiten lassen
- Es scheint offensichtlich, daß diese Schülerinnen und Schüler *eher auf der negativen Polen des Selbstkonzepts zu verorten* sind, weil sie sich selbst eher negativ einschätzen und sich selbst nicht positiv annehmen können.

Solche Schülerinnen und Schüler bedürfen offensichtlich einer besonderen intensiveren pädagogischen Förderung, die ihnen hilft, die schulischen Anforderungen und die psychischen Belastungen ihre Persönlichkeitsentwicklung produktiv(er) zu bewältigen.

Nun wird allerdings in der empirischen Literatur (vgl. z. B. Pekrun/Fend 1991) häufig festgestellt, daß die entscheidenden Phasen der Identitätsentwicklung vor allem in die Zeit des Schulanfangs (in geringerem Maße auch der Beginn der Sekundarstufe I) fallen, während zentrale Bereiche der Schülerpersönlichkeit in den Jahrgängen der Sekundarstufe I eher durch Stabilität gekennzeichnet sind. – Diese Feststellung mag entmutigen, weil sie bedeutet, daß Außeneinflüsse auf einzelne Entwicklungsbereiche während des mittleren Schulalters nur geringe Effekte zeitigen.

In übergangsfreien Phasen der Schullaufbahn lägen die positionalen Stabilitäten und Kontinuitäten für viele Personenmerkmale so hoch, daß stärkere Effekte – wenn sie überhaupt nachweisbar sind – in der Regel erst als kumulatives, langfristiges Ergebnis einer größeren Zahl kleinerer Entwicklungsanstöße zu erwarten sind.

Diese empirischen Befunde scheinen den Schulpraktiker in dem vielfach gewonnenen Eindruck zu bestätigen, daß die pädagogische Förderarbeit in der Sekundarstufe I *besonders mühsam, kleinschrittig und erheblich mißerfolgsgefährdet* ist. – Aber dieselben Ergebnisse geben zugleich wichtige und hilfreiche Hinweise auf durchaus gegebene pädagogische Handlungsspielräume:

- Trotz der konstatierten hohen Stabilität im weiteren Verlauf der Schulzeit (Sekundarstufe I) sind natürlich auch in diesen Schuljahren Entwicklungen feststellbar.
- Sie sind offenkundig großteils an Veränderungen relativer Leistungspositionen geknüpft: Gewinne und Verluste im Leistungsstatus, seien sie systematisch durch Schulübergänge hervorgerufen oder eher individueller Art, gehen mit tendenziell kongruenten Persönlichkeitsgewinnen und -verlusten einher.
- Persönlichkeitsentwicklungen sind ebenso als Folge wie als Ursache schulischen Erfolges und Mißerfolges anzusehen. Entsprechende Wechselwirkungen zeigen sich nicht nur für Selbstkonzepte und verwandte Größen und für Prüfungsangst, sondern auch für den Sozialstatus in der Klassengemeinschaft.

Der Förderung schulischer Fachleistungen wird also *durchaus ein maßgeblicher Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung* der Jugendlichen zugeschrieben – wenn auch vor übereilten Kausalinterpretationen gewarnt und ergänzend auf weitere Selbstkonzepteinflüsse hingewiesen wird: z. B. auf die Klassennormen (was gilt in der Klasse, was wird wie sanktioniert?) und auf die Erziehung zu Hause.

Der enge Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Schulleistung macht es offenbar möglich, das Selbstbild der leistungsschwachen Schüler durch eine wirksame Schulleistungsförderung positiv zu beeinflussen. Für die didaktisch-methodische Auslegung des Förderunterrichts würde dies bedeuten, daß solche leistungsfördernden schulpädagogischen Strategien entwickelt bzw. verstärkt angeboten werden, die diesem Ziel entsprechen (vgl. Haenisch 1992).

Als Ergänzung zu schulischen Fördermaßnahmen scheinen aber die Einflüsse des Elternhauses auf unsere Schüler/innen bedeutsamer zu sein, als

bisher angenommen wurde (Pekrun/Fend 1991). Es wird hier deshalb auch zu prüfen sein, inwieweit Eltern in Fördermaßnahmen wirksamer als bisher einbezogen werden könnten.

