

Georg-August-Universität Göttingen

Sozialwissenschaftliche Fakultät

Pädagogisches Seminar

Modul 4: Innovieren und Schule entwickeln

„Schulorganisation und Schulentwicklung. Qualität von Schule - Kriterien, Konzepte, empirische Ergebnisse“

Wintersemester 2010/2011

Dipl.-Päd. Peter Brammer

Auswertung der Studie:

## **Ursachen von Erfolg und Misserfolg von Schülerinnen und Schülern im Unterricht aus Schülersicht**

vorgelegt von: Desirée Berendt (Matrikelnummer 20 66 73 76),  
Anne Gottschalk (Matrikelnummer 20 71 36 31),  
Mieke Groeneveld (Matrikelnummer 20 66 83 49),  
Friederike Grunwald (Matrikelnummer 20 66 87 79),  
Sandra Jakob (Matrikelnummer 20 66 93 57),  
Alexandra Ruf (Matrikelnummer 20 55 35 55),  
Alice Wieneke (Matrikelnummer 20 67 25 40).

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung (Aenne Gottschalk).....	3
2. Theoretische Vorüberlegungen (Sandra Jakob) .....	4
2.1. Thematische Einführung .....	4
2.2. Das Lernen in der Schule .....	5
2.3. Exkurs: Kausalattribution nach Weiner .....	6
2.4. Erfolg und Misserfolg aus Schülersicht.....	7
2.5. Kriterientabelle .....	10
3. Zur Studie „Ursachen von Erfolg und Misserfolg von Schülerinnen und Schülern im Unterricht aus Schülersicht“ (Desirée Berendt) .....	11
3.1. Kriteriengeleitete Auswertung .....	12
3.1.1. Ursachen für Erfolg im Unterricht aus Schülersicht (Alexandra Ruf).....	12
3.1.1.1.Zur methodischen Auswertung zum Thema „Erfolg“.....	12
3.1.1.2.Gesamtauswertung der Antworten zum Thema „Erfolg“ .....	13
3.1.1.3.Klassenspezifische Auswertung der Antworten zum Thema „Erfolg“ .....	15
3.1.1.4.Geschlechtsspezifische Auswertung der Antworten zum Thema „Erfolg“ .....	16
3.1.1.5.Lassen sich die Aspekte aus Frage 1 in Frage 3 wiederfinden?.....	17
3.1.2. Ursachen für Misserfolg im Unterricht aus Schülersicht (Desirée Berendt).....	18
3.1.2.1.Zur methodischen Auswertung zum Thema „Misserfolg“.....	18
3.1.2.2.Gesamtauswertung der Antworten zum Thema „Misserfolg“ .....	19
3.1.2.3.Klassenspezifische Auswertung der Antworten zum Thema „Misserfolg“ .....	22
3.1.2.4.Geschlechtsspezifische Auswertung der Antworten zum Thema „Misserfolg“ .....	23
3.2. Nicht-kriteriengeleitete Auswertung.....	25
3.2.1.Theoretischer Hintergrund der nicht-kriteriengeleiteten Analyse (Aenne Gottschalk) .....	25
3.2.2.Der Schüler als Faktor für schulischen Erfolg und Misserfolg (Mieke Groeneveld).....	26
3.2.2.1.Gründe für schulischen Erfolg auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. 26	
3.2.2.2.Gründe für schulischen Misserfolg auf Seiten der Schülerinnen und Schüler .....	30
3.2.3.Der Lehrer als Faktor für schulischen Erfolg und Misserfolg (Friederike Grunwald) .....	33
3.2.3.1.Die Persönlichkeit der Lehrperson .....	33
3.2.3.2.Die Unterrichtsgestaltung.....	39
3.2.3.3.Die Schüler-Lehrer-Beziehung.....	43
3.2.4.Außerschulische und institutionelle Faktoren als Ursachen für schulischen Erfolg und Misserfolg (Aenne Gottschalk) .....	45
4. Fazit und Diskussion (Alice Wieneke) .....	50
4.1. Fazit.....	50
4.2. Diskussion der Studie .....	51
4.3. Handlungsbedarf .....	53

## 1. Einleitung

Die empirische Bildungsforschung jubelt angesichts der verbesserten und damit europaweit leicht überdurchschnittlichen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in der aktuellen Untersuchung PISA (Programme for International Student Assessment).<sup>1</sup> Worin besteht jedoch Erfolg bzw. Misserfolg aus Schülersicht und womit begründen Schüler und Schülerinnen Gelingen bzw. Nicht-Gelingen in der Schule? Können sich daraus Handlungsempfehlungen für Lehrer ableiten lassen?

Mittels eines offen konzipierten Fragebogens versucht diese Studie, gezielt die eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit ihrem schulischem Erfolg bzw. Misserfolg zu erfassen und so die Faktoren aufzunehmen, die die Schüler als für sie persönlich und im konkreten Fall wichtig wahrnehmen – unabhängig von im Vorhinein vermittelten Faktoren durch Lehrer, Eltern oder Medien. Der so hergestellte Einblick in die aus Schülersicht möglicherweise determinierenden Faktoren soll in der abschließenden Diskussion der Studie schließlich zu einem Ausblick auf mögliche Handlungsfelder und Handlungsempfehlungen für bereits berufstätige und zukünftige Lehrer führen.

Die hier vorliegende Ergebnispräsentation gliedert sich in drei Teile. Zunächst werden in einer theoretischen Einleitung die Bedeutung von schulischem Erfolg und Misserfolg, die herrschenden Rahmenbedingungen zum Lernen in der Schule sowie die Kausalattribution von Erfolg und Misserfolg nach WEINER dargestellt.

Auf Basis dieser Theorie wurden verschiedene Kriterien (Eltern – Umfeld – Schule – Schüler – Lehrer) aufgestellt, die für schulischen Erfolg bzw. Misserfolg verantwortlich sein können und anhand derer eine quantitative Analyse der Schülerantworten in den Fragebögen durchgeführt wurde. Die Präsentation dieser Auszählung ist Inhalt des zweiten Teils dieser Arbeit.

Um diese kriteriengeleitete Analyse zu ergänzen und die erwartete Breite der Antworten aufgrund der Offenheit des Fragebogens nicht zu untergraben, wird im dritten Teil eine qualitative Auswertung der Fragebögen vorgenommen, in der insbesondere Kriterien Aufnahme finden, die in der theoriegeleiteten Analyse nicht oder nur in begrenzter Form auftreten konnten. Außerdem findet so die eine überprüfende Rückversicherung der vorher aufgestellten Kriterien und deren Beleg mit Zitaten statt.

Abschließend werden die Ergebnisse der kriterien- und der nicht-kriteriengeleiteten Analyse diskutiert und einander gegenübergestellt, um so zu einem Überblick der Ergebnisse und einem Ausblick auf einen möglichen Handlungsbedarf zu kommen. Möglicherweise ist dies das Hauptresultat der Studie, Aussagen wie das folgende Zitat aus einem der verwendeten Frage-

---

<sup>1</sup> Vgl. Otto, Hans-Uwe: „Erfolg im Misserfolg – PISA, Bildung und die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe“. In: *Neue Praxis Aktuell* 06/2010, S.633-635. Einsehbar unter: <http://www.verlag-neue-praxis.de/wp-content/uploads/2011/02/np6-10-otto-kommentar.pdf> [24.02.2011].

bögen zu vermeiden und zukünftige Lehrerinnen und Lehrer für ihre große, manchmal auch versteckte Verantwortung zu sensibilisieren: „Es kommt einem vielleicht komisch vor, aber manche Lehrer treiben mich zum Misserfolg, obwohl sie es gar nicht merken“<sup>2</sup> – dies ist der Teil, den wir Pädagogen und Schule-Macher beeinflussen können.

## **2. Theoretische Vorüberlegungen**

### **2.1. Thematische Einführung**

Erfolg und Misserfolg bezeichnen in ihrer ursprünglichen Wortbedeutung lediglich das Erreichen oder Nichterreichen eines (selbst) gesetzten Zieles. Im Kontext der Schule liegt dieses Ziel schlussendlich in einem, möglichst qualifizierten, Schulabschluss, vorrangig allerdings im Bestehen einer jeden Klassenarbeit oder Klausur und im Erhalten einer entsprechenden Zeugnisnote. In diesem Sinne teilte das Statistische Bundesamt (Destatis) mit, dass im Schuljahr 2009/2010 58.354 Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Hauptschulabschluss verließen, während im selben Jahr 268.558 Schülerinnen und Schüler an einer allgemeinbildenden Schule unseres hierarchischen Lernsystems die allgemeine Hochschulreife erlangten.<sup>3</sup> Zwar ist die Zahl der Absolventen deutlich höher als die der Abbrecher, jedoch veranschaulichen die Beispiele auch, dass beide Extreme existieren, und demnach schulischer Erfolg bzw. Misserfolg in unserer Gesellschaft eng beieinander stehen. Denn wenn bereits die Endpole derart ausgeprägt erscheinen, ist es zweifellos vorstellbar, wie fließend sich die Grenze zwischen dem Erreichen und dem Verfehlen von Zielen im Schulalltag selbst gestaltet.

Lehrerinnen und Lehrer sind täglich mit der Tatsache konfrontiert, dass sich einige Schülerinnen und Schüler in Leistungssituationen bewähren und andere wiederum versagen. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass sich die Kinder und Jugendlichen in der Schule jeden Tag aufs Neue in einer Leistungs- und Prüfungssituation befinden, die sie erfolgreich meistern oder in der sie scheitern können. Die Frage, die sich nun aber selbstverständlich stellt, ist die, wie es zum Erreichen bzw. Verfehlen des Zieles kommt, d.h. woran es liegt, dass Schülerinnen und Schüler gute Zensuren in Klassenarbeiten und Klausuren schreiben, dass sie gute Noten im Zeugnis haben und dass sie sich im Unterricht wohlfühlen. Allerdings spielt auch die Kehrseite eine Rolle, so dass es erklärenswert erscheint, woran es liegt, dass Kinder und Jugendliche schlechte Zensuren oder Beurteilungen bekommen, nicht mitarbeiten oder gar eine Klasse wiederholen müssen.

---

<sup>2</sup> Männlich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 24.

<sup>3</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt: „Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2009/2010 – Fachserie 11 Reihe 1 – 2009/2010“, Wiesbaden 2009, S. 319-320.  
Einsehbar unter: <https://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1026208>.

## 2.2. Das Lernen in der Schule

Das Lernen in der Schule ist geprägt durch das Lehren, um Kinder und Jugendliche zu lebensfähigen, verantwortungsbewussten, kreativen und glücklichen Erwachsenen zu erziehen. Allerdings spielt die Schule in dieser Erziehung vor allem die Rolle der „Einrichtung, [welche die] Schülerinnen und Schüler zu dem [zwingt], was sie doch selber wollen müssten, nämlich in ihrem eigenen Interesse zu lernen“<sup>4</sup>. Die Kinder und Jugendlichen sollen etwas erreichen und es wird ihnen von Beginn an erklärt, dass Erfolg ausschließlich von ihrer Leistung abhängt. „Nun benennt die eigene Leistung [aber eigentlich lediglich] ein Verhältnis von Anstrengung und erreichtem Resultat und wird sich [deshalb] bei den vielen Lernenden unterscheiden, je nach ihren [individuellen] Voraussetzungen“ und Ansprüchen. Nichtsdestotrotz wird das Lernen aus der Schülersicht eher als Situationsbewältigung gesehen, da das Zulernende als inhaltlich nicht nützlich, nicht wissenswert oder schlichtweg nicht interessant betrachtet wird. Primär ist konsequenterweise die Bewältigung der jeweiligen Zwangslage, um die Nachteile und Bedrohungen einer schlechten Note zu umgehen.<sup>5</sup> Schülerinnen und Schüler lernen taktisch, haben mit ihren Noten aber nicht die Sicherheit, dass sie ihre Schulbahn erfolgreich abschließen können. Vielmehr schafft das Leistungslernen wegen des Vergleichs- und Standardmaßes immer Sieger und Verlierer am Ende einer Prüfung, eines Schuljahres und einer Schulform.<sup>6</sup> Doch darüber, worin die Ursachen des Bestehens und des Scheiterns liegen, herrscht Uneinigkeit.

Helmke stellte 1992 Untersuchungen bezüglich der Verbindung zwischen dem Selbstvertrauen und den Schulleistungen von Schülern an, um Klarheit in die Diskussion um Schulleistungsunterschiede zu bringen. Nach der Auswertung der Ergebnisse stellte er schließlich fest, dass die Form und die Gestaltung des Unterrichts tatsächlich nicht nur zur subjektiven Beurteilung *guten Unterrichts*, sondern auch zum Erfolg in Überprüfungen beitragen. Positive Entwicklungen ließen sich demnach durch die folgenden Aspekte feststellen.

Zunächst sind die Bereiche zu nennen, die den Unterricht an sich bzw. seine Gestaltung betreffen. Helmke stellte hierbei heraus, dass es vor allem die Kriterien der Klarheit des Unterrichts und des Lehrers und die häufigen diagnostischen Aktivitäten im Verlauf seien, die sich positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken. Darüber hinaus ließ sich aus seinen Forschungsergebnissen erkennen, dass sich die Freude des Lehrers am Unterrichten sowie die subjektive Leichtigkeit seiner Tätigkeit, ein positives Klima in der Lehrer-

---

<sup>4</sup> Vgl. Holzkamp, Klaus: „Lehren als Lernbehinderung“, in: Schriften I, Berlin: Argument 1997. Einsehbar unter: <http://www.nibis.de/~sts-h23/4a1b/ug/holzkamp.htm>.

<sup>5</sup> Vgl. Holzkamp, Klaus: „Lehren als Lernbehinderung“, in: Schriften I, Berlin: Argument 1997. Einsehbar unter: <http://www.nibis.de/~sts-h23/4a1b/ug/holzkamp.htm>.

<sup>6</sup> Vgl. Findeisen, Uwe: „Lernwiderstände, Leistungslernen und Schulreform“, Forum Kritische Pädagogik 2010, S. 1-2.

Einsehbar unter: [http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?dlsearch=uwe+findeisen&page\\_id=4](http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?dlsearch=uwe+findeisen&page_id=4).

Schüler-Beziehung und die Tendenz, Verständnisschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht auf Begabungsdefizite zurückzuführen, als günstig für den Lernprozess und -erfolg erwiesen.<sup>7</sup> Jedoch erscheinen diese Ausführungen sehr einseitig auf den Lehrer bzw. den Unterricht bezogen und vernachlässigen neben weiteren möglichen Kriterien für schulischen Erfolg überdies gänzlich die Dimension des Misserfolges. Aus diesem Grund erscheint ein kurzer Exkurs in die wissenschaftliche Kausalattribution an dieser Stelle sinnvoll.

### 2.3. Exkurs: Kausalattribution nach Weiner

Die Attributionstheorie baut auf der Erkenntnis auf, dass Menschen versuchen, zu verstehen und zu interpretieren, warum bestimmte Ereignisse auftreten.<sup>8</sup> Diese Suche nach Erklärungen für das Auftreten von Ereignissen ist besonders stark, wenn die Ereignisse unerwartet auftreten oder für die betroffene Person sehr wichtig oder sehr enttäuschend waren. Die Kausalattributionen von Erfolg und Misserfolg hängen nun von einer Reihe von Hinweisreizen, individuellen Unterschieden sowie von der Verwendung bestimmter kausaler Schemata ab.

Traditionell lassen sich nach Weiner drei Dimensionen der Kausalität unterscheiden. Erstens die Lokalität, das heißt die Herkunft oder der Ort der Ursache für Erfolg und Misserfolg, welche sowohl internal, im Handelnden selbst, oder external, außerhalb des Handelnden, liegen kann. Die zweite Dimension betrifft die zeitliche Stabilität einer Ursache, die sowohl stabil, überdauernd gleichbleibend, als auch instabil, alternierend variabel, auftreten kann. Drittens die subjektive Kontrollierbarkeit der Ursache, d.h., ob sie vom Handelnden kontrollierbar, d.h. veränderbar, oder unkontrollierbar, unbeeinflussbar, erscheint.<sup>9</sup>

Basierend auf diesen Kausalattributionen lässt sich folgendes beispielhaftes Klassifikationschema<sup>10</sup> erstellen:

<b>Attribution</b>	<b>Lokalität</b>	<b>Stabilität</b>	<b>Kontrolle</b>
Fähigkeit	internal	stabil	unkontrollierbar
Anstrengung	internal	variabel	kontrollierbar
Aufgabenschwierigkeit	external	stabil	unkontrollierbar
Zufall	external	variabel	unkontrollierbar
Einfluss der Eltern	external	stabil	unkontrollierbar
Einfluss des Lehrers	external	stabil	unkontrollierbar

<sup>7</sup> Vgl. Holder, Martin C.: Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation, S. 117.

<sup>8</sup> Vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: „Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren.“, Stuttgart 2009, S. 110.

<sup>9</sup> Vgl. Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: „Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren.“, Stuttgart 2009, S. 110-111.

<sup>10</sup> Die Attributionen wurden beispielhaft gewählt [Anmerkung der Autorin].

## 2.4. Erfolg und Misserfolg aus Schülersicht

Während ihrer gesamten Schulzeit werden Schülerinnen und Schüler von einschneidenden Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen wie guten oder schlechten Klassenarbeiten, guten oder schlechten Zeugnisnoten, erreichten oder gescheiterten Versetzungen begleitet. Nach den Postulaten der bereits erwähnten Attributionstheorie veranlassen solche Ergebnisse die Betroffenen nun, nach Ursachen und Erklärungen zu suchen. Um jedoch von zeitlicher Stabilität und subjektiver Kontrolle sprechen zu können, ist es in einem ersten Schritt notwendig, den Ort der Ursache zu lokalisieren. Die klassischen Erklärungen, die Schülerinnen und Schüler als Herkunft für Erfolg oder Misserfolg in der Schule finden, lassen sich fünf möglichen Gruppen zuordnen: Der Schüler selbst, der Lehrer, die Eltern/die Familie, das Umfeld und die Schule als Institution.<sup>11</sup>

### Die Eltern als Ursache

Bezieht man sich zunächst auf die Eltern bzw. auf die Familie, so spielen vor allem die Begriffe der Kontrolle, der Hilfe und der Unterstützung sowie der Grenzsetzung und der persönlichen Einstellungen gegenüber der Schule eine wichtige Rolle.

