pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kreuzer, Max

Schulsystemeffekte in der Entwicklung des Selbstvertrauens bei Schülern und Schülerinnen

Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 231-238

Quellenangabe/ Reference:
Kreuzer, Max: Schulsystemeffekte in der Entwicklung des Selbstvertrauens bei Schülern und Schülerinnen - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 2, S. 231-238 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324610 - DOI: 10.25656/01:32461

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324610
https://doi.org/10.25656/01:32461

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 2 / 1991

Michael Parmentier

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!
Über den Gehalt und die ästhetische Wirkung eines Fünfzeilers von B. B. 132

Diese Aufforderung Bert Brechts läßt sich sehr verschieden deuten: Als taktische Verhaltensanweisung, die auf eine geschicktere Indoktrination zielt, oder als Aufforderung zum „pädagogischen Takt", in dem die Macht der Erziehenden gebunden wird, um die Kräfte der Schülerinnen und Schüler herauszufordern und frei werden zu lassen. Michael Parmentier plädiert für die zweite Deutung.

Eckart Liebau

Kulturpolitik und Schule
Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß 140

Vor dem Hintergrund der gegenwärtig viel diskutierten Thesen zu den Folgen sozialen Wandels im Prozeß von Modernisierung und Individualisierung analysiert Eckart Liebau die schulpädagogischen Forderungen der baden-württembergischen Landeskunstkonzeption. Seine Einschätzung ist ambivalent: Künftig wird die ästhetische Bildung in der Sek. I eine viel größere Rolle spielen als bisher, das aber könnte zu einer vertieften Spaltung des Schulwesens führen, könnte in eine kulturpädagogisch-höhere und eine sozialpädagogisch-niedere Zweiteilung münden.

Wolfgang Böttcher

Soziale Auslese im Bildungswesen
Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989 151

Die zentrale bildungspolitische Frage der 60er und 70er Jahre lautete: Welchen Beitrag leistet das Schulwesen der Bundesrepublik zur Zementierung bzw. zum Abbau sozialer Ungleichheit? Daß diese Frage in den 90er Jahren absolut nicht als erledigt angesehen werden darf, zeigt dieser Beitrag eindringlich. Er ist auch geeignet, die These von der künftigen sozialen Zweigliedrigkeit des Schulwesens zu stützen.

Paul Schmitt-Wiemann und Rainer Schöneweiß
Perspektiven der Gesamtschule neben dem dreigliedrigen Schulsystem
Ein neuer Diskussionsansatz nach zwanzig Jahren 162

Angesichts des Fortbestehens des dreigliedrigen Schulsystems wurden Gesamtschulen häufig zum Reparaturbetrieb dieses Schulwesens degradiert. Das hatte und hat schwerwiegende Folgen für die pädagogisch-praktische Arbeit von Gesamtschullehrerinnen und -lehrern. Die Autoren bilanzieren aus langjähriger und streckenweise mühevoller Erfahrung und plädieren für neue Lösungen. Auch sie beziehen sich dabei auf die von Klaus Hurrelmann in die Diskussion gebrachte These von der künftigen Zweigliedrigkeit des Bildungswesens.

Günter Warnken und Peter Klein-Nordhues
Unbehagen an Projektwochen – von Gesamtschulen lernen 181

Auch dieser Beitrag bilanziert ein Stück neuerer (Gesamt-)Schulgeschichte. Projektwochen als innovative didaktisch-methodische Wunderwaffe gegen die Ermattung in der „Vergewöhnlichung des Neuen" werden von den Autoren mit erfahrungsnaher Ironie beleuchtet. Es geht ihnen nicht um Diskreditierung, sondern um Stärkung der Projektidee John Deweys; es geht ihnen darum, der Routinisierung des Projektgedankens entgegenzuwirken und die Projektwoche vom Geruch der „unernsten Perioden" im Schulleben zu befreien.