2. Schulpraktische Folgerungen

Unter diesen Prämissen könnte die pädagogische Zielsetzung für schulische Förderbemühungen folgendermaßen formuliert werden: *Pädagogische Förderbemühungen sollen in erster Linie darauf zielen, die Entwicklung der Identität, insbesondere des Selbstkonzeptes, zu stützen und zu fördern.*

Leistungsschwache und verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler sollen vor allem dadurch gefördert werden, daß ein positives Selbstkonzept gestützt wird. Hierin ist der tragende Pfeiler ihrer zu gewinnenden Identität zu sehen. Fördermaßnahmen sollen brüchig gewordene bzw. gefährdete Elemente des Selbstkonzeptes der betroffenen Jugendlichen stützen und negative Einflüsse abbauen.

Aus der Einsicht heraus, daß die Jugendlichen die Clique der Gleichaltrigen zur Entfaltung ihrer Identität benötigen, und aus der Erfahrung heraus, daß sich Förderschüler/innen in der Regel in Peergroups mit vergleichbaren Verhaltens- und Leistungsnormen zusammenfinden und sich in ihren Verhaltensformen gegenseitig stützen – dies empfinden sie als identitätsstiftend –, richten wir unsere Bemühungen nicht nur auf den einzelnen, sondern möglichst auf alle Mitglieder der jeweiligen schulischen Peergroup. Es sollte versucht werden, die hier geltenden Gruppennormen, denen sich der einzelne Förderschüler wohl kaum entziehen kann, günstig zu beeinflussen.

Wenn man versucht, diese Ansprüche *didaktisch-methodisch zu realisieren*, stellen sich vor allem folgende Fragen:

(1.) In welchen Ausprägungen ist das Selbstkonzept eines zu fördernden Jugendlichen brüchig oder gestört? Können Lehrer und Lehrerinnen Erkenntnisse dazu gewinnen?

(2.) Wie kann Schule durch Förderunterricht zu einem stabileren Selbstkonzept der zu fördernden Jugendlichen beitragen? Wie kann z. B...

...die Selbsteinschätzung und Erfolgszuversicht der Jugendlichen verbessert werden in Situationen konkreter Lern- und Leistungsanforderung,

...die Selbstsicherheit im Umgang mit sich selbst oder mit anderen erhöht werden,

...die psychische Stabilität in belastenden Auseinandersetzungen in der Klasse bzw. Gruppe gestärkt werden,

...der Grad der Selbstbestimmung und die Abwehr negativer äußerer Einflüsse zurückgedrängt werden?

In der Schulpraxis könnten die folgenden *Förderbemühungen* entwickelt werden, die in ihrem Zusammenwirken einen pädagogisch synergetischen Effekt erzeugen und so den Erfolg des Förderunterrichtes steigern können:

(1.) Es wäre hilfreich, wenn zu Beginn der Fördermaßnahme eine „*Diagnose*“ der *individuell bedeutsamen Faktoren des Selbstkonzeptes* jedes Förderschülers durchgeführt würde (vgl. Baacke 1992). Durch Beobachtung und Beschreibung könnten die jeweiligen Ausprägungen des Selbst-

konzepts herausgearbeitet werden. Dies wird zwar keine exakten Werte oder stichhaltigen Beurteilungen erbringen, es kann aber doch auf Probleme hinweisen, die eine positive Entwicklung des Selbstkonzepts stören. Daraus können dann erste Schlüsse zur Einschätzung und zu möglichen Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Beobachtungskriterien, die Rückschlüsse auf das Selbstkonzept der Förderschüler/innen ermöglichen, können sein:

- körperliche Kraft, der Gesundheitszustand;
- das Verhalten in der sozialen Interaktion;
- kognitive Fähigkeiten, der Leistungsstand in der Schule;
- persönliche Attraktivität, das äußere Erscheinungsbild;
- der Stand der moralischen Entwicklung.