In Bezug auf den schulischen Erfolg sprechen Schülerinnen und Schüler vor allem vom Engagement und der persönlichen Einstellung der Eltern gegenüber der Schule und schreiben ihnen einen Miterfolg zu. Es wird angeführt, dass die Eltern die Schulbildung des/r Kindes/er ernst nehmen und die Hausaufgaben und das Lernen kontrollieren müssen. Darüber hinaus erklären die Kinder und Jugendlichen, dass Eltern und Erziehungsberechtigte, die sich Zeit nähmen, um das/die Kind/er im Lernprozess zu unterstützen und ihm/ihnen helfen würden bzw. die externe Hilfe und Unterstützung (zum Beispiel durch Nachhilfe) zurückgreifen würden, Vorteile für den schulischen Erfolg darstellen.<sup>12</sup>

Bezüglich des schulischen Misserfolges argumentieren Schülerinnen und Schülern mit der mangelnden Kontrolle der schulischen Verpflichtungen des/r Kindes/er, sowie der allgemein eher negativen Einstellung gegenüber der Schule, welche nicht ernst genug genommen würde.<sup>13</sup> Das Scheitern könne außerdem auf der einen Seite begründet sein in der fehlenden oder nicht möglichen Unterstützung durch die Eltern oder auf der anderen Seite durch zu starken Leistungsdruck aus dem Elternhaus.

---

<sup>11</sup> Vgl. <http://forschung.unibw-muenchen.de/ainfo.php?PHPSESSID=586af7e71eb6ffe8fd368a53c127b3b0&id=8222>.

<sup>12</sup> Vgl. Kühn, Rolf: „Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten“, Frankfurt/Main 1983, S. 58.

<sup>13</sup> Vgl. Kühn, Rolf: „Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten“, Frankfurt/Main 1983, S. 56.

## Das Umfeld

Der Begriff des Umfeldes ist zweifellos weitläufig, jedoch soll sich an dieser Stelle auf wenige Punkte beschränkt werden, da die Schülerinnen und Schüler es nur sehr beschränkt als Ursache für schulischen Erfolg bzw. Misserfolg verantwortlich machen.

Aus Schülersicht spielt das Umfeld erstaunlicherweise keinerlei Rolle für den schulischen Erfolg, so dass hier von keiner Ursachenzuschreibung gesprochen werden kann.

Betrachtet man jedoch den schulischen Misserfolg, so gestehen Schülerinnen und Schüler, dass ihnen Hobbies, Konsumgüter und soziale Kontakte oftmals interessanter erscheinen als der Schulstoff. Sie gestehen sogar, dass sich dieses Interesse nicht nur auf die Freizeit erstreckt, sondern dass sie sich mit diesen Aspekte auch im Unterricht selbst beschäftigen. Freunde, oder auch beliebte Mitschüler/innen, würden als Beispiel genommen und es würde ihnen nachgeeifert. Dabei handele es sich jedoch niemals um die strebsamen und fleißigen Kinder und Jugendlichen, welche als Vorbild fungieren, sondern vielmehr um jene, denen der Unterricht und das Lernen als nicht wichtig erscheinen und die sich, sowohl zu Hause als auch im Unterricht, lieber mit anderen Dingen beschäftigen.<sup>14</sup>

## Die Schule als Ursache

Auch die Schule selbst erwähnen die Schülerinnen und Schüler verhältnismäßig selten, um ihren schulischen Erfolg oder Misserfolg zu erklären.

Während für den Erfolg lediglich eine geringe Klassengröße und ein gutes soziales Klima bzw. ein guter Umgang unter den Kindern und Jugendlichen (aufgrund der positiven Zusammenstellung und der kooperativen Zusammenarbeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler) angeführt werden, reihen sich aus Schülersicht als Ursachen für den schulischen Misserfolg neben einer großen Klassengröße und einem schlechten sozialen Klima (welches sich zum Beispiel durch Konkurrenzdenken oder Mobbing äußert) außerdem die Aspekte der ungünstigen Unterrichtszeit und der mangelhaften Ausrüstung der Schule in Bezug auf die Räume, die Ausstattung und die Lernmittel dazu.<sup>15</sup>

## Der Schüler als Ursache

Etwas ausführlicher erkennen die Schülerinnen und Schüler sich selbst als Ursache ihres schulischen Erfolges oder Misserfolges, wobei jedoch anzumerken ist, dass sich in diesen Fällen die Attributionen besonders ähneln.

Verantwortlich für den schulischen Erfolg sind aus Schülersicht die hohe eigene Fähigkeit

---

<sup>14</sup> Vgl. Simon, Titus/Uhlig, Steffen (Hrsg.): „Schulverweigerung: Muster – Hypothesen – Handlungsfelder“, Opladen 2002, S. 126.

<sup>15</sup> Vgl. Treiber, Bernhard/Weiner, Franz E.: „Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung“, Aschendorff 1985, S. 205-207.



(Talent, Begabung, gute Auffassungsgabe), die hohe eigene Anstrengung (in Bezug zum Anspruchsniveau, äußert sich durch Fleiß, mündliche Mitarbeit, Aufpassen und Konzentration) und der Zufall bzw. das Glück. Außerdem betonen die Kinder und Jugendlichen, dass sich das persönliche Interesse am Thema (Freude am Fach) als günstig erweisen würde.<sup>16</sup>

Bezüglich des schulischen Misserfolges sprechen die Schülerinnen und Schüler auch von der eigenen Fähigkeit (Dummheit, fehlendes Talent, Thema/Fach liegt einem nicht) und der eigenen Anstrengung (hinsichtlich des Lernaufwands, des Fleißes, der Mitarbeit und der Konzentration), allerdings bezeichnen sie diese im Fall des Versagens als mangelnd oder mangelhaft. Neben dem Zufall bzw. dem Glück, welcher/s hier ebenfalls genannt wird, führen die Kinder und Jugendlichen als Ursache für schulischen Misserfolg außerdem eine schwache körperliche Verfassung (Krankheit, Unwohlsein, Stress, Nervosität, schlechte Tagesstimmung) an.<sup>17</sup>

### Der Lehrer als Ursache

Die Ursachen für schulischen Erfolg und Misserfolg sind offensichtlich weitreichend, allerdings wird auch der Lehrkraft in den meisten Fällen eine Mitverantwortung für das Erreichen bzw. Verfehlens des Leistungszieles zugeschrieben.

Erfolg in der Schule begründen Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Lehrer mit gutem Unterricht (interessante Themen, interessantes Material, Verständlichkeit, Klarheit, anspruchsvolle Gestaltung und Alltagsbezug) und guter Klassenführung (gutes Zeitmanagement in der Unterrichts- und Klassenarbeitsplanung, Ordnung und Struktur). Außerdem gäbe es ihrer Meinung nach personale Aspekte wie die Freundlichkeit und Sympathie, ein netter Umgangston und eine angemessene Motivation, die neben einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung im Sinne von guter Kommunikation, Lob und Aufmerksamkeit dem Erfolg förderlich seien.<sup>18</sup>

Die Ursachen für schulischen Misserfolg in Bezug auf den Lehrer ähneln, wie schon beim Schüler als Ursache, den Attributionen für Erfolg in der Schule. Aus Schülersicht sei zunächst ein gestörtes Kommunikationsverhalten zwischen Lehrer und Schüler (Meinungsverschiedenheiten, Angst vor dem Lehrer, Benachteiligung, keine gemeinsame Gesprächsbasis) hinderlich für eine positive Lernentwicklung. Zudem spielen wiederum der Unterricht und die Klassenführung (in diesem Fall mangelhaft durch fehlende Klarheit, Übersichtlichkeit, Verständlichkeit und Transparenz bzw. durch unzureichende/s Vorbereitung, Kontrolle, Durchsetzungsvermögen und mangelhaftem Zeitmanagement) eine nachteilige Rolle. Wie auch für den Erfolg, führen die Schülerinnen und Schüler als Ursache für schulischen Misserfolg die per-

---

<sup>16</sup> Vgl. Fokken, Eva: „Die Erfolgsmotivation nach Erfolg und Misserfolg in der Schule“, Hannover 1973, S. 81-82.

<sup>17</sup> Vgl. Meyer, Wulf-Uwe: „Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg“, Stuttgart 1973, S. 85-86.

<sup>18</sup> Vgl. Apel, Hans Jürgen: „Herausforderung Schulklasse: Klassen führen – Schüler aktivieren“, Rieden 2002, S. 87-88.

sonalen Aspekte des Lehrers an (Unfreundlichkeit, Strenge, Ungerechtigkeit, harter Umgang mit Fehlern, zu hohes Anforderungsniveau, fehlende Autorität, mangelnde Begeisterung beim Unterricht) an, so dass bezüglich des Lehrers alle Attributionen als Gegensatzpaare auftreten.<sup>19</sup>

## 2.5. Kriterientabelle

Tabellarisch lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammentragen:

Ursache	Erfolg	Misserfolg
<b>Die Familie</b>		
	Kontrolle des Lernprozesses durch die Eltern	mangelnde Kontrolle der Eltern
	Hilfe/Unterstützung durch die Eltern	mangelnde Hilfe/Unterstützung der Eltern
	Eltern organisieren externe Hilfe	negative Einstellung der Eltern gegenüber Schule
		mangelnde Grenzsetzung der Eltern
<b>Das Umfeld</b>		
	-	Hobbies, soziale Kontakte und Konsumgüter stehen über der Schule
	-	falsche Vorbilder
<b>Die Schule</b>		
	geringe Klassengröße	große Klassengröße
	gutes soziales Klima	schlechtes soziales Klima
		ungünstige Unterrichtszeit
		mangelhafte Ausrüstung der Schule
<b>Die Schüler</b>		
	hohe eigene Fähigkeit	mangelnde eigene Fähigkeit
	hohe eigene Anstrengung	mangelnde eigene Anstrengung
	Zufall/Glück	Zufall/Glück
	Interesse am Thema	schwache körperliche Verfassung
<b>Der Lehrer</b>		
	gute Lehrer-Schüler-Beziehung	gestörtes Kommunikationsverhalten
	gute Klassenführung	mangelnde Klassenführung
	guter Unterricht	mangelhafter Unterricht
	personale Aspekte	personale Aspekte

<sup>19</sup> Vgl. Apel, Hans Jürgen: „Herausforderung Schulklasse: Klassen führen – Schüler aktivieren“, Rieden 2002, S. 90.

### 3. Zur Studie „Ursachen von Erfolg und Misserfolg von Schülerinnen und Schülern im Unterricht aus Schülersicht“

Die Ergebnisse dieser Studie basieren auf Schülerbefragungen, die durch Lehramtsstudierende der Universität Göttingen im Rahmen des Master-Seminars „Schulorganisation und Schulentwicklung“ von Herrn Dipl.-Päd. Peter Brammer durchgeführt wurden. Ziel der Untersuchung war es, die Ursachen für Erfolg und Misserfolg von Schülerinnen und Schülern im Unterricht aus Schülersicht zu ermitteln, wobei sich auf Gymnasial- und Gesamtschülerinnen und -schüler der Klassen 5 bis 12 in Deutschland konzentriert wurde. Die Befragungen hierzu fanden im 1. Halbjahr des Schuljahres 2010/2011 mit Hilfe von offenen Fragebögen<sup>20</sup> statt, um die Schülerinnen und Schüler bei der Beantwortung nicht durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten zu beeinflussen, sondern die von ihnen bewusst wahrgenommenen Gründe für Erfolg und Misserfolg im Unterricht zu erfahren.

Neben den Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden Angaben zur Klassenstufe, zum Geschlecht und zur Schulart der Befragten erhoben, um Aussagen über die Abhängigkeit der Antworten von diesen Parametern treffen zu können.

Die Gesamtstichprobe umfasste 78 Fragebögen; 60 der befragten Schülerinnen und Schüler besuchten ein Gymnasium, 8 von ihnen eine Gesamtschule und bei 10 Fragebögen war eine Zuordnung zu einer der untersuchten Schularten nicht möglich.

Einer der unvollständigen Fragebögen enthielt keinerlei Angaben zur befragten Person und bot zudem keine neuen inhaltlichen Aspekte, weshalb er in der folgenden Betrachtung nicht weiter berücksichtigt wird. Bei den verbleibenden neun Bögen fehlte jeweils die Angabe der Schulart der Befragten, doch ließen sie sich in Bezug auf deren Klassenstufe und Geschlecht eindeutig zuordnen. Auf eine gesonderte Betrachtung dieser unvollständigen Fragebögen kann jedoch verzichtet werden, da von einer Untersuchung des Schulartzusammenhangs aufgrund der geringen Anzahl an Antworten aus dem Bereich der Gesamtschule abgesehen werden muss. Es ergibt sich damit die folgende Untersuchungsstichprobe:

#### Verteilung der Befragten nach Klassenstufe und Geschlecht

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9	Klasse 10	Klasse 11	Klasse 12	Gesamt: Schüler
<b>männlich</b>	0	0	1	5	6	12	2	4	30
<b>weiblich</b>	3	3	5	2	10	17	6	1	47
<b>Gesamt: Schüler pro Klassenstufe</b>	3	3	6	7	16	29	8	5	77

<sup>20</sup> Der verwendete Fragebogen bestand aus drei Fragen, in denen die Befragten aus ihrer Sicht 1. die Ursachen für Erfolg, 2. die Ursachen für Misserfolg und 3. Punkte nennen sollten, die ihnen helfen würden, Misserfolge in Zukunft zu vermeiden. Für den genauen Fragebogen siehe Kapitel I. des Anhangs.

### **3.1. Kriteriengeleitete Auswertung**

#### **3.1.1. Ursachen für Erfolg im Unterricht aus Schülersicht**

##### **3.1.1.1. Zur methodischen Auswertung zum Thema „Erfolg“**

Bei der Auswertung des Fragebogens zum Thema Erfolg wurde auf die Antworten aus Frage eins und drei des Fragebogens zurückgegriffen.

Für den Teil des Fragebogens zum Thema Erfolg wurden die Kriterien verwendet, die im vorangegangenen Theorieteil erläutert wurden. Da es sich bei dem Fragebogen um eine offene Form handelt, fielen die Antworten der Schüler sehr unterschiedlich aus. Dies bedeutet, dass für jedes einzelne Kriterium weitere Kriterien untergeordnet wurden, damit eine Auswertung erfolgen konnte. Im Einzelnen sahen die Unterkategorien wie folgt aus:

Bei Familie als Ursache für Erfolg wurde unter das Kriterium „Unterstützung“ mit einbezogen, dass die Schüler zu Hause von den Eltern beim Lernen und Anfertigen von Hausaufgaben unterstützt werden. Außerdem wurde darunter gefasst, dass die Kinder keine Probleme mit den Eltern zu Hause haben. Unter das Kriterium „externe Hilfe“ wurde nur die Nachhilfe durch einen Nachhilfelehrer gezählt.

In dem Bereich der Schule als Ursache wurde unter „Klassengröße“ gefasst, dass bei einer großen Klasse zwei Lehrer anwesend sein sollten und dass Einzelbänke von Vorteil wären. Unter das Kriterium „gutes soziales Klima“ fielen Aspekte wie gutes Umfeld bei Freunden, Austausch mit anderen aus der Klasse oder mit Freunden und Arbeitsklima.

Bei dem Punkt Schüler als Ursache ist unter das Kriterium „eigene Fähigkeit“ mit einbezogen worden, dass das Fach einem leicht fällt und der Schüler alles einfach so versteht, ohne dass er dafür etwas tun muss; der Schüler hat also Talent. Unter den Aspekt „eigene Anstrengung“ wurden die Punkte gut bzw. viel lernen, viel Zeit investieren, Mitarbeit im Unterricht, nachfragen, Fleiß, Hausaufgaben machen und sich privat weiter informieren, z.B. durch Zeitung oder Internet, gezählt. Freude am Fach, Aufpassen im Unterricht, Gefallen/Spaß am Thema und Begeisterung sind unter „Interesse am Fach“ zusammengefasst worden.

Beim Lehrer als Ursache fiel unter „gute Beziehung Lehrer-Schüler“ Aufmerksamkeit gegenüber dem Lehrer, Lob und Anerkennung, nachfragen können, Lehrer, die fair bewerten und Arbeiten über das Jahr gut verteilen. Unter das Kriterium der „guten Klassenführung“ wurde konsequent sein, gerechte Benotung und dass die Lehrer auch mal etwas durchgehen lassen, gefasst. Der Aspekt „guter Unterricht“ umfasst anspruchsvollen Unterricht, mündliche Mitarbeit, die Gestaltung des Unterrichts, gute Erklärungen des Lehrers, verständlichen Unterricht, Alltagsbezug und klaren und strukturierten Unterricht. Zu den „personalen Aspekten“ sind Sympathie, keine Probleme mit dem Lehrer, Spannung, Motivation, Lehrerwechsel, Spaß vermitteln können und trotzdem ein hohes Niveau halten sowie gute Lehrer gezählt worden.

### 3.1.1.2. Gesamtauswertung der Antworten zum Thema „Erfolg“

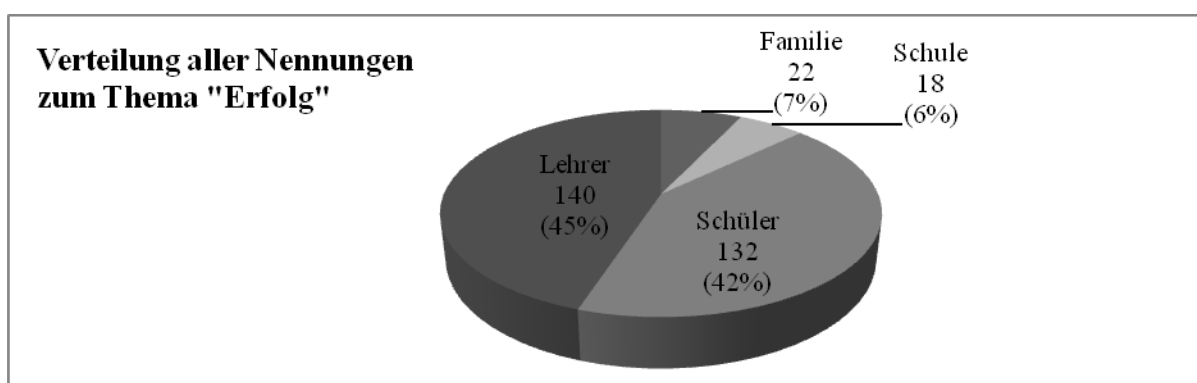
Die Gesamtanzahl der von Schülern genannten Kriterien zum Thema Erfolg lag bei 312 Nennungen. Diese verteilen sich sehr unterschiedlich auf die vier Hauptkategorien. Bei den Hauptkategorien handelt es sich um Familie, Schule, Schüler und Lehrer.

Die Verteilung der einzelnen Nennungen ist im Folgenden tabellarisch dargestellt:

Verteilung aller Nennungen zum Thema „Erfolg“

Ursache	Familie	Schule	Schüler	Lehrer	Gesamt
Anzahl der Nennungen	22	18	132	140	312
Anteil in %	7,1%	5,8%	42,2%	44,9%	100%

Zur besseren Veranschaulichung die prozentuale Verteilung noch einmal in einem Kreisdiagramm:



In dieser Gesamtauswertung der Daten ist bereits zu erkennen, dass die äußeren Faktoren, zu denen die Familie oder die institutionellen Gegebenheiten der Schule gehören, als Ursache für Erfolg nur eine kleine Rolle einnehmen. Für die Schüler spielen die Faktoren Lehrer und die Schüler selbst eine wichtigere Rolle.