Ulf Mühlhausen
Gegenseitige Hospitation im Unterricht
Ein (un-)heimlicher Fortbildungswunsch von Lehrerinnen und Lehrern 199

Obgleich gegenseitige kollegiale Hospitationen in der Lehrerfortbildungsdiskussion offiziell im Moment keine Rolle spielen, widmen Lehrerinnen und Lehrer dieser Idee innerlich außerordentlich viel Aufmerksamkeit. Das zeigen zwei vom Autor durchgeführte empirische Studien, die hier vorgestellt werden. Auffallend ist besonders die Ambivalenz der Betroffenen: gegenseitige Unterrichtshospitation wird dringlich gewünscht und zugleich heftig gefürchtet. Woran das liegen könnte und welche Bedingungen Hospitationen ermöglichen würden, zeigt die Befragung einer großen Stichprobe.

Elke Kleinau
Oberlehrer und Frauenbewegung im Kampf um die Mädchenbildung, dargestellt am Beispiel des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg 216

Anschließend an den Beitrag von Dorle Klika in Heft 1 dieses Jahrgangs beleuchtet Elke Kleinau die Situation der höheren Mädchenbildungsanstalten in Hamburg in der Umbruchssituation der Verstaatlichung des höheren Mädchenschulwesens. Dieser Prozeß war von heftigen Spannungen zwischen den auf Statussicherung und -verbesserung drängenden Oberlehrern und dem Kampf frauenpolitisch engagierter Lehrerinnen um Leitungspositionen an diesen Schulen begleitet. Der Beitrag läßt die Nicht-Staatlichkeit des Mädchenschulwesens in einem positiveren Licht erscheinen, boten die Privatschulen doch Frauen unangefochtenere Positionen und größere Gestaltungsfreiräume für die Mädchenbildung.

Max Kreuzer

Schulsystemeffekte in der Entwicklung des Selbstvertrauens bei Schülern und Schülerinnen 231

Die Entwicklung von Selbstvertrauen kann nicht ohne enge Zusammenhänge zur schulischen Mißerfolgs- oder Erfolgsbiographie gesehen werden. Obgleich dieser Zusammenhang offenkundig ist, gibt es nur wenige empirische Untersuchungen, die ihn belegen. Der Autor referiert eine dänische und eine deutsche Untersuchung, aus denen hervorgeht, daß hoher Selektionsdruck Einfluß auf das Selbstvertrauen und Selbstbild bei Schülerinnen, aber auch bei Schülern hat.

Detlev Kranz

Gestaltpädagogik mit arbeitslosen Jugendlichen in schulisch orientierten Maßnahmen 239

In seinem Erfahrungsbericht über unterrichtsorientierte Projekte mit problembeladenen Jugendlichen gibt Detlev Kranz einen Einblick in das, was Gestaltpädagogik im Überschneidungsbereich von Sozialpädagogik und curricular orientiertem Unterrichten zu leisten vermag. Seine Arbeit stützt sich auf gestaltpädagogische Ausgangsthesen, die sich zu Begriffen wie „Vermeidung", „Kontakt", „Selbstunterstützung", „existentielle Begegnung" verdichtet haben.

Nachrichten und Meinungen 254

- Geschichte und Zukunft Europas
- Fortbildung in Polen

Max Kreuzer

Schulsystemeffekte in der Entwicklung des Selbstvertrauens bei Schülern und Schülerinnen