Im positiven oder negativen Höchstfall werden 10 Plus- bzw. 10 Minuspunkte vergeben. Dies liefert dem Förderlehrer/der Förderlehrerin eine orientierende Einschätzung.

(2.) Längerfristig wirksame Lern- und Verhaltensänderungen, die sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken, sind bei Förderschülern/innen nur dann zu erwarten, wenn ihnen *befriedigende Schulerfolge ermöglicht werden*. Wenn herkömmlicher Förderunterricht lediglich darauf zielt, fachliche Lücken zu schließen und Versäumtes nachzuholen, dann bedeutet dies in der Regel: Der Förderschüler/die Förderschülerin *kann zurückliegendes Versagen zeugnisrelevant nicht mehr aufholen*. Wozu sollte er/sie sich noch intensiv mit Zurückliegendem auseinandersetzen? Welchen Sinn könnte er/sie für sich darin noch erkennen? Später in Aussicht gestellte Lernerfolge sind ungewiß. Wird er/sie nicht doch wieder nur die Förderbedürftigkeit unter Beweis stellen und dadurch das bedrückte bzw. gestörte Selbstwertgefühl noch weiter belasten? Wie kann ein selbstkonzeptgeschwächter Schüler Lernfreude entwickeln, wenn ihm trotz der Fördermaßnahmen lediglich ein marginaler Leistungsstatus bestätigt wird und er in dem ihm so wichtigen Klassenverband am unteren Ende der Statusskala verbleibt?

Hier sind offensichtlich zusätzliche, vielleicht auch ungewöhnliche Maßnahmen der Schule erforderlich: Die schulischen Leistungsergebnisse sollten so ausfallen, daß sie auch das Selbstkonzept der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler stützen. Die bisher besonders verhaltensauffälligen und lernschwachen Schüler sollen im Förderunterricht einen wirksamen „Schub nach vorne“ erfahren können. Dazu müßten herkömmliche Verfahren zur Vorbereitung von Klassenarbeiten und Beurteilungsverfahren ggf. modifiziert werden:

- Z. B. könnten im Förderunterricht gut *vorbereitete Förderklassenarbeiten oder -tests* angefertigt und intensiv vorbereitete mündliche Prüfungen durchgeführt werden. Die so erbrachten Leistungsergebnisse könnten bei der Leistungsfeststellung berücksichtigt werden.
- *Klassenarbeiten und Tests*, in denen der Förderschüler versagt hat, könnten im Förderunterricht nochmals vorbereitet und *nochmals angefertigt* werden. Das Ergebnis könnte auf die Gesamtleistung angerechnet werden.

Schulorganisatorisch und curricular wären weitere Optimierungen denkbar:

- Es sollten so viele Förderstunden wie situativ nötig zeitlich verdichtet als „*Förderkompaktstunden*“ angeboten werden für spezielle Fördermaßnahmen (Lernzeitverlängerung), um aktuelle Minderleistungen abzubauen und in Zukunft zu vermeiden. Dies würde bedeuten, daß Förderung nicht in ein bis zwei Stunden pro Woche, sondern kompakt in mehreren Wochenstunden mit zeitlicher Begrenzung stattfindet.
- Bei besonders schwierigen Lernstoffen, die ein hohes Aufmerksamkeits-, Anstrengungs- und Vorwissensniveau voraussetzen, können *präventive Fördermaßnahmen* angeboten werden.
- Fachunabhängige und fachliche Förderung werden für die hier im Blick stehenden Jugendlichen als eine *integrierte Kompaktfördermaßnahme* angeboten, in der sowohl fachunabhängige (z. B. lernen, wie man lernt) als auch fachliche Förderinhalte vermittelt werden. Es wird empfohlen, zur Vorbereitung des integrierten Förderunterrichts schulinterne Fortbildungsmaßnahmen durchzuführen unter Beteiligung der Beratungslehrer/innen der Schule und – soweit möglich – Sozialpädagogen/innen und Schulpsychologen/innen der Beratungsstellen.