Wurden von den Schülern äußere Bedingungen genannt, die für den Erfolg verantwortlich gemacht werden, handelt es sich fast immer um den Bereich des sozialen Umfelds. Dieser Bereich zählt zur Schule als Ursache für Erfolg und hat mit 18 Nennungen und 5,8% am Gesamtanteil den kleinsten Beitrag zum Erfolg der Schüler geleistet. Auf den sozialen Bereich entfallen beim Punkt der Schule als Ursache für Erfolg 88,9%. Der gute Kontakt zu Freunden oder Klassenkameraden steht dabei im Vordergrund. Der Faktor der Klassengröße scheint für die Schüler überhaupt keinen Einfluss auf den Erfolg zu haben, denn dieser Aspekt wurde lediglich von zwei Schülern genannt.

Im Bereich der Familie wurden insgesamt 22 Nennungen gemacht, was 7,1% des Gesamtanteils entspricht. Davon entfielen 50% der Aussagen auf die Unterstützung durch die Eltern, die mit den Schülern zu Hause lernen oder noch einmal die nicht richtig verstandenen Aspekte des Unterrichts durchgehen. Der zweithöchste Anteil in diesem Bereich mit 36,4% entfällt auf die externe Hilfe, wie z.B. Nachhilfelehrer.

Betrachten wir jedoch die Gesamtanzahl, die auf den Bereich Familie und Schule entfällt, so liegt dieser bei lediglich 40 Nennungen von 312 (siehe Tabelle oben) und macht somit nur einen Gesamtanteil von 12,9% aus. Im Vergleich zu den Ursachen Schüler und Lehrer ist er damit verschwindend gering.

Im Bereich der Schüler als Ursache sieht es mit den genannten Faktoren schon ganz anders aus, denn dieser Teilaspekt hat den zweitgrößten Zuspruch erhalten. Insgesamt entfielen 132 Nennungen auf diesen Bereich, der somit 42,2% des Gesamtanteils ausmacht. Hier eignet sich eine tabellarische Darstellung der Ergebnisse besser zur Veranschaulichung:

**Verteilung der Nennungen zum Kriterium „Schüler als Ursache für Erfolg“**

	<b>Schüler als Ursache</b>			
<b>Gesamt: Nennungen</b>	132			
<b>Gesamtanteil in %</b>	42,2%			
	<b>eigene Fähigkeit</b>	<b>eigene Anstrengung</b>	<b>Zufall/Glück</b>	<b>Interesse am Thema</b>
<b>davon Nennungen</b>	17	69	3	43
<b>davon Anteil in %</b>	12,9%	52,3%	2,3%	32,5%
<b>Gesamtanteil pro Einzelaspekt in %</b>	5,4%	22,1%	1%	13,8%

Die meisten Aspekte, die von den befragten Schülern genannt wurden, waren die eigene Anstrengung sowie das Interesse am Thema, wobei es beim Interesse auch immer auf den Spaßfaktor ankommt. Erst an dritter Stelle kommt es für die Schüler auf die eigenen Fähigkeiten an, dazu gehören Faktoren wie Talent oder dass bestimmte Fächer dem Schüler einfach leicht fallen. Die Schüler sind sich demzufolge bewusst darüber, dass ihre eigene Anstrengung, die sie in das jeweilige Fach investieren, dazu beiträgt, was sie leisten können bzw. wie sie gute Noten/Leistung erbringen können.

Der Teilaspekt „Lehrer“ macht den größten Anteil bei den Befragten Schülern aus. Es wurden in diesem Bereich 140 Nennungen gezählt und somit 44,9% des Gesamtanteils.

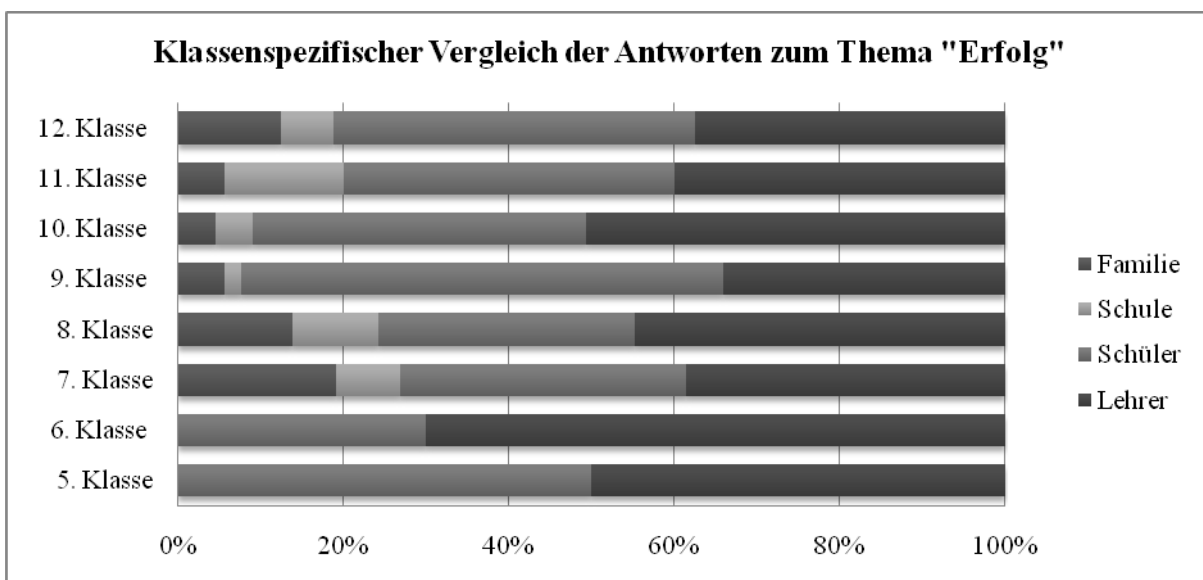
**Verteilung der Nennungen zum Kriterium „Lehrer als Ursache für Erfolg“**

	<b>Lehrer als Ursache</b>			
<b>Gesamt: Nennungen</b>	140			
<b>Gesamtanteil in %</b>	44,9 %			
	<b>Beziehung Schüler-Lehrer</b>	<b>gute Klassenführung</b>	<b>guter Unterricht</b>	<b>personale Aspekte</b>
<b>davon Nennungen</b>	40	11	54	35
<b>davon Anteil in %</b>	28,6%	7,9%	38,5%	25%
<b>Gesamtanteil pro Einzelaspekt in %</b>	12,8%	3,5%	17,4%	11,2%

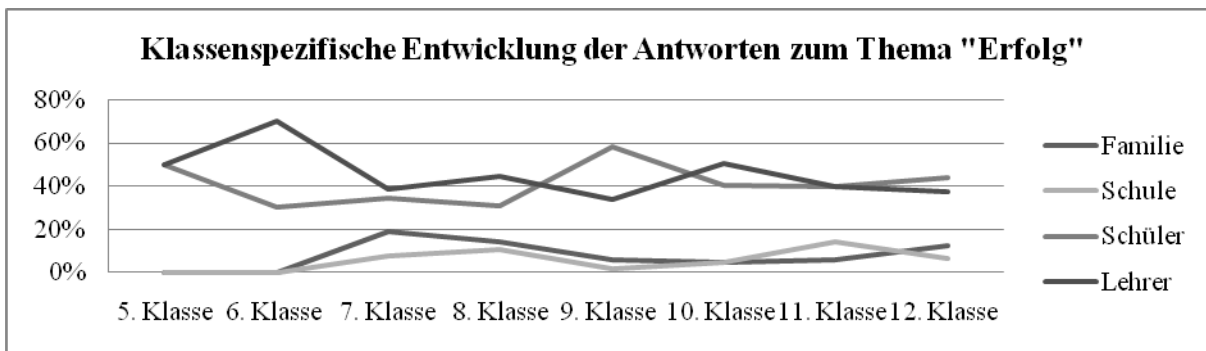
Für die Schüler ist es am wichtigsten, dass der Lehrer einen guten Unterricht abhält, in dem er gut erklären kann, und der Unterricht eine klare Struktur aufweist. Weiterhin ist es den Schülern wichtig, dass die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer stimmen muss. Die Schüler möchten einen Lehrer, bei dem man auch mal etwas nachfragen kann, wenn etwas nicht verstanden wurde. Außerdem spielen personale Aspekte, wie Sympathie oder Spaß zu vermitteln, eine wichtige Rolle. Eine gute Klassenführung durch den Lehrer, der konsequent ist und gerechte Noten verteilt, machen insgesamt nur 3,5% der Schüler für ihren Erfolg verantwortlich. Aus diesen Aspekten ergibt sich, dass in erster Linie die Lehrer für den Erfolg der Schüler verantwortlich gemacht werden. An zweiter Stelle machen sie sich selbst verantwortlich.

### 3.1.1.3. Klassenspezifische Auswertung der Antworten zum Thema „Erfolg“

Betrachten wir die Ursachen für Erfolg nach Klassen sortiert, fällt auf, dass die Schüler aus der fünften und sechsten Klasse nur die Lehrer und sich selbst für ihren Erfolg verantwortlich machen. Die äußeren Aspekte werden von ihnen gar nicht genannt. Wo die genaue Ursache liegt, lässt sich aber leider nicht klären, da aus den jeweiligen Klassen nur drei Fragebögen vorliegen und es somit Zufall sein kann, dass diese Aspekte nicht genannt werden. Spekulieren kann man aber, ob die Schüler in dieser Klassenstufe vielleicht noch gar nicht sehen, dass auch äußere Aspekte auf sie einwirken. In den älteren Klassenstufen tauchen alle vier Ursachegebiete bei den Schülerantworten auf.



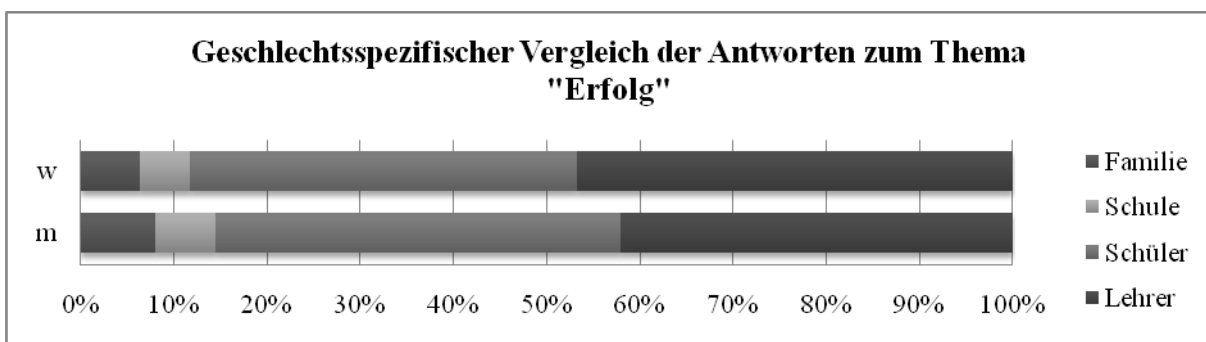
Aus dem Diagramm geht hervor, dass in der sechsten Klasse sehr stark der Lehrer für den Erfolg verantwortlich gemacht wird. Dies ist auch in der siebten und achten Klasse noch der Fall, aber schon deutlich weniger. Die neunte Klasse stellt einen Ausreißer dar, denn dort wird das erste Mal der Schüler selbst für seinen Erfolg verantwortlich gemacht.



Insgesamt ist es ein sehr durchwachsenes Bild und es lässt sich keine deutliche Tendenz bezüglich der Klassen ermitteln.

### 3.1.1.4. Geschlechtsspezifische Auswertung der Antworten zum Thema „Erfolg“

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, ob es einen Zusammenhang in Bezug des Geschlechtes der Befragten gibt.



Betrachtet man die Unterschiede bei Erfolg hinsichtlich des Geschlechtes, so lässt sich erkennen, dass die Jungen den Erfolg mehr auf sich selbst oder die äußeren Faktoren schieben, die Mädchen hingegen die Ursache eher beim Lehrer suchen. Es liegen immer nur zwischen 1,2% und 2% zwischen den Mädchen und den Jungen. Nur im Bereich des Lehrers ist der Unterschied deutlicher, denn dort beträgt er 4,8%. Für die Mädchen hängt der Erfolg mehr vom Lehrer ab als für die Jungen. Der Anteil der Schüler, die Nachhilfe in Anspruch nehmen, ist bei beiden Geschlechtern gleich hoch.

Die folgende Tabelle zeigt die Antworten zum Lehrer als Grund für Erfolg nach den Geschlechtern sortiert:



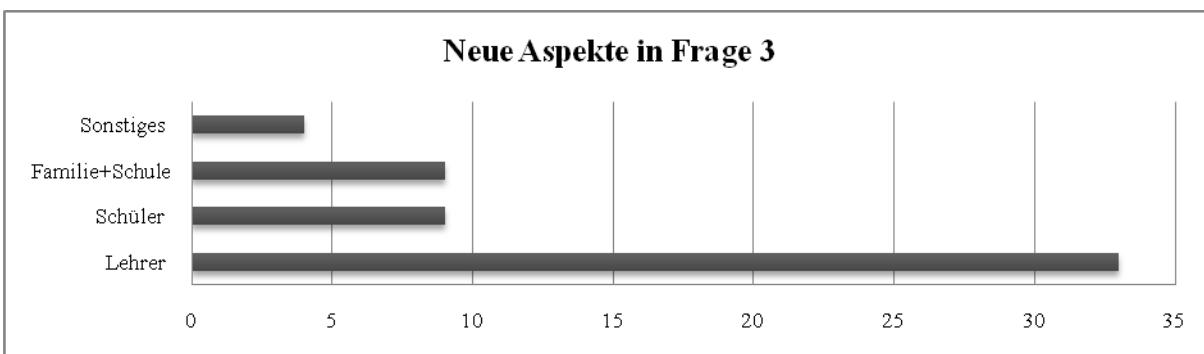
### Geschlechtsspezifische Verteilung der Nennungen zum Kriterium „Lehrer als Ursache für Erfolg“

	gute Beziehung Schüler-Lehrer		gute Klassen- führung		guter Unter- richt		personale Aspekte		Gesamt	
<b>Gesamt: Nennungen</b>	40		11		54		35		140	
<b>Gesamtanteil in %</b>	12,8%		3,5%		17,4%		11,2%		44,9%	
<b>Geschlecht</b>	<b>m</b>	<b>w</b>	<b>m</b>	<b>w</b>	<b>m</b>	<b>w</b>	<b>m</b>	<b>w</b>	<b>m</b>	<b>w</b>
<b>davon Nennungen</b>	17	23	3	8	17	37	15	20	52	88
<b>Anteil pro Ge- schlecht in %</b>	32,7%	26,1%	5,8%	9,1%	32,7%	42,1%	28,8%	22,7%	37,1%	62,9%

Während die Jungen eher die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler sowie allgemein die personalen Aspekte für Erfolg verantwortlich machen, liegt der Schwerpunkt bei den Mädchen auf dem guten Unterricht. Erst danach folgen die gute Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und die personalen Aspekte.

#### 3.1.1.5. Lassen sich die Aspekte aus Frage 1 in Frage 3 wiederfinden?

Die Schüler sollten in der dritten Frage Aspekte nennen, die ihnen helfen, ihre Misserfolge zu vermeiden. Wir haben die Fragebögen daraufhin untersucht, ob diese Frage überhaupt beantwortet wurde und ob neue Aspekte genannt worden sind. In vier Fragebögen konnten zu dieser Frage keine Antwort gefunden werden. 42 der Fragebögen wiesen bei dieser Antwort Aspekte auf, die bisher nicht in Frage 1 aufgetaucht waren. Dabei wurde teilweise mehr als nur ein neuer Aspekt genannt. In 31 Fragebögen wurden Aspekte genannt, die bereits in Frage 1 aufgetaucht waren.



Die Aspekte, die in Frage 3 genannt wurden und somit zum Erfolg der Schüler beitragen, sind bereits in der Gesamtanzahl der Nennungen berücksichtigt worden.

Unter „Sonstiges“ fallen in dieser Graphik Antworten, die in keiner der bisher genutzten Kategorien unterzubringen sind. Es wurden hier Antworten wie Durchhaltevermögen, das Wiedereinführen der 13. Klasse, das frühzeitige Abwählen von Fächern und der Ersatz von schriftlichen durch mündliche Noten genannt.

### **3.1.2. Ursachen für Misserfolg im Unterricht aus Schülersicht**

#### **3.1.2.1. Zur methodischen Auswertung zum Thema „Misserfolg“**

Bei der Auswertung zum Thema „Misserfolg“ wurde auf die Antworten zu allen drei Fragen des Fragebogens zurückgegriffen, da von den meisten Befragten keine klare Trennung von Erfolg und Misserfolg bei der Beantwortung eingehalten wurde. Die Zuordnung der einzelnen Antworten zu den Unterkriterien erfolgte auf folgende Art und Weise:

Bei der Familie als Ursache für Misserfolg im Unterricht fielen unter den Punkt der fehlenden Unterstützung von Seiten der Eltern, dass die Befragten von zu Hause unter Druck gesetzt werden und keine Unterstützung bei den Hausaufgaben, beim Lernen für Arbeiten sowie beim Nachholen von Lernstoff durch die Eltern erhalten.

In Bezug auf das Umfeld als Ursache für schulischen Misserfolg spalteten sich die Antworten in den Punkt, dass Hobbies, Konsumgüter und soziale Kontakte aus Sicht der Befragten interessanter als die Schule sind, und den, dass man anderen nacheifert. Unter den ersten Aspekt wurden die Antworten gefasst, dass (viele) Hobbies und soziale Kontakte, u.a. auch während des Unterrichts, für die Befragten im Vordergrund stehen, sie sich lieber Dingen widmen, die aus ihrer Sicht mehr Spaß als Schule machen, und sich mit Computer, Fernsehen und Musik vom Lernen abhalten. Zum Punkt des Nacheifers anderer wurde gezählt, dass die Befragten sich an Freunden orientieren, die in der Schule nicht gut sind und sich in der Freizeit lieber mit anderen Dingen als der Schule, beispielsweise mit dem Computer, beschäftigen.

Bei der Schule als Ursache für Misserfolg im Unterricht wurden unter den Aspekt der Klasse Dinge wie zu große Klassen mit unterschiedlichen Bedürfnissen von Seiten der Schülerinnen und Schüler, auf die die Lehrer nicht ausreichend eingehen könnten, sowie negative soziale Aspekte wie Konkurrenz, Mobbing und die fehlende Unterstützung in der Klasse durch die Mitschüler gefasst. Zum Punkt der Unterrichtszeit wurden zeitliche Aspekte gezählt, wie dass die Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu früh beginnt und zu lange dauert.