Selbstvertrauen als Sozialisationseffekt und Erziehungsziel

Mit dem Begriff „Selbstvertrauen" wird eine hochrangige und hochgeschätzte Dimension persönlicher Entwicklung angesprochen. Kagan (1987, S. 81ff.) bringt mit Erikson das Selbstvertrauen des Erwachsenen in enge Verbindung zu Erfahrungen in der frühen Kindheit; danach gelten die „sichere Bindung" und das darin erworbene „Urvertrauen" als Basis des Selbstvertrauens. In verschiedenen therapeutischen Ansätzen werden – zunehmend – „narzißtische -" und „Selbstwert-Störungen" in den Mittelpunkt der Betrachtung gesetzt und die Wiedergewinnung bzw. der Aufbau von Selbstvertrauen als zentrale Therapieziele formuliert (siehe: z. B. Miller 1979; Asper 1987). Naudascher (1983) geht der Entstehung der Selbstkonzepte von Kindern und Jugendlichen und ihren „Gefährdungen" und „Belastungen" in und durch Erziehung nach. Maria Montessori geht es in ihrer Pädagogik darum, in der Erziehung gerade die Selbständigkeit und das Selbstvertrauen des Kindes zu schützen und zu bewahren.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung spielt „Selbstvertrauen" eine vergleichsweise geringe Rolle. Fend (1980) hat trotzdem im Prozeß einer fortschreitenden Verallgemeinerung der erzieherischen Wirkungen der Schule und zugleich der Diskussion von schulischen Erziehungszielen den Begriff „Selbstvertrauen" aufgegriffen. Er betrachtet „Selbstvertrauen und Kompetenzbewußtsein" als das „Herzstück" (S. 365) der pädagogischen Zielsetzung, die er „Lebenstüchtigkeit einer Person" (S. 353) nennt. Beide können, so seine zentrale These, „durch die schulische Erfolgs- und Mißerfolgsbiographie in entscheidendem Maße geprägt werden" (S. 365). Es soll hier nicht darum gehen, die Auswertung der Forschungsergebnisse, die Fend vorlegt, nochmals zu resümieren. Im folgenden sollen im Zusammenhang dieser übergeordneten Fragestellung lediglich einige Ergebnisse von zwei Untersuchungen verglichen und zur Diskussion gestellt werden. Zum einen geht es um die Studie von Marianne Horstkemper (1987) über „Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen", zum anderen um die Untersuchung der dänischen Autoren Allerup, Jensen, Klewe und Larsen (1983) über „Die Selbstauffassung der Schüler und Schülerinnen – Eine Untersuchung über das Selbstvertrauen von Schulkindern und über ihre eigene Auffassung von ihrer sozialen und fachlichen Tüchtigkeit".

Zum Konzept „Selbstvertrauen" in den beiden Studien

Horstkemper geht von der „Selbsttheorie" nach Epstein (1979) aus. Danach besteht die Selbsttheorie, die eine Person von sich hat, aus hierarchisch angeordneten Postulaten, wobei „ein Postulat unterster Ordnung die relativ

enge Generalisierung einer unmittelbaren Erfahrung" darstellt und solche erworbenen Postulate dann zu übergeordneten und diese wiederum zu noch weiter generalisierten Postulaten zusammengefaßt werden. Dieser Aufbau der Selbsttheorie steht nach Epstein jedoch zugleich – den Aufbau deutlich komplizierend – unter der Wirkung der durchgängigen Tendenz, ein positives Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten. Epstein spricht diesem Einfluß eine überragende Bedeutung, geradezu den „Status einer unabhängigen Kategorie", zu.

Horstkemper fügt dem so verstandenen „Selbstwertgefühl" als allgemeiner Komponente des Selbstvertrauens noch zwei bereichbezogene Komponenten, die zentrale Bedingungen der Schule betreffen, hinzu: die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und die Leistungsangst.

Die „Zusammenhänge und Verflechtungen" dieser 3 Komponenten: Selbstwertgefühl – Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit – Leistungsangst bilden nach Horstkemper den „Ausschnitt aus der Selbsttheorie von Schülern und Schülerinnen", den sie „Selbstvertrauen" nennt (S. 24).

Ein hohes Maß an Selbstvertrauen umfaßt nach Horstkemper

- „das Bewußtsein, als Person liebenswert und akzeptiert zu sein",
- „die Einschätzung, Leistungsanforderungen durch eigene Aktivitäten zufriedenstellend bewältigen zu können" und
- „solche Situationen relativ angstfrei und ohne hinderliche Selbstzweifel zu erleben" (S. 214).

Die dänische Untersuchung von Allerup, Jensen, Klewe und Larsen sieht das Selbstvertrauen als Bestandteil dessen, was sie „Selbstauffassung" nennen. „Wenn man die Handlungen eines Menschen verstehen will, ist das Erleben der Person von sich selbst und von seiner Situation oft der beste Ausgangspunkt. Eine Person geht in ihrem Handeln von ihrer eigenen Gedankenwelt aus" (S. 15).