(3.) Positive Verhaltensänderungen sind bei den zu fördernden Jugendlichen voraussichtlich nur dann längerfristig wirksam, wenn die *peer-group* ihre schulischen *Lern- und Verhaltensstandards positiv mitverändert*. Wenn es zutrifft, daß wesentliche schulische Einstellungen und Orientierungen der Jugendlichen in der Peergroup vermittelt werden, dann sollten Förderkurse möglichst so organisiert sein, daß viele Mitglieder der *peer-group* an der *konkreten Fördermaßnahme beteiligt* werden. Wenn die Gruppe gemeinsam wieder „Sinn“ in der Schule erkennt, wird sich der einzelne Förderschüler dieser „power of positive thinking“ nicht entziehen, so wie er sich im umgekehrten Fall auch bisher schon dem (negativen) Einfluß der *peer-group* nicht entzogen hat.

Deshalb sollte versucht werden, *soziale Aspekte* in die Gestaltung der Förderarbeit einzubeziehen:

- Die Fördergruppe sollte möglichst aus Schülerinnen und Schülern der Peergroup gebildet werden.
- Den Förderschülern/innen wird mit Hilfe der Fördermaßnahmen die Erlangung einer akzeptierten Position (Status) in der Klasse/Lerngruppe eröffnet.
- Pädagogisch unterstützend werden in die Fördermaßnahme auch gruppenbezogene Erlebnismöglichkeiten einbezogen (z.B. kreativitätsorientiertes, freies und selbständiges Arbeiten an Themen, die etwas mit dem Leben der Jugendlichen zu tun haben).

(4.) Die zu vermittelnden bzw. zu bearbeitenden *Fachinhalte* sollten im Förderunterricht so ausgewählt und methodisch variationsreich angeboten werden, daß sie den Jugendlichen sinnvoll erscheinen: Es sollte sich für sie lohnen, sich mit diesen Inhalten zu beschäftigen, die Arbeit sollte möglichst auch Spaß machen und Lernfreude wecken.

(5.) Förderung wird nur dann längerfristig erfolgreich sein, wenn die Förderschüler/innen lernen, ihren *Lernprozeß selbst in die Hand zu nehmen*. Sie müssen lernen, besser und erfolgreicher über ihren „Denkapparat“ zu verfügen (metakognitives Training). Wenn sie ein positives Selbstkonzept ausbilden sollen, dann ist auch die Erfahrung wichtig, daß sie schulische Erfolge selbst herbeiführen können. Sie sollten erfahren, daß sie in der Lage sind,...

... ihre Lern- und Verhaltensdispositionen und ihre Kognitionen selbst zu handhaben;

... ihre Lern- und Verhaltensdispositionen und Denkopoperationen strategisch zur Erzielung von Erfolg in Schule einzusetzen;

... aus ihren individuellen Erfahrungen Rückschlüsse auf neue und geeignetere Lern- und Verhaltensdispositionen und Denkopoperationen zu ziehen und sich entsprechend erfolgreicher zu verhalten.

Förderunterricht bezieht deshalb als ein wesentliches Element der Förderung metakognitive Operationen ein. Es wird genügend Zeit zum Nachdenken über sich selbst und zum Schlüsse daraus ziehen eingeräumt, z.B. durch folgende Fragestellungen:

- Was gelingt mir gut und weshalb, was kann ich gut?
- Was gelingt mir schlecht und warum kann ich es nicht besser?
- Welche Schlüsse ziehe ich daraus für mich?
- Was muß ich im nächsten Schritt tun, um bessere Erfolge zu erzielen?