Die Antworten zum Kriterium des Schülers als Ursache für schulischen Misserfolg waren vielfältiger. Zum Aspekt, dass die mangelnde eigene Fähigkeit für den Misserfolg verantwortlich ist, wurden Antworten gefasst, wie dass das Fach bzw. Thema einem nicht liegt, man es einfach nicht kann, dafür unbegabt ist oder sich für zu dumm hält. Mangelnder eigener Anstrengung wurde Antworten zugeordnet, in denen genannt wurde, dass sich die Befragten nicht am Unterricht beteiligen und stattdessen andere Dinge tun, nicht genug bzw. gründlich genug lernen, sich als faul einschätzen, dem Unterricht nicht aufmerksam folgen, sich nicht auf den Unterricht und Arbeiten vorbereiten oder nur unregelmäßig lernen, keine Hausaufgaben machen oder bei Verständnisproblemen zu faul zum Nachfragen sind. Unter den Aspekt des Zufalls wurden Dinge gefasst, wie dass man einfach Pech hatte oder genau das für Arbei-

ten gelernt hat, was nicht abgefragt wurde. Antworten aus dem Bereich der schlechten körperlichen Verfassung als Ursache für Misserfolg im Unterricht waren, dass man schlecht gelaunt bzw. in schlechter Tagesstimmung ist, unter genereller Unmotiviertheit und Unkonzentriertheit leidet, bei Arbeiten nervös wird, sich generell unwohl fühlt oder krank ist.

Auch unter das Kriterium des Lehrers als Ursache für schulischen Misserfolg konnte eine Reihe von Einzelaspekten gefasst werden. Unter den Punkt des gestörten Kommunikationsverhaltens fiel, dass man Probleme oder Meinungsverschiedenheiten mit Lehrern hat, ungerecht oder zu hart bewertet wird, die Lehrer einzelne Schülerinnen und Schüler „diskriminieren“ oder regelrecht „vorführen“, man Angst vor den Lehrern hat, aber auch dass man zu viele Arbeiten pro Woche schreibt, zu viele Hausaufgaben aufbekommt, die Lehrer keine Rücksicht darauf nehmen und erst kurz vor den Arbeiten den Prüfungsstoff nennen. Antworten zur mangelhaften Klassenführung stützen sich darauf, dass Lehrer keine Autorität haben und sich nicht durchsetzen können. Unter den Punkt des mangelhaften Unterrichts wurde gezählt, dass der Unterricht uninteressant und langweilig ist, die Themen als sinnlos empfunden werden, die Lehrer nicht gut erklären, der Unterricht nicht auf das Niveau der Schülerinnen und Schüler angepasst ist, die Lehrer den Unterricht nicht gut vorbereiten, ihn einseitig gestalten, zu schnell unterrichten, den Stoff in die Hausaufgaben verlagern, keine gemeinsame Sicherung der Ergebnisse stattfindet und keine Transparenz bei Klausuren herrscht. Zudem wurden die Punkte, dass der Unterricht uninteressant ist und die Themen als sinnlos empfunden werden, auch zu den personalen Aspekten der Lehrer zugeordnet, da die Lehrer dann nicht in der Lage sind, Interesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu wecken; zudem fielen darunter Antworten, wie dass man die Lehrer nicht mag bzw. unsympathisch findet, sie unmotiviert sind und keine Begeisterung beim Unterrichten zeigen, schlechte Laune in der Klasse auslösen und ihnen der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler egal ist.

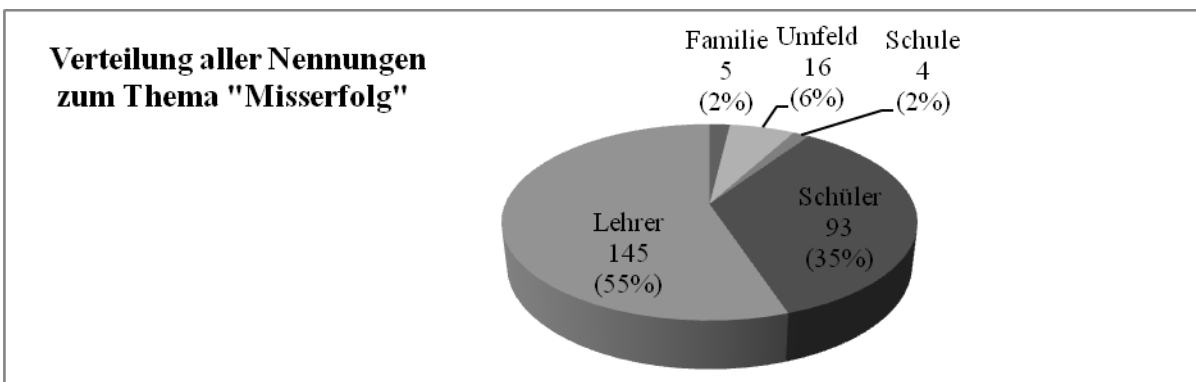
Fanden sich Antworten einzelner Teilaspekte mehrfach in den Fragebögen, so wurden sie bei der Auswertung nur einmal pro Fragebogen berücksichtigt.

### **3.1.2.2. Gesamtauswertung der Antworten zum Thema „Misserfolg“**

Insgesamt fanden sich in den untersuchten Fragebögen 263 Nennungen, die den Kriterien für Misserfolg im Unterricht zuzuordnen waren. Allerdings lag eine sehr unterschiedliche Verteilung auf die fünf Hauptkriterien Familie, Umfeld, Schule, Schüler und Lehrer als Ursache vor.

**Verteilung aller Nennungen zum Thema „Misserfolg“**

Ursache	Familie	Umfeld	Schule	Schüler	Lehrer	Gesamt
Anzahl der Nennungen	5	16	4	93	145	263
Anteil in %	1,9 %	6,1 %	1,5 %	35,4 %	55,1 %	100 %



Die Gesamtauswertung zeigt bereits, dass äußere Bedingungen wie die Familie, das Umfeld oder die institutionellen Gegebenheiten der Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler eine eher geringe Rolle als Ursachen für schulischen Misserfolg einnehmen; bedeutender sind nach Meinung der Befragten die Faktoren Schüler und Lehrer.

Von den äußeren Bedingungen wird die Bedeutung der Familie als Ursache für Misserfolg im Unterricht als gering eingestuft. Interessant ist bei diesen Nennungen jedoch, dass alle dabei allein auf den Punkt der fehlenden Unterstützung von Seiten der Eltern entfielen und andere wie mangelnde Kontrolle sowie Grenzen durch die Eltern oder eine negative Einstellung zur Schule in der Familie nicht als Ursachen für schulischen Misserfolg wahrgenommen wurden.

Dem Umfeld werden dagegen stärkere Auswirkungen auf den Misserfolg im Unterricht zugeschrieben. Dabei standen mit 14 Nennungen, also 87,5 % der Antworten in diesem Bereich, besonders Hobbies, Konsumgüter und soziale Kontakte für die Befragten zu stark im Vordergrund bzw. waren interessanter als die Schule und damit aus ihrer Sicht für ihren dortigen Misserfolg verantwortlich. Einflüsse der Peergroup in Form des Nacheifers anderer wurden demgegenüber mit nur zwei Antworten viel seltener genannt.

Der Schule als Ursache für Misserfolg im Unterricht wird wie der Familie eine eher geringe Bedeutung zugeschrieben. 1,1 % der Schülerinnen und Schüler sahen die Klasse als verantwortlich für schulischen Misserfolg an, was 75 % der Antworten in diesem Bereich entspricht. Nur eine der Antworten dagegen entfiel auf den Punkt der Unterrichtszeiten.

Die Befragten messen dem Schüler an sich als Ursache für Misserfolg im Unterricht eine weitaus höhere Bedeutung zu, weshalb sich ein Blick auf die Verteilung der Einzelantworten auf die Unterasspekte mangelnde eigene Fähigkeit, mangelnde eigene Anstrengung, Zufall und schlechte körperliche Verfassung lohnt.

**Verteilung der Nennungen zum Kriterium „Schüler als Ursache für Misserfolg“**

	<b>Schüler als Ursache</b>			
<b>Gesamt: Nennungen</b>	93			
<b>Gesamtanteil in %</b>	35,4 %			
	<b>mangelnde eigene Fähigkeit</b>	<b>mangelnde eigene Anstrengung</b>	<b>Zufall</b>	<b>schlechte körperliche Verfassung</b>
<b>davon Nennungen</b>	14	58	3	18
<b>davon Anteil in %</b>	15,0 %	62,4 %	3,2 %	19,4 %
<b>Gesamtanteil pro Einzelaspekt in %</b>	5,3 %	22,1 %	1,1 %	6,9%

Für die Schülerinnen und Schüler gehört vor allem die mangelnde eigene Anstrengung, aber auch die schlechte körperliche Verfassung und mangelnde eigene Fähigkeit zu den Ursachen für Misserfolg im Unterricht. Die Bedeutung des Zufalls als Ursache wird hingegen als gering eingeschätzt. Es zeigt sich hier also deutlich, dass die Befragten ihrer eigenen Anstrengung einen hohen Einfluss auf ihren schulischen Erfolg bzw. Misserfolg zumessen.

Dem Lehrer als Ursache für Misserfolg im Unterricht kommt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler eine besonders entscheidende Rolle zu. 55,1 % der Nennungen machen die Lehrperson für Misserfolg im Unterricht verantwortlich, weshalb dieser Punkt eine detailliertere Betrachtung der einzelnen Unter Aspekte verdient.

**Verteilung der Nennungen zum Kriterium „Lehrer als Ursache für Misserfolg“**

	<b>Lehrer als Ursache</b>			
<b>Gesamt: Nennungen</b>	145			
<b>Gesamtanteil in %</b>	55,1 %			
	<b>gestörtes Kommunikationsverhalten</b>	<b>mangelhafte Klassenführung</b>	<b>mangelhafter Unterricht</b>	<b>personale Aspekte</b>
<b>davon Nennungen</b>	34	4	55	52
<b>davon Anteil in %</b>	23,4 %	2,8 %	37,9 %	35,9 %
<b>Gesamtanteil pro Einzelaspekt in %</b>	12,9 %	1,5 %	20,9 %	19,8 %

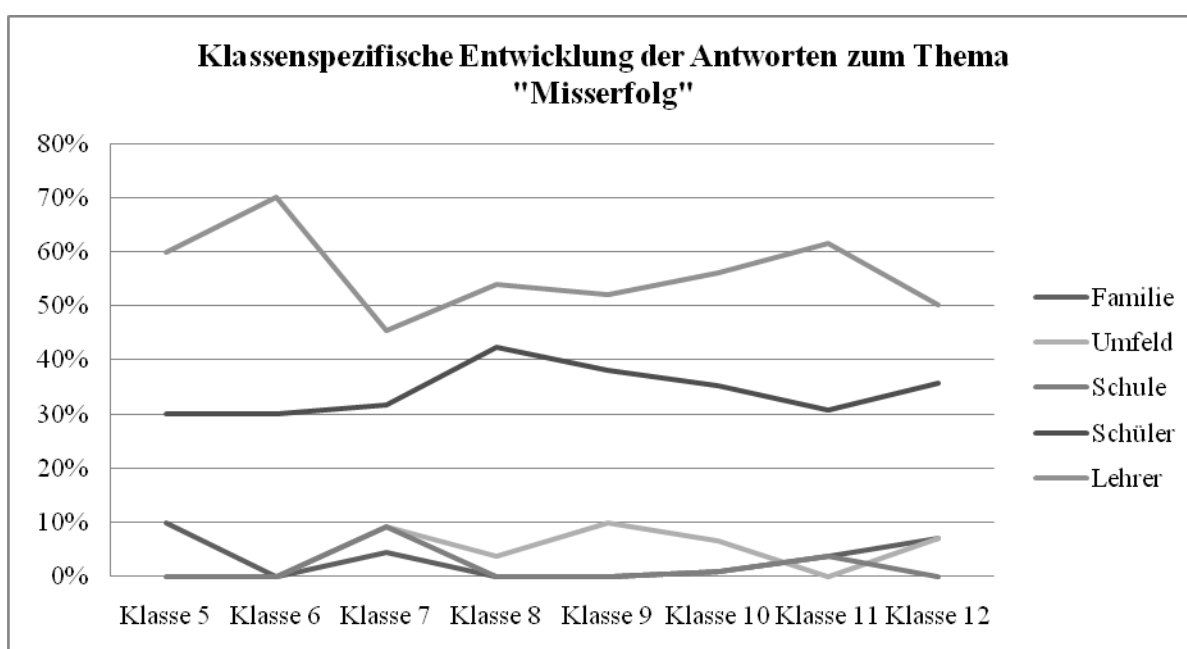
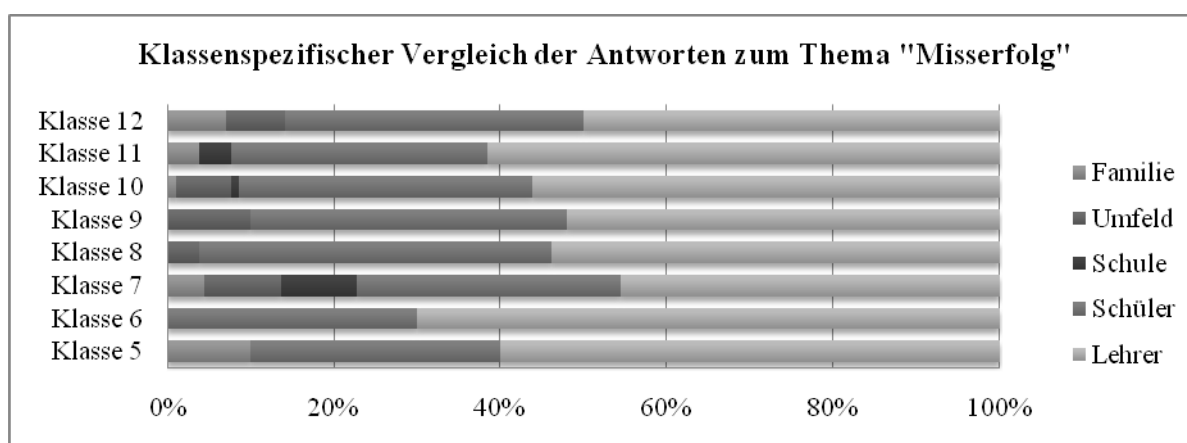
Hauptsächlich wird mangelhafter Unterricht der Lehrer von den Schülerinnen und Schülern als Ursache für schulischen Misserfolg angesehen, der oft eng mit den personalen Aspekten des Lehrers verknüpft ist. Aber auch ein gestörtes Kommunikationsverhalten zwischen Lehrer und Schülern ist für fast die Hälfte der Befragten für Misserfolg im Unterricht verantwortlich. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Schülerinnen und Schülern sich selbst, aber noch stärker den Lehrer für Misserfolg im Unterricht verantwortlich machen. Äußere Faktoren hingegen nehmen eine eher untergeordnete Rolle als Ursachen für schulischen Misserfolg ein.

### 3.1.2.3. Klassenspezifische Auswertung der Antworten zum Thema „Misserfolg“

Bei der Auswertung der Antworten bietet es sich aufgrund der Vielzahl an untersuchten Klassen an, zu überprüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Klassenstufe, das heißt dem Alter der Befragten, und den Antworten zum Thema „Misserfolg“ gibt.

#### Klassenspezifische Verteilung der Nennungen zum Thema „Misserfolg“

Ursache	Familie	Umfeld	Schule	Schüler	Lehrer	Gesamt
<b>Klasse 5</b>	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (30%)	6 (60%)	10 (100%)
<b>Klasse 6</b>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (30%)	7 (70%)	10 (100%)
<b>Klasse 7</b>	1 (4,5%)	2 (9,1%)	2 (9,1%)	7 (31,8%)	10 (45,5%)	22 (100%)
<b>Klasse 8</b>	0 (0%)	1 (3,8%)	0 (0%)	11 (42,3%)	14 (53,9%)	26 (100%)
<b>Klasse 9</b>	0 (0%)	5 (10%)	0 (0%)	19 (38%)	26 (52%)	50 (100%)
<b>Klasse 10</b>	1 (1%)	7 (6,6%)	1 (1%)	37 (35,2%)	59 (56,2%)	105 (100%)
<b>Klasse 11</b>	1 (3,8%)	0 (0%)	1 (3,8%)	8 (30,8%)	16 (61,6%)	26 (100%)
<b>Klasse 12</b>	1 (7,1%)	1 (7,1%)	0 (0%)	5 (35,8%)	7 (50,1%)	14 (100%)



Die Auswertung zeigt, dass keine regelmäßige Entwicklung der Ergebnisse erkennbar ist, so dass auf keine besonders starke Abhängigkeit der Antworten von der Klassenstufe bzw. dem Alter der Befragten geschlossen werden kann. Die Schülerinnen und Schüler der einzelnen Klassenstufen empfinden die verschiedenen Kriterien als mögliche Ursachen für Misserfolg im Unterricht vielmehr ähnlich.

Besonders auffällig ist, dass in allen Klassenstufen der Lehrer mit meist mehr als 50 % von den Befragten als Ursache für schulischen Misserfolg angesehen wird. Auch die Werte für das Kriterium „Schüler als Ursache“ liegen immer über 30 % und sind sich in den verschiedenen Klassenstufen recht ähnlich, was deutlich macht, dass Schülerinnen und Schüler aller Klassen gleichermaßen diese Punkte als Hauptfaktoren für Misserfolg im Unterricht wahrnehmen.

Zudem gibt es einige interessante Einzelergebnisse bezüglich der Wahrnehmung von äußeren Faktoren durch die Befragten. Dem Umfeld und der Schule wird von den Schülerinnen und Schülern der Klassen 5 und 6 keinerlei Bedeutung als Ursache für Misserfolg im Unterricht beigemessen. In Klasse 7 wird demgegenüber den äußeren Faktoren generell mehr Aufmerksamkeit als Ursache für schulischen Misserfolg gewidmet. Die Befragten der Klassen 8 und 9 hingegen sprechen die Familie als mögliche Ursache für Misserfolg gar nicht an, wobei in den Klassen 9 und 10 dann das Umfeld stärker als in den vorherigen Klassenstufen für Misserfolg in der Schule verantwortlich gemacht wird. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese Unterschiede, für die zudem keine systematische Entwicklung in Bezug auf altersbedingte Entwicklungsprozesse feststellbar ist, sich nur aufgrund der recht kleinen Stichprobe bei dieser Auswertung ergeben und bei einer größeren Erhebung nicht hervortreten würden.