Neben dem Selbstvertrauen, etwa vergleichbar dem Selbstwertgefühl, beziehen die Autoren die Auffassung der Schüler und Schülerinnen von ihrer Situation ein. Sie meinen damit zum einen die sozialen Beziehungen – zur Schule allgemein, zum Klassenlehrer/zur Klassenlehrerin, zu sonstigen Lehrpersonen und zu den Mitschülern/Mitschülerinnen – und zum anderen die Beziehung zu den schulischen Lerngegenstände, im wesentlichen zu den Hauptfächern des Unterrichts (S. 26ff.).

Ein hohes Maß an Selbstvertrauen ist bei ihnen charakterisiert als:

- mit sich zufrieden zu sein;
- sich in seiner Umwelt – hier in Schule und Elternhaus – so wie man ist, akzeptiert zu fühlen;
- sich trauen, seine Meinung zu sagen und
- an Gegenstände bzw. Themen vorwiegend interessiert und offen heranzugehen.

Umsetzung des theoretischen Konstrukts „Selbstvertrauen" in empirische Daten

Nach Fend besteht „eine Hauptschwierigkeit in der Wirkungsanalyse der Schule auf solche komplexen überfachlichen Effekte wie Selbstvertrauen

in der genauen Beschreibung und Operationalisierung" (1980, S. 365). Sowohl Horstkemper wie auch Allerup und seine Kollegen gehen der empirischen Bestimmung dessen, was sie „Selbstvertrauen" nennen, mit Hilfe von Fragebögen nach:
Horstkemper verwendet zur Messung von Selbstvertrauen drei in der Schulforschung der BRD erprobte Skalen: die Skala „Selbstwertgefühl" von Fend u.a. (1976), die Skala „Negatives Leistungsselbstbild" von Jakobs/Strittmatter (1979) und die Skala „Schulangst" von Wieczerkowski aus dem Allgemeinen Angstfragebogen (AFS) (1975).
Der Meßwert für das Konstrukt „Selbstvertrauen" wurde schließlich aus den Meßwerten der drei Skalen, bzw. Dimensionen „konstruiert". Dabei zeigte Horstkemper, daß diese Dimensionen „je unterschiedliche Aspekte eines gemeinsamen Ganzen erfassen" (S. 124), jeweils „einen eigenständigen Beitrag zum Konstrukt ‚Selbstvertrauen' leisten" (S. 127).
Allerup und seine Kollegen verwenden einen Fragebogen, in dem die genannten Teilaspekte der Selbstauffassung repräsentiert sind. Die Items zum Selbstvertrauen sind aus einem Fragebogen von Coleman („Self-Esteem") abgeleitet.

Der Aufbau und die Forschungskontexte der beiden Untersuchungen

Den beiden Untersuchungen, die hier verglichen werden, liegen unterschiedliche Kontexte in den Forschungsfragen zugrunde.
Horstkemper hat in einer geschichteten Längsschnittuntersuchung in den Jahren 1980 bis 1982 die Entwicklung des Selbstvertrauens bei etwa 2600 Schülern und Schülerinnen vom 5. bis 9. Schuljahr an hessischen Gesamtschulen untersucht. Die Leitfragen für ihre Untersuchung bezogen sich schwerpunktmäßig auf geschlechtsspezifisch unterschiedliche Entwicklungsverläufe des Selbstvertrauens und deren Zusammenhänge mit Leistungserfolg/-mißerfolg und Interaktionsbeziehungen im schulischen Alltag (S. 82ff.).
Die dänischen Autoren haben in einer einmaligen Querschnittsuntersuchung im Jahre 1979 alle – insgesamt ca. 2800 – Schüler und Schülerinnen von der 4. bis zur 10. Klasse aus den „ungeteilten" – sprich: Gesamt-Schulen der Gemeinde Rødovre (Großraum Kopenhagen) untersucht. Der Hintergrund ihrer Untersuchung lag schwerpunktmäßig darin, die Auswirkungen von integriertem Sonder-Unterricht auf die Entwicklung des Selbstvertrauens der betroffenen behinderten und lernschwachen Schüler und Schülerinnen im Vergleich zu den anderen Schülern festzustellen:
„Stehen möglicherweise dem fachlichen Lernerfolg unerwünschte Nebenwirkungen auf das Selbstvertrauen entgegen?" (S. 18). Dazu ist zu bemerken, daß Rødovre die Gemeinde in Dänemark ist, die sehr konsequent die Integration im Schulbereich politisch und praktisch durchgesetzt hat.
Zudem wollen sie die vorwiegende Konzentration auf die sogenannten objektiven Feststellungen und die Fremdeinschätzungen überwinden. „Wenn es sich darum dreht, die tägliche Arbeit der Schüler in der Schule zu beschreiben, so haben wir die Tendenz, uns allein für objektive Symptome