(6.) Es sollten *Vermittlungs- und Lernstrategien* eingesetzt werden, die *besonders lernfördernd* sind und das Verhalten stabilisieren. Bewährte pädagogische Methoden zur Förderung lernschwächerer Schüler könnten noch intensiver genutzt werden, z. B.:

- das für den weiteren Lernfortschritt notwendige Vorwissen sichern;
- geeignete Lerntechniken vermitteln;
- besonders für lernschwächere Schülerinnen und Schüler längere Lernzeiten einräumen;
- die Verfügbarkeit über individuelle „Denkapparate“ fördern und metakognitive Operationen einüben;
- Lernerfolge im Förderunterricht in die Leistungsbeurteilungen des Bezugsfaches mit einbeziehen;
- vom tatsächlichen individuellen Lernstand – und sei er noch so gering – ausgehen;
- anschaulich statt abstrakt unterrichten ;
- in kleinen Schritten vorangehen, statt weite Ziele abzustecken ;
- Erfolge in jeder Lernphase ermöglichen, statt sie aufzuschieben;
- viele Sinne ansprechen, nicht nur verbalisieren;
- möglichst individuell bestätigen, statt gruppenbezogen zu belohnen;
- Zeit zum individuellen Arbeiten und zum Nachdenken einräumen;
- Zeit zum gemeinsamen Lernen geben;
- Fragen und Störungen ernstnehmen;
- Techniken des selbständigen Lernens und der Selbstkontrolle einüben;
- die Schülerinnen und Schüler Aufgaben auswählen lassen, die ihnen bedeutsam erscheinen.

(7.) Die Eltern der Schülerinnen und Schüler sollten in die Förderung verantwortlich mit *einbezogen* werden. Die bloße Information und Beratung über den Leistungsstand ihrer Kinder genügt den Eltern in den hier angesprochenen Fällen meist nicht. Zu Beginn der Fördermaßnahme könnten den Eltern der Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung, positiver Identitätsbildung und schulischer Leistung verdeutlicht werden.

Damit die Leistungsverbesserung zur Persönlichkeitsbildung beitragen kann, werden die Eltern um möglichst verbindliche Aktivitäten gebeten. Dies wird in den Abschlußjahrgängen der Sekundarstufe I mit Blick auf die Abschlüsse und Ausbildungsstellen leichter fallen als in den vorhergehenden Schuljahren.

Für die Mitarbeit der Eltern sind folgende Formen denkbar:

- Für die Förderkurse könnten Elternabende eingerichtet werden. Die Förderlehrer/innen könnten mit den Eltern erzieherische Maßnahmen absprechen: Diese könnten dem „Arbeitsplatz“ ihrer Kinder besondere Aufmerksamkeit schenken, die Wiederholungsübungen zu Hause unterstützen, das außerschulische Verhalten beobachten und den Förderlehrer/innen dazu Rückmeldungen geben.
- Die Eltern könnten versuchen, die Leistungs- und Verhaltensprobleme in der Schule und zu Hause mit den Jugendlichen zu besprechen.
- Die Eltern könnten helfen, für den einzelnen Jugendlichen individuelle Lösungen zu finden und gemeinsam gefundene Lösungen mittragen.
- Eltern könnten gelegentlich (sicherlich als Ausnahme) am Förderunterricht teilnehmen und ggf. bei einzelnen pädagogischen Maßnahmen im Unterricht mitwirken.

Literatur

Baacke, Dieter: Die 13–18jährigen. 5. Auflage, Weinheim 1991

Haenisch, Hans: Erfolgreich unterrichten, unveröffentlichtes Manuskript. Soest 1992

Liebau, Ernst: Jugend gibt es nur im Plural. In: Pädagogik. 1990, Heft 7/8

Jürgens, Eiko: Auswirkungen informeller Freizeitgruppen auf die Entwicklung von Schülern. In: Pädagogik und Schulalltag. Heft 4/92

Nassauer, Traugott: Warum sind Schulkinder heute anders, was können wir tun? In: Handreichung des GEW Stadtverbandes Gelsenkirchen. Gelsenkirchen 198

Pekrun, Reinhard; Fend, Helmut (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. München 1991

Wolfgang Kaiser, geb. 1945, Dr. rer. soz., Schulleiter der Gesamtschule Wuppertal-Vohwinkel; Anschrift: Florian-Geyer-Str. 9, 5600 Wuppertal 11