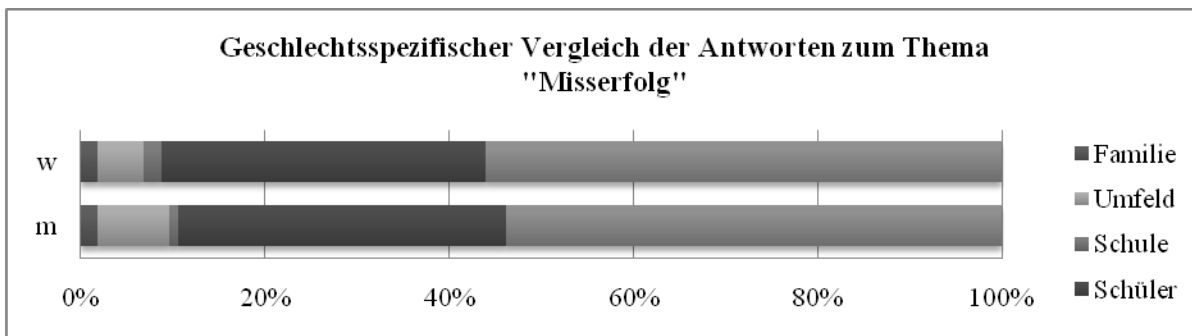
Es lässt sich also insgesamt festhalten, dass kein besonders starker klassenspezifischer Zusammenhang zwischen den Antworten besteht und die einzelnen Faktoren vielmehr von Schülerinnen und Schülern aller Klassenstufen auf ähnliche Weise als mögliche Ursachen für Misserfolg im Unterricht wahrgenommen werden.

#### **3.1.2.4. Geschlechtsspezifische Auswertung der Antworten zum Thema „Misserfolg“**

Aufgrund des ähnlich hohen Anteils an Mädchen und Jungen unter den Befragten, bietet es sich an, zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Befragten und ihren Antworten besteht.

**Geschlechtsspezifische Verteilung der Nennungen zum Thema „Misserfolg**

Ursache	Familie		Umfeld		Schule		Schüler		Lehrer		Gesamt	
<b>Gesamt: Anzahl der Nennungen</b>	5		16		4		93		145		263	
<b>Gesamtanteil</b>	1,9 %		6,1 %		1,5 %		35,4 %		55,1 %		100 %	
<b>Geschlecht</b>	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
<b>davon Anzahl der Nennungen</b>	2	3	8	8	1	3	37	56	56	89	104	159
<b>Anteil pro Geschlecht</b>	1,9 %	1,9 %	7,7 %	5,0 %	1,0 %	1,9 %	35,6 %	35,2 %	53,8 %	56,0 %	39,5 %	60,5 %



Der Vergleich der Ergebnisse zeigt, dass sich insgesamt gesehen der Anteil von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die einzelnen Kriterien in etwa entspricht, so dass auf keine besonders starke Geschlechtsabhängigkeit der Antworten geschlossen werden kann.

Bei den äußeren Bedingungen finden sich geringfügige Abweichungen zwischen den Antworten der weiblichen und der männlichen Befragten. Während sich ihr Anteil bei der Familie als Ursache für Misserfolg im Unterricht noch entspricht, ist beim Aspekt des Umfelds ein leichter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern festzustellen. Für die Jungen erhält das Umfeld eine etwas wichtigere Bedeutung als für die Mädchen, da erstere allein den Punkt nennen, dass aus ihrer Sicht das Nacheifern anderer eine Ursache für schulischen Misserfolg darstellt. Die Schule als Ursache für Misserfolg im Unterricht erhält dagegen bei den Mädchen ein etwas stärkeres Gewicht; nur ein Junge nannte den Einfluss der Klasse als einen mögliche Faktor, wogegen die Mädchen diesen Punkt doppelt so oft anführten und zudem noch den Aspekt der Unterrichtszeiten erwähnten, der bei den Jungen ganz fehlte.

In Bezug auf den Schüler als Ursache für schulischen Misserfolg ist sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler insgesamt gesehen wiederum fast gleich, doch sind leichte Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei den Einzelaspekten erkennbar. Die Mädchen betonen etwas stärker die mangelhafte eigene Anstrengung als die Jungen, die hingegen eher den Zufall und ihre schlechte körperliche Verfassung für Misserfolg im Unterricht verantwortlich machen.



Beim Aspekt des Lehrers als Ursache für schulischen Misserfolg entsprechen sich die Anteile der Schülerinnen und Schüler erneut in etwa, nur weisen die weiblichen Befragten etwas stärker auf den mangelhaften Unterricht als eine Ursache für schulischen Misserfolg hin.

Insgesamt gesehen lässt sich also festhalten, dass der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Befragten und ihren Antworten eher gering ist, doch dass leichte Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern bei der Gewichtung von einzelnen Unteraspekten der jeweiligen Kriterien als Ursache für Misserfolg im Unterricht bestehen.

## **3.2. Nicht-kriteriengeleitete Auswertung**

### **3.2.1. Theoretischer Hintergrund der nicht-kriteriengeleiteten Analyse**

Die Studie zu schulischem Erfolg und Misserfolg wurde in zwei Teile untergliedert, um eine möglichst hohe Reliabilität<sup>21</sup>, d.h. formale Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Studie, sowie eine möglichst hohe Objektivität<sup>22</sup>, d.h. Unabhängigkeit der Ergebnisse von den die Studie Leitenden, bei der Auswertung der Daten zu gewährleisten.<sup>23</sup>

Um das durch von theoretisch hergeleiteten Kriterien geleitete, quantitative Vorgehen zu ergänzen und sicherzustellen, dass auch Kriterien aufgenommen werden, die in anderen Forschungen möglicherweise noch nicht in Erscheinung getreten sind oder ausgewertet wurden, wurde daher parallel qualitativ gearbeitet. Die Fragestellungen an die Schülerinnen und Schüler führten zu narrativen Antworten, die teils in ausformulierter Textform, teils in Stichpunkten gestaltet waren. Um die Vielfalt und Breite der ursprünglichen Schüleraussagen zu erhalten<sup>24</sup>, haben wir die zusammenfassende *Qualitative Inhaltsanalyse* nach UWE FLICK angewandt und sie auf den Rahmen der Studie hin angepasst.<sup>25</sup>

Dabei wurden zunächst die inhaltstragenden Textstellen jeweils einzeln paraphrasiert und in einem zweiten Schritt abstrahiert, so dass generalisierende Aussagen zustande kamen. Diese wurden dann in der Gruppe abgeglichen und besprochen, so dass Dopplungen reduziert werden konnten. Paraphrasen und Generalisierungen, die mehrmals in Erscheinung traten, aber bedeutungsgleich waren, treten also nur einmal in Erscheinung, unabhängig von ihrem quantitativen Auftreten. Auch wurde in der Arbeitsgruppe anschließend eine zweite Reduktion durchgeführt, indem die Generalisierungen gebündelt und geordnet wurden und aus ihnen ein Kategoriensystem gebildet wurde, das in den Folgekapiteln kurz vorgestellt werden soll. In

---

<sup>21</sup> Vgl. Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Angelika: *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* München 2010. S.35 ff.

<sup>22</sup> Vgl. ebd..

<sup>23</sup> Da der Ausgang der Studie offen war, war die Eignung (Validität) des Messverfahrens bereits gewährleistet; kleinere Einschränkungen beim Setting der Studie werden im Diskussionsteil aufgegriffen.

<sup>24</sup> Holliday, Adrian: *Doing and writing qualitative research.* London 2009. S.107ff.

<sup>25</sup> Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Hamburg 2002. S.386ff.

einem letzten Schritt wurden die Aussagen und das Kategoriensystem am Ausgangsmaterial rücküberprüft und neuerlich ausführliche Belege für die Kriterien ausgewählt, die hier nun vorgestellt werden sollen.<sup>26</sup>

### 3.2.2. Der Schüler als Faktor für schulischen Erfolg und Misserfolg

#### 3.2.2.1. Gründe für schulischen Erfolg auf Seiten der Schülerinnen und Schüler

„Für meinen Erfolg bin ich zum größten Teil selbst verantwortlich.“<sup>27</sup>

Viele der befragten Schülerinnen und Schüler sehen die Gründe für ihren schulischen Erfolg bei sich selbst - so wie die Schülerin, die die oben genannte Aussage verfasst hat. Im folgenden Abschnitt sollen diese Aussagen betrachtet werden. Schülerinnen und Schüler erläutern in ihren Aussagen, inwiefern ihr Erfolg von ihnen selbst abhängt. Untersucht man die Begründungen, die in den Fragebögen genannt werden, lassen sich drei Teilbereiche erkennen, die im Folgenden erläutert werden sollen: die *Eigenschaften/Verfassung* der Schülerinnen und Schüler, *Arbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht* und die *Arbeit der Schülerinnen und Schüler zu Hause*. Dass diese Bereiche sehr oft ineinander greifen, soll auch berücksichtigt werden. Um jedoch einen strukturierten Überblick über die Schüleraussagen zu geben, wird hier versucht, sie diesen Bereichen zuzuordnen.

In den ersten Teilbereich *Eigenschaften/Verfassung* fällt ein Aspekt, der von vielen Schülerinnen und Schülern genannt wird: das **Interesse am Fach bzw. am Thema**. Dies scheint für viele ein zentraler Grund für Erfolg in der Schule zu sein:

Wenn mir das Thema Spaß macht, habe ich automatisch mehr Erfolg, weil ich mich mehr dafür interessiere, als für Themen, wo ich nicht so viel Interesse zeige. Ich bin z.B. schon immer in Mathe nicht gut gewesen. Doch dann kam ein Thema, das mich interessiert hat und wo ich von Anfang an wusste, worum es ging und wie die Aufgaben zu lösen waren. Als ich dann die Arbeit zurück gekriegt hatte, hatte ich eine 2 statt wie sonst der 4. Mein Lehrer war begeistert und prompt hatte ich die Motivation für das nächste Thema mitgebracht.<sup>28</sup>

In diesem Zitat wird deutlich, dass das Interesse auch mit Spaß am Fach/Thema zusammenhängt und sich Motivation sowohl aus dem bestehenden Interesse, als auch aus den daraus resultierenden Erfolgserlebnissen, schöpfen lässt.

Die Punkte **Spaß/Motivation/Interesse** lassen sich in die oben genannte Kategorien *Eigenschaften/Verfassung* einordnen, greifen jedoch stark in die anderen beiden Bereiche mit ein. Viele der Schülerinnen und Schüler sehen einen klaren Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Interesse und ihrer *Mitarbeit im Unterricht* sowie ihrer *Arbeit zu Hause*:

Erfolg habe ich meistens in Fächern, die ich mag. Ich interessiere mich dann oft von selbst aus schon dafür oder finde ganz einfach das derzeitige Thema spannend. Umso mehr Interesse man daran hat, desto mehr Mühe und Fleiß steckt man in die Arbeit, finde ich. Man ist im Unterricht

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 413.

<sup>27</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 12.

<sup>28</sup> Männlich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 67.

aufmerksamer, engagierter und offener für Neues. So ist das auch bei den Hausaufgaben, die meistens indirekt bereits auf die Klausur vorbereiten.<sup>29</sup>

In diesem Zitat zeigt die Schülerin einen kausalen Zusammenhang zwischen ihrem Interesse und ihrem Engagement für ein Fach oder Thema. Dies wird auch in anderen Schüleraussagen sehr deutlich:

Der Erfolg im Unterrichtsfach hängt bei mir ganz davon ab, ob ich Interesse am Fach habe und es mir Spaß macht. Durch das Interesse bzw. den Spaß lässt man sich eher auf das Thema ein und meldet sich öfter im Unterricht.<sup>30</sup>

In der oben aufgeführten Schüleraussage wird die **mündliche Mitarbeit** des Schülers angesprochen, die durch das Interesse verstärkt wird und zu größerem Erfolg in dem Fach führt. In den Fragebögen kam es auch vor, dass Schülerinnen und Schüler betonen, dass ihr Interesse am Thema/Fach vor allem ihre zusätzliche *Arbeit zu Hause* begünstigt:

Persönliches Interesse, falls einem das Fach oder Thema zusagt, ist eine enorme Antriebskraft, die mir dabei hilft, mich mit dem Thema, auch nach Schulschluss, auseinander zu setzen.<sup>31</sup>

Hier wird die Vor- und/oder Nachbereitung angesprochen, die Erfolg in der Schule begünstigt und vor allem umgesetzt wird, wenn der Schüler das Thema/Fach interessant findet. Dies wird auch in folgender Aussage deutlich: „Und wenn mich ein Thema in einem [...] Fach interessiert, dann suche ich dazu was im Internet und lese es mir durch.“<sup>32</sup>

Die genannten Zitate zeigen, dass der Aspekt „Interesse“ eine übergeordnete Position einzunehmen scheint. Von ihm können andere Aspekte wie die der Mitarbeit im Unterricht und Vor- und Nachbereitung zu Hause abhängig sein. Die herausragende Stellung dieses Aspektes wird in der folgenden Schülerinnenaussage pointiert zum Ausdruck gebracht:

Wenn ich gut drauf bin, lerne, mich das Thema interessiert, und ich auch keine weiteren Probleme habe[...], kann ich auch Erfolg haben. Natürlich muss man sich dann auch regelmäßig an die Hausaufgaben setzen und für die Arbeiten lernen. Aber wichtig für Erfolg ist zuallererst das Interesse!<sup>33</sup>

Zusätzlich zu Interesse, Spaß und Motivation können unter der Kategorie *Eigenschaften/Verfassung* noch weitere Schüleraussagen aufgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler nennen als Punkte, die unter *Verfassung* einzuordnen sind: „Also das hängt meistens mit meiner aktuellen Verfassung und Lust zusammen.“<sup>34</sup> Hier wird die **Lust** erwähnt, die offenbar Erfolg beeinflussen kann. Die Lust auf etwas hängt auch mit der Stimmung der Schülerinnen und Schüler zusammen, die in der folgenden Aussage umschrieben wird: „Meistens

---

<sup>29</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 49.

<sup>30</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 44.

<sup>31</sup> Männlich, 12. Klasse, Fachgymnasium, Anhang S. 88.

<sup>32</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 16.

<sup>33</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 43.

<sup>34</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 20.

habe ich Erfolg, wenn ich einen guten Tag hatte. Das heißt, dass ich gut aufgestanden bin, alle nett zu mir waren und ich zu allen nett war.“<sup>35</sup>

Ein weiterer Aspekt, der auf die Verfassung und damit auf Erfolg einwirken kann, ist die **Ausgeschlafenheit**:

Es hängt auch damit zusammen, wie gut es einem geht und wie ausgeschlafen man ist; ist man total übermüdet und fühlt sich so richtig gar nicht gut, kann man wohl auch nicht so gute Leistungen erzielen.<sup>36</sup>

Die bisher genannten Aspekte sind alle unter *Verfassung* einzuordnen. Unter *Eigenschaften* können Schüleraussagen zusammengefasst werden, die betonen, dass **Talent** auch ausschlaggebend für Erfolg sein kann:

Ich bin öfters sehr erfolgreich in Latein, aber auch in Deutsch. Ich denke dass das damit zusammenhängt, dass ich ein Talent für Sprachen habe; Latein macht mir auch ziemlich Spaß und ich muss neue Dinge kaum lernen, um sie zu beherrschen.<sup>37</sup>

In dieser Aussage wird der Grund **Talent** explizit genannt, in anderen Schüleraussagen wird das Talent umschrieben: „Zur ersten Frage kann ich erst einmal sagen, dass es für mich immer sehr wichtig ist, ob mir das Fach liegt oder nicht.“<sup>38</sup>

„Andere Fächer fallen mir leichter und dort kann ich schneller Erfolge erzielen.“<sup>39</sup> In diesen Aussagen wird das Talent umschrieben durch Ausdrücke wie „das Fach liegt einem“ oder „das Fach fällt einem leicht“.

Neben Talent werden auch bestimmte **Charaktereigenschaften** genannt, die Erfolg in der Schule begünstigen können. Dies ist am Beispiel der mündlichen Mitarbeit in der folgenden Schülerinnenaussage enthalten:

An Englisch [hatte] ich sonst eigentlich immer Spaß[...], da ich gerne und viel rede. Aus diesem Grund bin ich in den meisten Fächern mündlich relativ gut. Das praktische ist, dass man, wenn man sich am Unterricht beteiligt, meistens nicht so große Probleme hat, für eine Arbeit zu lernen.

Diese Schülerin hat die Eigenschaft, dass sie gern und viel redet und somit Erfolg im mündlichen Leistungsbereich in der Schule hat.

Andere Eigenschaften, die von Schülerinnen und Schülern genannt werden, sind **Fleiß** und **Hartnäckigkeit**<sup>40</sup> : „Ich persönlich mache da Fleiß verantwortlich.“<sup>41</sup>

Wie bereits erwähnt und durch Schüleraussagen bestätigt, spielt dieser Bereich der *Eigenschaften/Verfassung* oft in andere Bereiche mit hinein, wie z.B. den der *Mitarbeit im Unterricht*. Die **mündliche Mitarbeit** wurde bereits in Verbindung mit dem Aspekt **Interesse** genannt. Sie wird in den Fragebögen oft von Schülerinnen und Schülern aufgeführt als ein mög-

<sup>35</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 18.

<sup>36</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 65.

<sup>37</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 65.

<sup>38</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 41.

<sup>39</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 80.

<sup>40</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 84.

<sup>41</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 48.

licher Grund für Erfolg: „Wenn ich mich mündlich viel beteilige, werde ich gelobt und sehe meinen Erfolg in Form von besseren Noten.“<sup>42</sup>

Die mündliche Beteiligung ist nur ein Aspekt des Verhaltens, das Schülerinnen und Schüler für ihren Erfolg verantwortlich machen. Der Aspekt der **Konzentration** wird ebenfalls in vielen Schülerantworten aufgegriffen: „Wenn ich mich z.B. im Deutschunterricht bemühe, gut aufzupassen und mich auf das Thema konzentriere, trägt es dazu bei, eine gute Note zu schreiben.“<sup>43</sup>

„Am leichtesten erreiche ich Erfolge, wenn ich mich von Beginn eines neuen Themas an auf den Unterricht konzentriere und mich bemühe, immer im Lernstoff zu bleiben.“<sup>44</sup>

Auch bei den Aussagen zur Konzentration beziehen sich viele Schülerinnen und Schüler wieder auf den Aspekt **Interesse**. Es falle ihnen leichter, sich zu konzentrieren/ aufzupassen, wenn das Thema/Fach interessant sei. Für die interessante Gestaltung machen die Schülerinnen und Schüler die Lehrperson verantwortlich. Dies zeigt, dass sich die Kategorie Schülerinnen und Schüler nicht klar abgrenzen lässt von der Kategorie der Lehrerinnen und Lehrer. Sie beeinflussen sich gegenseitig. Aus Strukturierungsgründen sind die Kategorien in diesem Portfolio getrennt und es kann an dieser Stelle nicht weiter auf die Unterrichtsgestaltung eingegangen werden, die sich auf Interesse, Mitarbeit und Konzentration auswirken kann.

Die Unterrichtsgestaltung ist sicherlich auch nicht separat vom **Verständnis des Themas** zu sehen. Dieser ist ein weiterer Punkt, der von Schülerinnen und Schülern immer wieder genannt wird. Sehr viele Antworten beinhalten, dass die Schülerinnen und Schüler Erfolg davon abhängig machen, ob sie das behandelte Thema im Unterricht verstanden haben:

„Ich habe mich auf das Fach gut vorbereitet und habe das Thema verstanden.“<sup>45</sup>

„Wenn ich Erfolg in der Schule habe, dann meistens in Fächern, in denen ich den Stoff gut verstanden habe.“<sup>46</sup>

Oben bereits mehrfach erwähnt ist die *Arbeit, die die Schülerinnen und Schüler zu Hause machen*. Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich in ihren Antworten oft auf das Erledigen der **Hausaufgaben**, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und auf das **Lernen** für Arbeiten:

Ich denke, dass das auch ziemlich damit zusammenhängt, wie sorgfältig man die Hausaufgaben macht, außerdem muss man gerade in Mathe auch lernen, einiges selbstständig zu wiederholen, verstehen und lernen.<sup>47</sup>

---

<sup>42</sup> Männlich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 67.