zu interessieren. Der Psychologe fragt den Lehrer, der wiederum seine Kollegen und alle beobachten und deuten. Aber wir fragen selten, wie die Schüler sich selbst und ihre Situation erleben (und deuten)." Und noch deutlicher: „Wenn die Schule nicht nur die Aufgabe hat, Wissen und nützliche Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch die emotionale und soziale Entwicklung zu fördern, ist es notwendig, daß der Lehrer weiß, wie diese Entwicklung verläuft" (S. 17). Sie wollen mit ihrer Untersuchung einen Beitrag dazu leisten, die Selbsteinschätzungen und Meinungen der Schüler und Schülerinnen wahr- und ernst zu nehmen.

Zentrale Ergebnisse zur Entwicklung des Selbstvertrauens

Aus den vielen und dazu von unterschiedlichen Leitfragen ausgehenden Ergebnissen werden im folgenden zwei ausgewählt und der weiteren Diskussion zugrundegelegt:

Horstkemper notiert als zentrale Ergebnisse der Studie: „Wir können zunächst einmal festhalten, daß die Entwicklungslinien vom 5. zum 9. Schuljahr kontinuierlich einen günstigen Verlauf nehmen." Sie beobachtet einen „Zuwachs an Selbstvertrauen" (S. 136). Dieser Zuwachs ist allerdings durchgängig bei den Jungen größer als bei den Mädchen. Weiter stellt sie fest, „daß Schulerfolg eine wichtige Einflußgröße für den Aufbau von Selbstvertrauen ist". Allerdings sei dabei nicht zu übersehen, „daß bei Jungen tendenziell eine Entkoppelung insofern eher möglich erscheint, als sie sich durch negative (Leistungs- M. K.) Ergebnisse weniger beeindrucken lassen" (S. 168f.). Nur bei Mädchen mit negativer Leistungsentwicklung bleibt das Niveau des Selbstvertrauens in etwa gleich niedrig.

Auf Jahrgangsstufen bezogen und zusammengefaßt: Zu Beginn der 5. Klasse ist das Selbstvertrauen bei allen Schülern und Schülerinnen relativ auf dem niedrigsten Niveau und am engsten mit dem Leistungsstand gekoppelt; bis zur 9. Klasse erleben alle Schüler und Schülerinnen mit Ausnahme der leistungsschwachen Mädchen einen deutlichen Zuwachs an Selbstvertrauen.

Die Studie von Allerup und Kollegen kommt zu dem Ergebnis, „daß die 4. und 5. Jahrgangsstufe sich systematisch von den übrigen Jahrgangsstufen in bezug auf das Selbstvertrauen unterscheidet. Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen haben ein größeres Selbstvertrauen als ihre älteren Kameraden. In den anderen Klassenstufen ist kein größerer Unterschied" (S. 53). Oder andersherum ausgedrückt: „Das Selbstvertrauen der Schüler nimmt mit zunehmendem Alter ab" (S. 8).

Deutliche Unterschiede des Selbstvertrauens bei Jungen und Mädchen können sie nicht feststellen.

Ein Zusammenhang von Leistungsfähigkeit und Selbstvertrauen ergibt sich in ihrer Untersuchung ebenso: Bei den Schülerinnen und Schülern mit Sonder-Unterricht fand sich generell ein niedrigeres Niveau von Selbstvertrauen (S. 36).

Ersichtlich handelt es sich um deutlich unterschiedliche, ja gegensätzliche Ergebnisse der Entwicklung von Selbstvertrauen.

Wege der Interpretation der genannten Befunde

Es soll hier nicht der Weg gegangen werden, in methodologischer Analyse und Kritik den Aufbau und die Instrumente der beiden Untersuchungen zu diskutieren. Die Ergebnisse sollen vielmehr als Anlaß zu weiterer theoretischer Reflexion genutzt werden.

Entwicklungspsychologische Befunde gehen zusammengefaßt in die Richtung, daß zum einen Wandlungen gerade des Selbstwertgefühls nicht allzu groß sind und das Selbstkonzept relativ stabil bleibt (Oerter 1987, S. 301) und daß zum anderen enge Zusammenhänge von Selbstkonzept, bzw. Selbstwertgefühl und Schulleistung immer wieder bestätigt wurden (Ewert 1979, S. 191; Fend 1980, S. 360). Stellen die vorgetragenen Ergebnisse der beiden Studien Differenzierungen dieser generalisierten Aussagen dar? Wird in ihnen der Zeitraum der Balancierung im Sinne der Selbsttheorie nach Epstein erfaßt, in dem sich schließlich „Postulate hoher und höchster Ordnung" herausbilden? Zu diesen Fragen kann nur eine prospektive Längsschnittuntersuchung nähere Auskunft geben.

Wenn die Diskussion auf die Ebene „Generalität versus Spezifität" von Selbstvertrauen gewendet wird, so soll dies hier nicht auf die Subjekte, sondern die Verhältnisse und ökologischen Kontexte bezogen werden, in denen sich die Entwicklung ihres Selbstvertrauens vollzieht. D. h. der Blick wird gerichtet auf die Schulsysteme und pädagogischen Institutionen, die sie besuchen.

Tillmann (1989) beschreibt unter dem Gesichtspunkt „Identitätsentwürfe von Schülern" die allgemeine Bedeutung der Schule: „Die Institution Schule setzt ihre Klienten in eine vorstrukturierte Situation, die hierarchisch angelegt ist und vor allem durch die Leistungsthematik bestimmt ist. Von den Schülern wird über viele Jahre gefordert, sich innerhalb einer solchen Kommunikationsstruktur angemessen zu bewegen und in diesem Kontext die eigene Identität zu entwerfen" (S. 144). Horstkemper hat in ihrer theoretischen Analyse – in diesem Sinn – auf die Bedeutung der schulischen Umwelt für die Entwicklung des Selbstvertrauens hingewiesen: Die schulische Umwelt ist „ein Ort der Vorstrukturierung von Erfolgs- und Mißerfolgserfahrung, der konfrontiert wird mit dem Bedürfnis des Schülers nach positiver Selbstbewertung" (S. 24). Tillmann verweist weiter darauf, „daß zwischen den institutionellen Anforderungen und den Verhaltensweisen der Akteure der Prozeß der Rolleninterpretation liegt, so daß auch Schüler über einen Spielraum für role-making verfügen. Dabei machen vorliegende Untersuchungen allerdings deutlich, daß trotz dieses Spielraums kein Schüler ein Bild der eigenen Identität entwerfen kann, ohne dabei in irgendeiner Weise die Leistungsthematik zu verarbeiten. ‚Erfolg' und ‚Versagen' werden von der Institution als Bewertungskriterien so machtvoll vorgetragen, daß davon niemand unberührt bleiben kann" (S. 144).

Vor diesem Hintergrund gilt es, die Befunde insofern zu interpretieren, als sich darin systematische, vom Schulsystem abhängige Verarbeitungsmuster und Identitätsentwürfe andeuten. In den Schulen, die sie besuchen, werden die hessischen Kinder von der *Leistungsthematik* anders „berührt" als die dänischen Kinder. Damit sind – diese Einflüsse modifizierende – persönliche