<sup>43</sup> Männlich, 10. Klasse, Realschule, Anhang S. 76.

<sup>44</sup> Männlich, 12. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 89.

<sup>45</sup> Männlich, 10. Klasse, Realschule, Anhang S. 76.

<sup>46</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 75.

<sup>47</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 65.

Da die meisten Schülerinnen und Schüler in ihren Fragebögen Erfolg als gute Noten in Arbeiten und Tests definieren, ist das Lernen für die Arbeiten ein zentraler Punkt in ihren Aussagen: „Am meisten mache ich das Lernen für meine Erfolge in der Schule verantwortlich.“<sup>48</sup> Einige Schülerinnen und Schüler beschreiben noch genauer, *wie* sie lernen. Dabei nennen sie lernstrategische Aspekte wie **Trennung von wichtigem und unwichtigem**<sup>49</sup>, das **Erkennen eigener Fehler**<sup>50</sup>, die **Übertragung von Wissen aus anderen Fächern**<sup>51</sup> und ihr **Zeitmanagement**:

Ich denke, wenn ich eine gute Note schreibe, dann liegt das daran, dass ich eigentlich immer für Tests und Arbeiten lerne. Ich teile mir das, was ich lerne, immer gut auf, für jeden Tag ein bisschen. So merke ich mir alles sehr gut und so bleibt auch viel hängen und trägt dazu bei, dass ich gute Noten schreibe.<sup>52</sup>

Das Zeitmanagement wirkt sich automatisch auch auf die Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler aus. Diesen Punkt sowie die **Selbständigkeit** beim Lernen betont folgende Schülerinnenaussage:

Ich habe mir [...] meine Freizeit anders eingeteilt. Ich plane nun jeden Tag mindestens eine Stunde für das Wiederholen für die Schule ein. Ich setze mich nun hin, lerne Vokabeln und bereite den Unterricht nach, bei dem ich nicht richtig mitgekommen bin. Ich versuche, mich immer auf dem aktuellen Stand zu halten. Seitdem ist meine mündliche Mitarbeit viel besser geworden. [...] Ich habe mittlerweile gelernt, selbständig zu lernen und habe verstanden wie wichtig gute Noten für meine Zukunft sind - das ist die beste Motivation.<sup>53</sup>

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Schülerantworten ein recht differenziertes Bild darüber geben, inwiefern sich Schülerinnen und Schüler selbst verantwortlich für ihren Erfolg sehen. Sie führen sowohl *Eigenschaften* und *Verfassung* als Gründe auf, als auch ihre *Arbeit im Unterricht* und *zu Hause*. Die oben aufgeführten Aspekte sollen einen groben Überblick über die Schüleraussagen zur Frage nach Erfolgsgründen geben. Es können hier nicht alle genannten Aspekte im Detail besprochen werden, eine vollständige Übersicht aller genannten Gründe befindet sich im Anhang dieses Portfolios.

### 3.2.2.2. Gründe für schulischen Misserfolg auf Seiten der Schülerinnen und Schüler

„Ich mache für Misserfolg eigentlich nur mich verantwortlich.“<sup>54</sup>

„Wenn mir etwas in der Schule nicht gelingt, ist es natürlich zuerst mein Fehler.“<sup>55</sup>

Diese Schüleraussagen machen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler auch Gründe für Misserfolge bei sich suchen. Fast alle Aspekte, die bei der Frage nach Erfolgsgründen genannt

<sup>48</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 36.

<sup>49</sup> Männlich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 85.

<sup>50</sup> Männlich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 85.

<sup>51</sup> Männlich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 24.

<sup>52</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 8.

<sup>53</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 70.

<sup>54</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 65.

<sup>55</sup> Männlich, 12. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 92.

werden, tauchen - ins Negative verkehrt - auch in den Antworten zu Misserfolg auf. Die Antworten lassen sich auch hier in die drei Teilbereiche *Eigenschaften/Verfassung*, *Mitarbeit im Unterricht* und *Arbeit zu Hause* einteilen. In diesem Kapitel sind allerdings Schülerantworten exemplarisch ausgewählt, die Aspekte aus verschiedenen Bereichen beinhalten. Deshalb werden die Teilbereiche hier nicht nacheinander abgearbeitet, sondern es wird anhand der Schüleraussagen lediglich immer wieder auf die einzelnen Bereiche verwiesen.

Das Kapitel zum Thema Erfolg beginnt mit dem Aspekt des Interesses. Deshalb soll hier das **Desinteresse** als erster Grund für Misserfolg angeführt werden: „, Dass mir das Thema nicht wichtig war und ich schon desinteressiert und schlecht gelaunt in den Unterricht gegangen bin [waren Gründe für Misserfolge]“<sup>56</sup> Die folgende Schüleraussage beinhaltet auch diesen Aspekt, aber noch viele weitere:

Ich persönlich mache für meine Misserfolge verantwortlich, wenn mich das Thema nicht anspricht und mir sonst das Lernen noch weniger Spaß macht als es das sonst schon tut. Die andere Ursache dafür könnte auch sein, dass ich einfach zu faul bin, um mich mal hinzusetzen und zu lernen[...]. Noch eine weitere Ursache für meine Misserfolge in der Schule könnte auch sein, dass ich das Thema einfach nicht verstehe.“<sup>57</sup>

In dieser Schülerantwort stecken sehr viele Aspekte, die bereits- positiv formuliert- in den Antworten zum Erfolg angesprochen wurden: **Desinteresse** und **keinen Spaß** am Thema, **Faulheit** (als Gegensatz zum Fleiß) und dass das **Thema nicht verstanden** wurde. Die ersten drei Aspekte können unter den Bereich *Eigenschaften/Verfassung* eingeordnet werden und das Verständnis des Themas kann, wie im vorangegangenen Kapitel, in den Teilbereich *Arbeit im Unterricht* verortet werden. Das Verständnis des Themas wird auch in folgender Schüleraussage erwähnt, neben weiteren Punkten, die die Schülerin als Gründe für Misserfolge anführt:

Wenn ich dann doch eine schlechte Zensur geschrieben habe, weiß ich, dass ich nicht genug aufgepasst habe und dass ich nicht genug gelernt habe. Manchmal verstehe ich das Thema nicht, komme total darüber weg zu lernen oder was sehr häufig bei mir passiert sind viele Flüchtigkeitsfehler, die durch Nervosität zustande kommen. Die Ursache ist oft Unkonzentriertheit oder eine Nullbockphase.<sup>58</sup>

In dieser Aussage sind alle drei Teilbereiche enthalten: die *Mitarbeit im Unterricht* wird angesprochen, genauer die **Unaufmerksamkeit** und **Unkonzentriertheit**.

Auch der Aspekt der Lust wird hier als **Nullbockphase** für Misserfolg verantwortlich gemacht. Dies fällt in den Teilbereich der *Eigenschaften/Verfassung* ebenso wie ein neuer Aspekt, der noch nicht genannt wurde: die **Nervosität**. Sie wird auch in anderen Schülerantworten

---

<sup>56</sup> Männlich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 67.

<sup>57</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 73.

<sup>58</sup> Weiblich, 10. Klasse, Schulform nicht genannt, Anhang S. 78.

ten als Grund für Misserfolg genannt: „Aufgrund von Nervosität vergisst man dazu noch manches oder man steht einfach auf dem Schlauch.“<sup>59</sup>

Die *Arbeit zu Hause* wird auch im oben genannten Zitat (58) in Form des „**nicht** genug **gelernt** haben“ aufgegriffen. Die *Arbeit im Unterricht* wird auch angesprochen, da als Grund genannt wird, dass das **Thema nicht verstanden** wurde. Dieser Aspekt wird in den Antworten zum Misserfolg noch weiter ausgeführt. Ein Schüler erklärt, dass er es irgendwann einfach **aufgegeben** habe, das Thema verstehen zu wollen:

Als Schüler verliert man selbst sehr schnell die Motivation und gibt sich nicht mehr recht viel Mühe, weil man glaubt, dass man das Thema sowieso nicht mehr verstehen wird.<sup>60</sup>

Ein weiterer Punkt, der mit diesem Aspekt zusammenhängt, ist **mangelndes Talent** und der fehlende Glaube an die eigenen Fähigkeiten:

„Vielleicht bin ich in einigen Fächern auch einfach unbegabt.“<sup>61</sup> Eine Schülerin beschreibt diesen Aspekt sogar so, dass sie sich für „dumm“ halte: „Manchmal bin ich einfach nur traurig und denke dann, dass ich einfach nur dumm bin.“<sup>62</sup>

Im Gegensatz dazu wird aber in einer Schüleraussage auch genannt, dass sich der Schüler **einer guten Note zu sicher gefühlt**<sup>63</sup> habe, sich nicht mehr angestrengt habe und folglich auch Misserfolg erlebte. Diese Aspekte fallen unter *Eigenschaften/ Verfassung*.

Auch bei der Frage nach Gründen für Misserfolg werden Aspekte aus dem Bereich der *Arbeit zu Hause* genannt. Darunter fällt auch der Punkt, dass **Hausaufgaben nicht erledigt**<sup>64</sup> werden. Ein Schüler begründet dies noch weiterführend mit der **Ablenkung durch die Medien**<sup>65</sup>. Die Schülerinnen und Schüler nennen noch viele andere Aspekte, die bereits unter den Gründen für Erfolg auftauchten. Einige Beispiele sind **mangelnde mündliche Beteiligung**<sup>66</sup>, und **Müdigkeit**<sup>67</sup>.

Ein Grund, der ausschließlich bei der Frage nach Misserfolg auftaucht, ist das **Alter** der Schülerinnen und Schüler. Hier wird so argumentiert, dass man im Jugendalter über ganz andere Dinge nachdenkt, als über schulische Inhalte: „Wahrscheinlich hat es auch etwas mit Disziplin zu tun und mit Faulheit, da man in meinem Alter einfach auch so viele andere tolle Dinge machen kann und im Kopf hat.“<sup>68</sup>

---

<sup>59</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 30.

<sup>60</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 50.

<sup>61</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 47.

<sup>62</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 25.

<sup>63</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 47.

<sup>64</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 64.

<sup>65</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 9.

<sup>66</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 64.

<sup>67</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 54.

<sup>68</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 43.



Außerdem wird bei der Frage nach Misserfolg auch der Grund **Angst** genannt bzw. umschrieben:

Einmal hatte ich meine Hausaufgaben vergessen und sollte die ganzen Antworten aus dem Gedächtnis sagen. Das konnte ich nicht und ist auch unfair. Seitdem habe ich Angst, mich im Unterricht zu melden, denn er [der Lehrer] hat mich vorgeführt als ich nichts wusste.<sup>69</sup>

In diesem Zitat wird die Angst als Auslöser für mangelnde mündliche Beteiligung beschrieben. Von anderen Schülerinnen und Schülern wird auch die Angst beschrieben, noch einmal nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben:

Auch in meinem Alter gibt es noch genügend Schüler, die sich nicht trauen, vor all den anderen, die es ja, weil kein anderer etwas sagt, verstanden haben müssen, noch einmal nachzufragen. Ich gehöre auch dazu.<sup>70</sup>

Wie oben erläutert, finden sich auch in den Antworten zur Frage nach Misserfolgsgründen Aspekte zu den drei Bereichen *Eigenschaften/ Verfassung, Arbeit zu Hause* und *Arbeit im Unterricht*. Die Gründe entsprechen denen, die bei der Frage nach Erfolg genannt wurden. Zusätzlich werden bei der Frage nach Misserfolg allerdings, Angst, Nervosität und das Alter der Schülerinnen und Schüler als Gründe aufgeführt. Alle weiteren Aspekte, die hier nicht alle genannt werden können, sind im Anhang in der Übersicht der qualitativen Auswertung aufgelistet.

### **3.2.3. Der Lehrer als Faktor für schulischen Erfolg und Misserfolg**

Im Folgenden soll dargelegt werden welche Punkte zur Kategorie „Lehrer“ von den Schülerinnen und Schülern in den Fragebögen genannt wurden, die zu Erfolg bzw. Misserfolg in der Schule führen. Diese Kategorie ist in die Bereiche „Persönlichkeit der Lehrperson“, „Unterrichtsgestaltung“ sowie „Schüler-Lehrer-Beziehung“ unterteilt, da diese drei – den Ergebnissen unserer Auswertung zufolge – den größten Einfluss auf Erfolg bzw. Misserfolg haben.

Die Punkte zu den einzelnen Bereichen, die in den Fragebögen von den Schülerinnen und Schülern genannt wurden, wurden in zusammengefasst dargestellt und anhand von Schülerzitate unterstützt.

#### **3.2.3.1. Die Persönlichkeit der Lehrperson**

Ursachen von Erfolg sind – der qualitativen Erhebung zufolge – *Freundlichkeit, Autorität, Engagement/ interessante Themendarstellung, Offenheit/ Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler, keine Überforderung der Schülerinnen und Schüler, gerechte Benotung, Hilfestellung/ Förderung* sowie *Fachkompetenz*.

---

<sup>69</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 16.

<sup>70</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 50.

Dass der Punkt *Freundlichkeit* eine erhebliche Bedeutung für den Unterrichtserfolg der Schülerinnen und Schüler hat wurde in den Schülerfragebögen oftmals und in unterschiedlicher Weise dargelegt: „Außerdem muss der Lehrer freundlich sein [...]“<sup>71</sup> Neben der Freundlichkeit der Lehrperson ist den Schülerinnen und Schülern offensichtlich auch wichtig, dass der Lehrkörper Humor hat und nicht alles ernst nimmt: „Der Lehrer sollte Spaß verstehen, [...]“<sup>72</sup>. Dies wird auch in folgendem Zitat deutlich: „[...]der Unterricht ist immer locker und weil er einfach sehr witzig und ironisch ist, [...]“<sup>73</sup> Weiterhin spielt die Sprechweise der Lehrkraft eine bedeutende Rolle: „Ich persönlich mag lebhaftere Lehrer, die eine lebendige Stimme haben [...]“<sup>74</sup>

Der Punkt *Autorität* zeigt auf, dass Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson auch Durchsetzungsvermögen verlangen: „Der Lehrer sollte Spaß verstehen, und dabei aber trotzdem Strenge zeigen und von den Schülern Engagement fordern – [...]“<sup>75</sup> Dies wird auch an folgendem Zitat deutlich: „[...] die Schüler arbeiten in offener, aber keinesfalls unkontrollierter Atmosphäre, was bedeutet, dass der Lehrer einen gewisse Autorität zeigen muss.“<sup>76</sup>

Für Erfolg in der Schule scheint ebenso das *Engagement der Lehrperson* bzw. der Einsatz mit der sie Themen darstellt zu sein:

Ein für mich auch sehr wichtiger Punkt ist das Engagement der Lehrer. Ab der achten Klasse hatten wir einen Ko-Klassenlehrer, der wirklich immer bemüht war, uns den Stoff den wir gerade durchnahmen auch beizubringen und nahezulegen..<sup>77</sup>

Dieser Punkt wird in einem anderen Zitat noch konkreter erläutert: „Der Lehrer sollte [...] aber trotzdem eigenes Engagement zeigen, wozu zum Beispiel das Kontrollieren der Hausaufgaben, gut vorbereiteter und abwechslungsreicher Unterricht gehört (nicht immer nur Frontalunterricht!)“<sup>78</sup>

*Offenheit* und eine Einbeziehung der Schülerinnen und Schülern in das Unterrichtsgeschehen wird oftmals als Kriterium für Erfolg in der Schule genannt. So scheint es wichtig für die Lernenden zu sein, dass sie sich in Konfliktsituationen an die Lehrperson wenden können: „Er [der Lehrer] [...]hat immer ein offenes Ohr, wenn es irgendwelche Probleme in der Klasse gibt.“<sup>79</sup> Die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht scheint ebenso die Motivation zu steigern:

---

<sup>71</sup> Weiblich, 6. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 6.

<sup>72</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 45.

<sup>73</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 41.

<sup>74</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 49.

<sup>75</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 45.

<sup>76</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 84.

<sup>77</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 41.

<sup>78</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 45.

<sup>79</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 20.

Manchmal stellt er [der Deutschlehrer] uns auch Themen vor, und wir können mitentscheiden, was wir machen. Wenn wir ein Buch behandeln, dann gibt er uns immer drei verschiedene vor, aus denen wir dann wählen können: Das, was die meisten wollen, lesen wir dann im Unterricht.<sup>80</sup>

Auch die freie Meinungsäußerung im Unterricht motiviert die Lernenden offensichtlich und führt ihres Erachtens zu Erfolg:

Außerdem kann man bei ihm [dem Religionslehrer] immer seine Meinung äußern und wenn sie gut begründet ist, nimmt er sie so an, auch wenn sie vielleicht nicht seiner eigenen Meinung entspricht. Ich kenne das sonst von anderen Lehrern, die dann sagen: „Ja, wenn ihr gut begründet, nehme ich eure Interpretation auch an“, aber was dann im Endeffekt immer gezählt hat, war die Meinung, die sie vertreten haben.<sup>81</sup>

Weiterhin empfinden es die Schülerinnen und Schüler offensichtlich als wichtig für ihren Schulerfolg, dass die Lehrkraft sie *nicht überfordert*: „Auch er [der Ko-Klassenlehrer] war sehr anspruchsvoll, aber gerade das trägt auch oft dazu bei, dass der Unterricht interessant wird, solange er einen nicht überfordert.“<sup>82</sup>

Eine *gerechte Benotung* wird außerdem von den Lernenden als Erfolgskriterium genannt:

Um diese Motivation der Schüler zu erreichen, sollte [...] vor allem aber auch die Benotung gerecht sein. Denn es gibt nichts Demotivierendes als eine mündliche Note, auf der man jahrelang festsetzt und sich nicht mehr verbessern kann, obwohl die Leistung besser geworden ist!<sup>83</sup>

Dies verdeutlicht sich ebenso in folgendem Zitat: „Meine Deutschlehrerin ist bisher die beste, die ich hatte. Bei ihr versteht man sofort die Inhalte und sie bewertet auch sehr positiv. Dort mache ich sie für den Erfolg verantwortlich.“<sup>84</sup> Neben der gerechten oder positiven Bewertung empfinden Lernende Lob ebenfalls als motivationsfördernd:

Seitdem ich so vorgehe, ist meine mündliche Mitarbeit viel besser geworden und meine Lehrer haben mich schon oft deshalb gelobt. Das finde ich gut! Es ist gut, mal was Positives von Lehrern zu hören, anstatt immer nur vorgehalten zu bekommen, was man noch nicht kann bzw. können musste.<sup>85</sup>

Ebenso ist es den Schülerinnen und Schülern wichtig *von der Lehrperson individuell gefördert* zu werden oder generell Hilfestellung von dieser zu erhalten: „Ein Beispiel für ein gelungenes Ergebnis hatte ich in Französisch. Wir waren eine kleine Gruppe, so dass jeder individuelle Hilfe von der Lehrerin beanspruchen konnte.“<sup>86</sup>

Die *Fachkompetenz* der Lehrkraft benannten einige Lernende ebenfalls als Kriterium für Erfolg in der Schule: „Wenn die Lehrer alles gut und ausführlich erklären, verstehe ich auch alles.“<sup>87</sup> Dies äußert sich auch in der ansprechenden Darstellung von Inhalten, die ebenso bedeutsam und motivationsfördernd für die Schülerinnen und Schüler ist:

---

<sup>80</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 35.