und herkunftbezogene „Spielräume" für „Rolleninterpretationen" der einzelnen Schüler und Schülerinnen selbstverständlich nicht ausgeschlossen, können hier aber nicht in Betracht gezogen werden (zur Gewichtung von Einflußfaktoren auf das subjektive Befinden von SchülerInnen siehe: Bauer/Bussigel/Pardon/Rolff 1981).
Wie lassen sich unter diesem Aspekt die schulischen Umwelten, in denen die beiden Untersuchungen vorgenommen wurden, in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Selbstvertrauen spezifizieren?
Im Schulsystem der BRD ist die Schule etwa vom 3. Schuljahr an deutlich auf Selektionsprozesse hin orientiert; mit der Leistungsbeurteilung mittels Noten und Zeugnissen wird die Aufteilung der Schüler und Schülerinnen in drei Schularten vorbereitet und legitimierend eingefädelt. Daraus folgt, daß Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen über die lokal/regional eingespielten Übertrittsquoten fast rechnerisch prognostizierbar sind.
Die relativ niedrigen Selbstvertrauens-Werte, die deutlichen Unterschiede im Selbstvertrauen und ihre enge Koppelung an den Leistungsstand in der hessischen Untersuchung sind in diesem Kontext zu interpretieren.
Der generelle Zuwachs an Selbstvertrauen bei den Schülern und Schülerinnen in der Untersuchung in Hessen wird von Horstkemper als „Erholungseffekt" (S. 161) interpretiert. Insbesondere bei den leistungsschwächeren Schülern – im Unterschied zu den leistungsschwächeren Schülerinnen – signalisiert die Entkoppelung des Selbstvertrauens vom Lernerfolg eine persönliche Entfernung/Distanzierung von den schulisch vorstrukturierten Lernbedingungen; sie gewinnen ihr Selbstvertrauen außerhalb des schulischen Lernkontextes, der jedoch für ihre Lebenssituation weiterhin und zunehmend dominant ist und bleibt. Lernen verliert – könnte man vermuten – an persönlicher Bedeutsamkeit.
Demgegenüber umfaßt die dänische Volksschule 9 Jahre sowie ein anschließendes 10. Schuljahr; erst danach ist überhaupt ein Übergang an eine weiterführende Schule, z. B. das nur dreijährige Gymnasium, möglich. Eine Beurteilung durch Ziffernnoten findet erst in der 8. Klasse statt und bezieht sich zunächst nur auf wenige Fächer (zum dänischen Schulwesen siehe u. a.: Jakobsen/Kreuzer 1978; Kallweit 1987). Daraus ergibt sich, daß in der dänischen Volksschule Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen durch anstehende Selektionsentscheidungen nicht systematisch vorstrukturiert sind und von daher ein Unterricht möglich ist, in dem die Lehrerin/der Lehrer – wie Allerup und seine Kollegen festhalten – eine „sehr positive" und „Sicherheit schaffende persönliche Beziehung" (S. 9; 54) zu den Schülern hat. In diesem Zusammenhang sind die hohen Selbstvertrauenswerte in der dänischen Untersuchung zu interpretieren.
Das relative Sinken des Selbstvertrauens spiegelt nach Allerup und Kollegen „die konkreten Schulverhältnisse wider, die mit sich bringen, daß die älteren Schüler/-innen eine geringere soziale Balance im Schulsystem aufweisen; daran wirken die erhöhten fachlichen Anforderungen sicher mit" (S. 53) Deutlich wird das u. a. daran, daß die älteren Schüler/-innen öfter erleben, von Lehrern kritisiert zu werden und daß sie mehr Probleme mit den Hausaufgaben nennen. Hinzu kommen gerade in den 9. und 10. Klassen die

Nähe des Schulabschlusses, der mögliche Übergang in eine gymnasiale Weiterbildung, die Orientierung an den Anforderungen z. B. der Berufbildung und nicht zuletzt die am sozialen Vergleich und der Konkurrenz orientierte Benotung.
Aus diesem Vergleich wird zusammenfassend deutlich, daß die Bedingungen der Möglichkeit, ein „positives Selbstwertgefühl aufzubauen und aufrechtzuerhalten" in den unterschiedlichen Schulsystemen unterschiedlich sind.

Ausblick

Die Diskussion von „Selbstvertrauen" als Erziehungsziel und Sozialisationseffekt verweist auf Bedingungen von und in Schule; sie verknüpft den schulischen Organisationsrahmen mit den darin möglichen Lehrer-Schüler-Interaktionen. Welche Schule wir für sinnvoll halten, dafür versucht diese Literaturstudie neuen Argumentationsstoff zu liefern. Klar wird, daß eine auf frühe Selektion ausgerichtete Grundschule ihre Schüler und Schülerinnen in innere Auseinandersetzungen um ihr „Selbstvertrauen" verwickelt. Sie scheinen dazu zu tendieren, mit „realistisch" an ihre Schulleistungen angepaßten Selbstwertgefühlen zu antworten. Dies kann als – durch die schulische Beurteilungspraxis angeleitete – Anwendung des „kindlichen Realismus" (Piaget) auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit im Vergleich mit den anderen verstanden werden. Wie *„Selbstvertrauen" und „kindlicher Realismus"* allerdings in sinnvoller Weise didaktisch verbunden sein können, deuten Klemm/Rolff/Tillmann (1985) unter dem Stichwort „Zu Eigentätigkeit anregen und Erfahren mit Erleben verbinden" als einem „Merkmal eines erneuerten Bildungsverständnisses" an: „Bei eigentätiger Aneignung objektivieren sich Selbstbild und Selbstsicherheit, Kompetenz und Urteilsvermögen. Im hergestellten Gegenstand, der verinnerlicht wird, bleiben sie erhalten. Das Selbstbild beruht also mehr auf Eigenem, und es ist gefestigter und ist deshalb auch weniger von den Urteilen und Erwartungen anderer abhängig, weniger narzißtisch orientiert" (S. 173).

Literatur:

Allerup, P., Jensen, P. E., Klewe, L., Larsen, K. (1983). Elevernes Selvopfattelse – En undersøgelse af skoleelevers selvtillid of egen opfattelse af social og faglig funktion. Rødovre kommune – Skole – og fritidsforvaltning

Asper, K. (1987). Verlassenheit und Selbstentfremdung. Neue Zugänge zum therapeutischen Verständnis. Olten: Walter

Bauer, K.-O., Bussigel, M., Pardon, H., Rolff, H.-G. (1981). Subjektives Befinden von Schülern in Abhängigkeit von Schulsystem und Leistungsstatus. In: Die Deutsche Schule. 73, 1981, S. 454 – 462

Epstein, S. (1979). Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.), Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven (S. 15 – 45). Stuttgart: Klett-Cotta

Ewert, O. (1979). Eine deutsche Version der Sears Self-Concept Inventory Scale (SSCI). In: Filipp, S.-H. (Hrsg.), Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven (S. 191 – 202). Stuttgart: Klett-Cotta

Fend, H. (1980). Theorie der Schule. München–Wien–Baltimore: Urban & Schwarzenberg
Horstkemper, H. (1987). Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation. Weinheim: Juventa
Jakobsen, I., Kreuzer, M. (1978). Volksschule in Dänemark – eine Gesamtschule. In: Die Demokratische Schule, Verbandsorgan der GEW Bayern 3, 1978, S. 22–25
Kagan, J. (1987). Die Natur des Kindes. München, Zürich: Piper
Kallweit, G. (1987). Es muß nicht immer Tvind sein. Berichte über eine Reise in eine andere pädagogische Welt. In: Die Deutsche Schule 79, 1987, 1, S. 124 – 137
Klemm, K., Rolff, H.-G., Tillmann, K.-J. (1985). Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek bei Hamburg: Rowolth
Miller, A. (1979). Das Drama des begabten Kindes. Frankfurt: Suhrkamp
Naudascher, B. (1983). Spieglein, Spieglein an der Wand. Wie die Selbstkonzepte unserer Kinder entstehen. München: Kösel
Oerter, R. (1987). Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 265 – 337). München–Weinheim: Psychologie Verlags Union
Tillmann, K.-J. (1989). Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rowolth

Anschrift des Autors: Max Kreuzer, Prof. Dr., Dipl.-Psych.; Schulpsychologe; Richard-Wagner-Str. 101, 4050 Mönchengladbach 1