<sup>81</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 41.

<sup>82</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 41.

<sup>83</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 45.

<sup>84</sup> Männlich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 69.

<sup>85</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 70.

<sup>86</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 60.

<sup>87</sup> Weiblich, 6. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 5.

Was natürlich auch zu guten Noten verhilft, ist, wenn die entsprechenden Fachlehrer das Thema spannend überbringen, denn dies führt dazu, dass einem das Thema auch gleich mehr anspricht und man da in der Schule schon gleich viel besser mitarbeitet und somit auch schon viel mehr in der Schule lernt und dann zu Hause nicht mehr so viel lernen muss, weil man dann schon sehr viel kann.<sup>88</sup>

Die Ursachen von Misserfolg sind – den Antworten der Schülerinnen und Schüler in den Fragebögen zufolge – denen für Erfolg eher gegenteilig. Dies sind in den Hauptpunkten zusammengefasst *Demotivation/ keine Zeit für Schülerinnen und Schüler, ungerechte Benotung, ungerechte Behandlung, keine Fachkompetenz, Unfreundlichkeit, kein Verständnis/ Desinteresse, Bevorzugung bestimmter Lernender sowie eine monotone Stimme/ Reden ohne Pause.*

Die *Demotivation* der Lehrkörper im Unterricht wirkt sich negativ auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus: „Lehrkraft wirkt unmotiviert beim Vermitteln des Stoffes, wodurch eigene Aufnahmebereitschaft sinkt“<sup>89</sup> Diese *Demotivation* einiger Lehrkräfte äußert sich weiterhin durch das zu späte Eintreffen zum Unterricht und dessen zu frühe Verlassen:

Ein weiteres Beispiel, wie sehr es darauf ankommt wie sehr der Lehrer Lust hat wäre mein jetziger Geschichtslehrer. Uns allen war klar, dass es nach Herrn Y nur noch schlechter werden konnte, doch unsere Befürchtungen wurden noch übertroffen. Unser jetziger Lehrer Herr Z muss jetzt noch dieses Halbjahr unterrichten und geht dann in den Ruhestand. Eigentlich hatte er geplant, dass er die eine Stunde, die er in einem Schuljahr zu wenig hatte, irgendwie umgehen könnte, [...]. Unser Schulleiter hat aus der einen Stunde pro Schulwoche im ganzen Schuljahr, zwei pro Woche auf ein Halbjahr verteilt gemacht. Herr Z, der am liebsten schon irgendwo in einem Ferienhäuschen im Ruhestand sitzen würde, um seine Hobbys, Taschenuhren und antike Bücher, zu pflegen, war und ist darüber natürlich gar nicht begeistert. Der Unterricht läuft so ab, dass er generell zu spät kommt und früher geht.<sup>90</sup>

Ebenso scheint eine Ursache für Misserfolg zu sein, dass den Lernenden nicht die Möglichkeit gegeben wird oder sie sich vor den anderen nicht trauen Fragen zu stellen: „Jedenfalls ist es nicht gerade motivierend für einen Schüler, wenn das Thema langweilig rübergebracht wird, sich damit noch intensiv auseinanderzusetzen.“<sup>91</sup> Weiterhin wird genannt, dass Lehrpersonen oftmals ungeduldig sind und die Lernenden aus diesem Grund keine Fragen stellen:

Um ganz ehrlich zu sein, die LehrerInnen, um präziser zu sein das Alter der LehrerInnen. An unserer Schule, nimmt die Geduld mit dem Alter eindeutig ab (Mit einer oder zwei Ausnahmen). Auch sind in meiner Klasse 29 SchülerInnen, die alle verschiedene Fragen haben, die unmöglich alle geklärt werden können. Das führt zum Beispiel in Mathematik zu unterschiedlichen Formeln, mit denen man weiterrechnen muss. Wenn man eine Formel nicht verstanden hat, hat man keine Chance weiter zu rechnen und eine Arbeit mit „sehr gut“, „gut“ oder „befriedigend“ zu bestehen.<sup>92</sup>

Bei einer *ungerechten Benotung* der Lernenden durch den Lehrenden sinkt ebenfalls die Motivation. In manchen Fällen erscheint ihnen die Benotung willkürlich und in Folge dessen resignieren sie dann oftmals:

Manchmal kommt es mir vor, als ob die Lehrer die Noten verteilen, wie sie Lust haben. Beispiel: Ich schätze mich auf 4 ein, zur Sicherheit frage ich meinen Sitznachbarn, ob das vertretbar ist und

<sup>88</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 73.

<sup>89</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 84.

<sup>90</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 42.

<sup>91</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 42.

<sup>92</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 57.

vom Lehrer bekomme ich eine 5 ohne wirkliche Begründung. Bei solchen Sachen hat man dann auch keine Lust mehr. Ich fühle mich dabei hintergangen und dann verschwindet natürlich auch die Motivation, die man braucht, um sich zu verbessern.<sup>93</sup>

Als Ursache von Misserfolg wurde weiterhin eine *ungerechte Behandlung* der Lernenden durch die Lehrkraft genannt: Wenn man [...] unfair behandelt wird, hat man keinerlei Motivation sich anzustrengen.“<sup>94</sup> Eine ungerechte Behandlung kann jedoch nicht nur zu einer Demotivation der Lernenden führen. In manchen Fällen hat ein Bloßstellen von Schülerinnen und Schülern durch den Lehrkörper offensichtlich auch weiterführende Auswirkungen auf das Verhalten im Unterricht:

Ich kann mich daran erinnern, dass ich in Erdkunde einen alten Lehrer hatte, der immer die Hausaufgaben kontrolliert hatte, indem er sich vor einen Schüler gesetzt und ihn abgefragt hat. Einmal hatte ich meine Hausaufgabe vergessen und sollte die ganzen Antworten aus dem Gedächtnis sagen. Das konnte ich nicht und das ist auch unfair. Seitdem habe ich Angst mich im Unterricht zu melden, denn er hat mich vorgeführt als ich nichts wusste.<sup>95</sup>

Als weiteres Misserfolgskriterium wurde von den Schülerinnen und Schülern der *Druck oder Stress* genannt, den manche Lehrpersonen auf sie ausüben: „Wenn der Lehrer das Material nicht rüberbringen kann oder einfach zu schnell unterrichtet und man dadurch absolut nicht mitkommt, führt das natürlich dazu, dass ich nichts verstehe.“<sup>96</sup> Diese Druckausübung durch die Lehrperson kann sich ebenfalls durch inhaltliche Überforderung äußern:

Es kommt einem vielleicht komisch vor, aber manche Lehrer treiben mich zum Misserfolg, obwohl sie es gar nicht merken. Wir hatten z.B. mal einen Lehrer, der eigentlich die Oberstufenschüler unterrichtet. In den Arbeiten, Aufgaben und seiner Ausspruchsweise benutzte er nur Fremdwörter, die wir alle nicht verstehen. Diesen Lehrer hatten wir in der ganzen 8. Klasse. Nur wegen ihm müssen wir jetzt alles im Schnelldurchlauf wieder nachholen.<sup>97</sup>

Der Druck wird in diesem Fall nicht von der Lehrperson ausgeübt, jedoch durch diese verursacht, wodurch die Schülerinnen und Schüler mehr Stress ausgesetzt sind, da in kurzer viel Unterrichtsstoff nachzuholen haben.

Das Kriterium, das bei Misserfolg am häufigsten in Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Lehrperson genannt wurde, ist deren *mangelnde Fachkompetenz*. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass Unterrichtsinhalte nicht verständlich erläutert wurden und die Lernenden sie aus diesem Grund nicht nachvollziehen können: „Aber in Mathe ist es so, dass ich das, was mein Lehrer sagt nicht kapiere und mir alles mein Vater zuhause noch einmal erklären muss.“<sup>98</sup> Mangelnde Fachkompetenz äußert sich ebenfalls durch fehlerhafte Darstellung von Inhalten:

---

<sup>93</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 54.

<sup>94</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 56.

<sup>95</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 16.

<sup>96</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 86.

<sup>97</sup> Männlich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 24.

<sup>98</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 15.

Neulich hatte ich es aber auch, dass eine Lehrerin im Unterricht einfach nur richtig viele falsche Sachen an die Tafel geschrieben hat, die ich dann abgeschrieben habe und dann habe ich die Sachen in der Arbeit natürlich auch falsch gehabt.<sup>99</sup>

*Unfreundlichkeit* wird von Schülerinnen und Schülern ebenso als demotivierend empfunden. Dieser Aspekt kann sich unterschiedlich äußern: „[...] wenn ein Lehrer bzw. Lehrkraft nicht nett ist, macht der Unterricht auch bei vorhandenem Interesse keinen Spaß.“<sup>100</sup> Die Laune der Lehrkraft wirkt sich offensichtlich auf die Schülerinnen und Schüler und deren Motivation am Unterricht aktiv teilzunehmen aus: „Bei mir persönlich hängt es auch mit den LehrerInnen zusammen, einige kommen schon mit einer so schlechten Laune morgens in den Unterricht, dass man einfach keine Lust hat mitzumachen.“<sup>101</sup> Weiterhin kann Antipathie gegenüber der Lehrperson dazu führen, dass Lernende sich nicht trauen sich bei Verständnisschwierigkeiten Sachverhalte nochmals erläutern zu lassen: „Einige Lehrer sind zudem total unsympathisch und lassen es einen spüren, dass das auf Gegenseitigkeit beruht. Da traue ich mich erst recht nicht nachzufragen.“<sup>102</sup>

Als weiteres Misserfolgskriterium wurde das *Desinteresse* von Seiten der Lehrperson gegenüber den Schülerinnen und Schülern genannt. Dieses äußert sich dadurch dass Lehrkräfte beispielsweise kein Verständnis für chronische Krankheiten der Lernenden aufbringen:

Misserfolg hat ganz oft mit meinem ADHS zu tun. Viele Lehrer kommen damit nicht richtig klar. Sie denken, dass ich das absichtlich mache oder so und ermahnen mich deshalb oft. Meine mündlichen Noten sind dadurch, zumindest in den letzten Jahren, eher schlecht. Schriftlich bin ich gar nicht so schlecht.<sup>103</sup>

Weiterhin äußert sich das Desinteresse der Lehrpersonen auch oftmals durch das *Verweigern von Erklärungen* bei Schülernachfragen: „Ein weiteres Problem wäre das man ihn fragt ob er etwas noch mal erklären kann und er das einfach nicht macht. Ich freu mich einfach nur noch auf den Tag, an dem ich Chemie abwählen werde.“<sup>104</sup> Ein weiteres Beispiel verdeutlicht, dass Schülerinnen und Schüler offenbar oftmals nicht nur keine Antwort auf Nachfragen bekommen, sondern auch durch das Nachfragen von der Lehrkraft vor der Klasse denunziert werden:

Manchmal scheut man sich auch davor nochmals Fragen zu stellen. Meine Physiklehrerin sagt: „Habt ihr noch Fragen?“ Irgendwer meldet sich, fragt etwas und man bekommt als Antwort: "Solche dummen Fragen beantworte ich nicht" oder "Das musst du doch wissen."<sup>105</sup>

Einige Beispiele der Schülerinnen und Schüler zeigen außerdem, dass sich das *mangelnde Verständnis* der Lehrperson ebenso darin äußert, dass sie die Lernenden durch zu viele Hausaufgaben überfordern: „Es werden oft zu viele Aufgaben von den Lehrern gegeben. Es kommt

<sup>99</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 25.

<sup>100</sup> Männlich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 32.

<sup>101</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 57.

<sup>102</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 71.

<sup>103</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 21.

<sup>104</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 42.

<sup>105</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 29.

auch vor das Unterrichtsinhalte einfach als Hausaufgaben gegeben werden, weil der Lehrer sonst nicht durchkommt.“<sup>106</sup>

Die *Bevorzugung bestimmter Schülerinnen und Schüler* ist ein weiterer Aspekt für Misserfolg in der Schule. Die Bevorzugung von Mädchen im Unterricht scheint andere Lernende zu verunsichern: „Ich [...] habe immer das Gefühl, dass sie allgemein die Jungen in der Klasse nicht gerade bevorzugt – besonders was mündliche Noten angeht.“<sup>107</sup> Jedoch wird von den Lernenden nicht nur eine Bevorzugung der Schülerinnen und Schülern nach Geschlecht genannt, sondern ebenso nach Leistung: „zu starke Konzentration der Lehrkraft und der Gemeinschaft auf Leistung der allgemein guten Schüler, was zur Vernachlässigung der unteren Bereiche führt.“<sup>108</sup>

Weiterhin nennen die Schülerinnen und Schüler in den Fragebögen die *Stimme der Lehrperson* oder deren Sprechweise als Misserfolgskriterium:

Bei unserem jetzigen Chemie-Lehrer gibt es leider auch noch einen anderen Grund. Das Problem an ihm ist, dass er unfassbar langsam und monoton spricht. In einem Fach, in dem ich eh die meiste Zeit nichts verstehe, ist das natürlich ein Problem, denn jetzt ist es mir von Anfang an unmöglich, ihm zuzuhören und meine Gedanken schweifen meistens schon nach dem ersten, in die Länge gezogenen Satz ab.<sup>109</sup>

Die monotone Stimme der Lehrkraft führt in diesem Fall offensichtlich zu Unkonzentriertheit auf Seiten der Lernenden. Nicht nur die Monotonie der Stimme, sondern auch die Art zu Sprechen scheint sich auf Erfolg oder Misserfolg auszuwirken: „Jedenfalls war ihre eintönige Unterrichtsweise, indem sie vor der Klasse stand und ohne Pause redete, langweilig [...]“<sup>110</sup> Die Auswirkung auf den Misserfolg wird in folgendem Zitat besonders deutlich: „In Deutsch redet mein Lehrer. 90 Minuten. Lernerfolg = NULL. Mir ist langweilig, ich höre nicht zu, dies erkennt man auch an den Noten.“<sup>111</sup>

### 3.2.3.2. Die Unterrichtsgestaltung

Für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung wurden die Kriterien *interessante Gestaltung/ Methodenwechsel, Frontalunterricht, Veranschaulichungen, einfache Aufgabenstellung, Kommunikation, Transparenz* sowie *ein positives Klassenklima* genannt.

Der Interessantheitsgrad der Unterrichtsgestaltung ist nach Meinung der Lernenden ein bedeutendes Kriterium für Erfolg oder Misserfolg in der Schule:

Aber es hängt auch davon ab, wie interessant ein Lehrer seinen Unterricht gestaltet. Wenn ein Lehrer seinen Unterricht interessant gestaltet, hört man aufmerksam zu und behält viele Inhalte. Au-

<sup>106</sup> Männlich, S3, Gymnasium, Anhang S. 92.

<sup>107</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 20.

<sup>108</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 84.

<sup>109</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 41f.

<sup>110</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 50.

<sup>111</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 63.

Berdem hat man Freude an dem Unterricht und deshalb auch an dem Fach. Man lernt dann wirklich viel.<sup>112</sup>

*Methodenwechsel und kreative Unterrichtsphasen* nennen Schülerinnen und Schüler ebenfalls als Erfolgsursachen: „Es gibt auch Lehrer wo man merkt es macht ihnen Spaß. Diese vermitteln auch spielerisch und mit lustigen Sachen das Thema das man es besser kann. Z. Bsp.: Filme, Rätsel.“<sup>113</sup> Ein abwechslungsreicher Unterricht wirkt sich offenbar auch auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus: „Aber wenn man keine Freude an dem Fach hat, dann fällt es mir persönlich sehr schwer effektiv für dieses Fach zu lernen. Um diese Motivation der Schüler zu erreichen, sollte der Unterricht natürlich interessant gestaltet sein [...]“<sup>114</sup> Methodenwechsel scheint jedoch nicht bei allen Lernenden beliebt zu sein. Manche Lerner empfinden den Frontalunterricht als Erfolgsursache: „Den größten Erfolg erziele ich in Fächern, in denen die Lehrer mit dem altbewährten Frontalunterricht arbeiten, da ich so am besten lernen kann.“<sup>115</sup>

Ein weiteres Kriterium für Erfolg ist laut Aussagen der Lernende die *Veranschaulichung von Sachverhalten*. Diese Veranschaulichung äußert sich unterschiedlich in den Schüleraussagen: „Wenn ein Bezug zum täglichen Leben oder Alltag besteht oder Neues mit bereits Bekanntem verbunden wird, ist das Merken leichter.“<sup>116</sup> Aber auch Illustrationen wurden von den Lernenden als Erfolgsursache genannt:

Er hat dann ein Fließdiagramm gehabt und zu jedem Punkt was gesagt und dann den nächsten Punkt aufgedeckt. Um für Arbeiten zu lernen war diese Methode unglaublich praktisch, denn man konnte immer sehr gut die Zusammenhänge erkennen und hatte alles in der richtigen Reihenfolge.<sup>117</sup>

Eine Darstellung an der Tafel ermöglicht es einigen Lernenden Sachverhalte besser memorisieren zu können: „Wichtig ist aber vor allem, wie einem der Lehrer/die Lehrerin den Unterrichtsstoff vermittelt. Gute Tafelbilder sind hilfreich, wenn man allerdings immer nur Aufgabenzettel bekommt, bleibt fast nichts hängen.“<sup>118</sup>

Weiterhin wird eine einfache Aufgabenstellung als Erfolgsursache in der Schule genannt:

Ein Beispiel für ein gelungenes Ergebnis hatte ich in Französisch. [...]. Des Weiteren war unsere Lehrerin sehr nett und hat oft in Gruppenarbeit arbeiten lassen. Sie konnte uns den Stoff gut vermitteln und die Arbeiten waren nicht zu schwer. Ich war immer aufmerksam und bekam letzten Endes ein zwei.<sup>119</sup>

*Kommunikation und Meinungs austausch* im Unterricht nannten die Lernenden ebenfalls als ein Kriterium für ihren Erfolg:

---

<sup>112</sup> Weiblich, 6. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 7.

<sup>113</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 29.

<sup>114</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 45.

<sup>115</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 52.

<sup>116</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 30.

<sup>117</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 41.

<sup>118</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 56.

<sup>119</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 60.



Austausch über jeweils aktuelle Thematik und damit verbundene Probleme mit anderen aus der Klasse/ dem Kurs sind sehr wichtig, um tiefgründig und effektiv zu lernen (Gespräch über behandelten Stoff wie zum Beispiel historischer Kontext des Kalten Krieges oder Lehre eines lateinisch schreibenden Philosophen beleuchtet das Thema von mehreren Seiten und verdeutlicht wesentliche wichtige Aspekte sowie eigene Defizite)<sup>120</sup>

Die an die Erarbeitung anschließende Diskussion eines neu eingeführten oder noch nicht verstandenen Themas trägt den Nennungen der Schülerinnen und Schülern zufolge zu einem besseren Verständnis bei:

-breite Kommunikation über behandelte Thematik direkt im Unterricht ist sehr Verständnis fördernd (Unterhaltung über abstrakte theologische Vorstellung in Religion lässt sich durch die Ansicht mehrerer wesentlich besser verstehen, als durch sprödes Auswendiglernen eines komplizierten Textes)<sup>121</sup>

Ebenso sehen viele Lernende die *Transparenz von Leistungen* im Unterricht als bedeutende Ursache für ihren Erfolg in der Schule an:

Er [der Erdkundelehrer] unterrichtet – wie ich finde – genau richtig, d.h. man weiß immer genau, woran man ist, da er klare Anforderungen stellt, aber auch nicht über diese hinausgeht. Er hat stets klare Leistungsanforderungen, zieht seinen Unterricht durch, [...].<sup>122</sup>

Auch die Darstellung von Prüfungsanforderungen durch die Lehrkraft wird von den Schülerinnen und Schülern als hilfreich angesehen:

- besondere Aufmerksamkeit gegenüber der Lehrkraft bei Ansprache von zu beachtenden Schwerpunkten im behandelten Stoff für Klassenarbeit/ Klausur (so kann im Bezug auf den Zeitdruck ökonomischer gearbeitet werden, wenn man zum Beispiel bei in Latein durchgenommener Stoa nur die Ansichten zum Tod statt der gesamten Grundphilosophie für die Arbeit wiederholen muss)<sup>123</sup>

Weiterhin nennen die Lernenden ein *positives Klassenklima* als unterstützend für ihren Schulerfolg: „- das Arbeitsklima in der Klasse/ dem Kurs ist richtig, d. h. die Schüler arbeiten in offener, aber keinesfalls unkontrollierten Atmosphäre, [...]“<sup>124</sup>

Kriterien für Misserfolg sind laut den in den Fragebögen befragten Lernenden eine *uninteressante Unterrichtsgestaltung, kein Lebensweltbezug, keine Transparenz, Überforderung, Frontalunterricht sowie nicht sachgerecht strukturierte Gruppenarbeiten*.

Die *uninteressante Gestaltung* des Unterrichts führt den befragten Schülerinnen und Schülern zufolge zu Demotivation:

Gestaltet ein Lehrer seinen Unterricht nicht interessant, sondern langweilig und eintönig, dann hört man nicht aufmerksam zu und bekommt nicht alles mit, was wichtig sein könnte. Man hat keine Freude an dem Fach und somit auch nicht am Lernen und auf diese Weise kann es auch mal zu Misserfolgen kommen.<sup>125</sup>

*Desinteresse am Unterricht* kann den Schülerinnen und Schülern zufolge auch darauf zurückzuführen sein, dass das Niveau nicht an die Lerngruppe angepasst ist: „Manchmal liegt es vor

<sup>120</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 83.

<sup>121</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 84.

<sup>122</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 20.

<sup>123</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 83.

<sup>124</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 84.

<sup>125</sup> Weiblich, 6. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 7.

allem an den Themen des Unterrichts, die mir nicht zusagen. Die Lehrer könnten viele Sachen vielleicht auch etwas kindgerechter erklären und gestalten.“<sup>126</sup> Eine uninteressante Unterrichtsgestaltung äußert sich ebenfalls durch eine monotone Aufbereitung von Themen und Inhalten: „Manchmal liegt es vor allem an den Themen des Unterrichts, die mir nicht zusagen. Die Lehrer könnten viele Sachen vielleicht auch etwas kindgerechter erklären und gestalten.“<sup>127</sup>

Der *fehlende Lebensweltbezug* wird ebenfalls als Kriterium genannt, das zu Misserfolg in der Schule führen kann:

Ich bin häufig unmotiviert, wenn ich das Gefühl habe, dass mir das, was wir im Unterricht (egal welches Fach) durchnehmen, nichts bringt und Lehrer immer sagen, dass wir ja „für das Leben lernen“. Da fragt man sich manchmal, wozu es wichtig ist, zu wissen, wie z.B. im Spanischen die Unterscheidung von „imperfecto“ und „indefinido“ genau funktioniert oder warum wir in Mathe seit gefühlten Jahren nicht mehr mit Zahlen, sondern nur noch mit Buchstaben rechnen.<sup>128</sup>

Weiterhin nennen viele Schülerinnen und Schüler die *nichttransparente Darstellung von Unterrichts- oder Prüfungsanforderungen* als Misserfolgskriterium: „Manchmal stellen die Lehrer auch komische Fragen in den Arbeiten und ich weiß nicht, wie ich die richtig beantworten soll.“<sup>129</sup> Dies kann sich auch durch eine mangelnde Vorbereitung auf Prüfungen äußern: „Doch manchmal kann es natürlich wirklich an dem Lehrer liegen, [...]: ungerechte mündliche Noten, laschiger Unterricht und knallharte Bewertung in der Klausur [...]“<sup>130</sup> Laut der Schülerantworten in den Fragebögen gehen die Lehrpersonen oftmals nicht genug auf verschiedene Lernertypen ein:

Misserfolg ist entweder: nicht gelernt oder das Wissen in keinen guten Text verpackt. Heutzutage muss man Texte schreiben. In nahezu jeder Arbeit. Ich kann das aber einfach nicht. Punkt. In Geschichte ist das extrem! Dabei habe ich das Wissen. Das Problem ist die Fragestellung: Wie viel muss ich denn eigentlich schreiben und was genau? Arbeiten sind auch wieder daran „schuld“. Alle Lehrer stellen andere Aufgaben!<sup>131</sup>

Das Misserfolgskriterium *Überforderung der Lernenden* äußert sich ebenfalls in unterschiedlicher Weise. Der Unterricht kann durch einen fehlenden Kontext oder Lebensweltbezug überfordern:

-Fach mit seinem Stoff wirkte nicht ansprechend auf den Schüler, da es zu abstrakte Sachverhalte enthält bzw. diese nicht anschaulich und deutlich genug vermittelt wurden (Verhalten von elektrischen Teilchen in der Physik, geistiges Ideal der Epoche der Aufklärung)<sup>132</sup>

Weiterhin können die Fragen zu speziell oder zu schwierig für die entsprechende Lerngruppe sein: „Er fragt uns im Unterricht Dinge, die nur die absoluten Geschichtsbesessenen von uns wissen, die eh immer alles wissen. Die anderen sitzen verwirrt da und fragen sich, ob sie das

<sup>126</sup> Weiblich, 6. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 5.

<sup>127</sup> Männlich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 67.

<sup>128</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 61.

<sup>129</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 12.

<sup>130</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 45.

<sup>131</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 63.

<sup>132</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 83.

wissen sollten.“<sup>133</sup> Es kann jedoch auch daran liegen, dass die Schülerinnen und Schüler sich aufgrund des Tempos der Behandlung des Unterrichtsstoffs überfordert fühlen: „Wenn der Lehrer das Material nicht rüberbringen kann oder einfach zu schnell unterrichtet und man dadurch absolut nicht mitkommt, führt das natürlich dazu, dass ich nichts verstehe.“<sup>134</sup>

Ein weiteres Misserfolgskriterium ist für manche Lernende der *Frontalunterricht*:

Oftmals ist es so, dass ein Referendar durchaus vielseitiger unterrichtet und auf verschiedene Methoden wie Gruppenarbeit und Feedbacks achtet, während viele ältere Lehrer nur Frontalunterricht machen und ausschließlich mit dem Buch arbeiten.<sup>135</sup>

Im Gegenteil dazu wurde ebenfalls *Gruppenarbeit* als Ursache für Misserfolg genannt:

Wird im Unterricht beispielsweise viel mit Referaten und Gruppenarbeiten gearbeitet, so kenne ich zwar mein Ergebnis oder das meiner Gruppe, aber nicht so richtig das der anderen. Es gibt dann meistens kein einheitliches Ergebnis, welches alle haben, das wiederum ist echt \*sch...\* da man dann für Arbeiten nicht genau üben kann.<sup>136</sup>

### 3.2.3.3. Die Schüler-Lehrer-Beziehung

Die Hauptpunkte der Erfolgskriterien zu der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrkraft sind *Sympathie der Lehrperson zu den Schülerinnen und Schülern, Sympathie der Schülerin oder des Schülers zur Lehrperson* sowie *Ansprechbarkeit der Lehrperson auch außerhalb der Unterrichtssituation*.

Die *Sympathie des Lehrkörpers zu den Lernenden* kann den Schülerbefragungen zufolge Auswirkungen auf die Benotung haben: „Ich hatte letztes Jahr in dem Fach eine 2, wobei es mir ja immer noch ein Rätsel ist, wie die zustande gekommen ist. Es lag wohl daran, dass unsere Lehrerin mich ganz gern mochte und ich mündlich nicht allzu schlecht war.“<sup>137</sup>

Auch kann sich umgekehrt, die *Sympathie des Lernenden zur Lehrperson*, positiv auswirken: „Eigentlich bin ich in Französisch nicht so gut, aber ich habe eine so nette Lehrerin, dass es mir trotzdem Spaß gemacht hat. Ich habe mir Mühe gegeben und viel gelernt.“<sup>138</sup> Sympathie von Seiten der Lernenden gegenüber den Lehrpersonen wirkt sich also, den Erhebungen zufolge, positiv auf die Motivation und die Aufnahmebereitschaft der Schülerinnen und Schüler aus:

Ich glaube, dass die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern für Erfolg sehr entscheidend ist. Wenn ich einen Lehrer sympathisch finde, motiviert er mich viel besser die Aufgaben gut zu erfüllen, als unsympathischere Lehrer. Außerdem höre ich bei diesen Lehrern lieber zu.<sup>139</sup>

<sup>133</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 42.

<sup>134</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 86.

<sup>135</sup> Männlich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 59f.

<sup>136</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 52.

<sup>137</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 41.

<sup>138</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 10.

<sup>139</sup> Männlich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 24.

Ein weiteres Erfolgskriterium in der Lehrer-Schüler-Beziehung ist die *Erreichbarkeit der Lehrperson*. In den Fragebögen nennen die Befragten, dass es sich auf ihren Erfolg auswirkt, wenn sie sich bei Problemen an die Lehrkraft wenden können: „[...] [der Erdkundelehrer] hat immer ein offenes Ohr, wenn es irgendwelche Probleme in der Klasse gibt.“<sup>140</sup>

Als Kriterien für Misserfolg nannten die Schülerinnen und Schüler *Abneigung gegen die Lehrperson* sowie *Angst vor dieser*.

Die *Abneigung der Lernenden gegen die Lehrkraft* kann sich unterschiedlich äußern. Einerseits kann es zu einem Streit zwischen beiden Parteien führen:

Hat man persönliche Differenzen, so kommt es oft zu Streit, welcher dann für den Schüler entsprechende Folgen hat. Der Schüler denkt nämlich ebenso wie der Lehrer er sei im Recht, was dazu führt, dass der Schüler nicht mehr dem Unterricht folgt, quasi schmollt, und der Lehrer den Schüler im besten Fall genauer beobachtet, oder im schlimmsten Fall sogar diskriminiert. Ich würde diese Situation als Teufelskreis sehen und behaupten, das sei ein guter Grund, in einem Fach zu scheitern.<sup>141</sup>

Andererseits kann sich die *Abneigung* offensichtlich auch steigern und zum Hass gegen die Lehrperson ausarten:

Hass lenkt ab! Im Geschichtsunterricht habe ich die Erfahrung gemacht, dass man, wenn man den Lehrer nicht mag oder der Lehrer den Schüler nicht mag, sich nicht auf den Stoff konzentrieren kann. Man hat keinen Ansporn, sich zu melden oder anders dem Unterricht zu folgen. Das ist die eine Möglichkeit, dass die Schüler so mit ihrem Hass beschäftigt sind dass sie im entsprechenden Fach abschalten. Allerdings kann es auch daran liegen, dass der Lehrer aus lauter Hass zum Schüler den Schüler selbst in den Hintergrund stellt. Sprich, dass der Schüler nicht drangenommen wird, beschimpft wird, er würde nicht aufpassen und das wiederum führt dazu, dass der Schüler den Lehrer nicht mag. Diese Situation hab ich durchlebt und das Ergebnis war eine Fünf auf dem Zeugnis.<sup>142</sup>

Ein weiteres Beispiel für Hass auf die Lehrkraft beschreibt folgendes Schülerzitat:

Misserfolg kommt auch dann zustande, weil ich mich mit einigen Lehrern einfach nicht verstehe. Die wissen genau, dass ich nicht die beste Schülerin bin und nehmen mich dann extra im Unterricht dran, obwohl sie genau wissen, dass ich die Antwort eh nicht weiß! Das ist echt blamierend, grade vor all den anderen Schülern. Die fangen dann oft an zu lachen und ich krieg dann einen richtigen Hass auf den Lehrer, weil er mich dran genommen hat.<sup>143</sup>

Weiterhin kann die Schüler-Lehrer-Beziehung durch *Angst der Lernenden vor der Lehrkraft* gestört sein. Die Angst vor dieser wirkt sich den Schülerinnen und Schülern zufolge negativ auf ihren Erfolg in der Schule aus: „In den Mathestunden herrschte für mich meist eine Atmosphäre der Angst (‚bloß nicht an die Tafel kommen‘) [...]“<sup>144</sup>

Neben den hier aufgelisteten Hauptpunkten finden sich alle von den Schülerinnen und Schülern genannten, die Lehrperson betreffenden Kriterien im Anhang wieder.

---

<sup>140</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 20.

<sup>141</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 59.

<sup>142</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 9.

<sup>143</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 12f.

<sup>144</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 33.

### 3.2.4. Außerschulische und institutionelle Faktoren als Ursachen für schulischen Erfolg und Misserfolg

Nur wenige der Schülerinnen und Schüler nennen außerschulische oder aber institutionelle Gründe für ihren schulischen Erfolg. Die hierauf bezogenen Aussagen treten vielmehr in den Fragen zu Misserfolg und bei der Vermeidung von Misserfolg auf, auch hier nehmen sie jedoch weniger Raum ein als z.B. die Kategorie des Lehrers oder des Schülers selber. Gleichzeitig sticht jedoch die hohe Bandbreite der Aussagen innerhalb dieser Kategorie hervor.

Zwecks des besseren Überblicks wurden die Aussagen in Kategorien wie das *familiäre Umfeld*, *Unterstützung von außen* und *institutionelle Rahmenbedingungen* unterteilt. Diese Einteilung soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die einzelnen Bereiche häufig ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Inwieweit und wie genau dies stattfindet ist jedoch zumindest im Falle dieser Studie bereits Interpretation und wird daher erst in der Diskussion Raum finden.

Als Kriterien für Erfolg wurde vor allem die Unterstützung von außen genannt, durch das Elternhaus, durch Freunde oder aber durch Nachhilfeunterricht. Einige Schüler hoben besonders die Rolle des familiären Umfelds und der **Herkunft** hervor:

Die elterliche Erziehung ist der Grundbaustein, Kinder lernen von Geburt an und die Eltern müssen sie dabei unterstützen. Wenn diese Unterstützung fehlt, haben sie auch in der Schule Probleme.<sup>145</sup>

Was zum Thema Voraussetzungen noch eine Rolle spielt, ist der Migrationshintergrund bezogen auf die Sprache. [...] Oftmals ist es auch so, das vor allem die Grundschule Folgen hinterlassen hat, wenn die Eltern wegen mangelnder Sprachkenntnisse ihren Kindern nicht helfen können, zum Beispiel bei den Hausaufgaben und wenn es in der Grundschule keinen Förderunterricht gibt.<sup>146</sup>

Bezogen auf die ethnische Herkunft erwähnt ein Schüler auch „Fälle von Diskriminierung auf Grund sozialer als auch Migrationshintergründe“.<sup>147</sup> Ein Jugendlicher nennt auch die **Geschwisteranzahl** als einen Einflussfaktor sowie das Gefühl, im Vergleich zu diesen ungerecht behandelt zu werden: „Einzelkinder lernen besser. Zumindest habe ich, als Kind mit drei Geschwistern, das [...] Gefühl, ich krieg so viel auf und die gar nichts. Ich fühle mich ungerecht behandelt.“<sup>148</sup>

Gleichzeitig wird im Zuge der Rolle der Familie aber auch immer wieder die Möglichkeit von Förderung durch die Eltern genannt, wobei grundsätzliche Unterstützung als auch die Hilfestellung bei Problemen beschrieben werden:

---

<sup>145</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 9.

<sup>146</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 59.

<sup>147</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 87.

<sup>148</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 63.

Die Familie kann Schülern sehr helfen, wenn es um schulische Leistungen geht. Sie sollten die Kinder unterstützen, bei den HA [Hausaufgaben, Anm. d. Verf.] helfen und mit ihnen lernen. Wenn das der Fall ist, haben Schüler gute Chancen.<sup>149</sup>

Ich lerne sehr viel und habe auch sehr gute Noten. Ich mache immer meine Hausaufgaben. Darauf achten auch meine Eltern immer.<sup>150</sup>

Wenn ich zuvor eine schlechte Note in einem Fach bekommen habe, unterstützt mich meine Mutter beim Lernen.<sup>151</sup>

Aber in Mathe ist es so, dass ich das, was mein Lehrer sagt nicht kapiere und mir alles mein Vater zuhause noch einmal erklären muss.<sup>152</sup>

Viele Jugendliche nennen auch die **Nachhilfe** als wichtige Stütze, so wie zum Beispiel die folgende Schülerin, die sagt: „Seit einem Jahr habe ich nun Mathenachhilfe und seitdem schreibe ich auch in diesem Fach gute Noten. Der Nachhilfelehrer nimmt sich Zeit für mich und erklärt mir alles in Ruhe. Ihn kann ich auch die gleichen Fragen mehrmals fragen.“<sup>153</sup>

Eine andere geht auch gleich auf die finanzielle Rückbindung an das Elternhaus ein.

„Ich nehme mir [...] mittlerweile Nachhilfe [...]. Zum Glück unterstützen mich meine Eltern und zahlen mir das.“<sup>154</sup> Auch das Geben von Nachhilfe wird als Möglichkeit zur eigenen Leistungsverbesserung genannt: „wenn ich Nachhilfe geben würde, würde ich Sicherheit bekommen.“<sup>155</sup>

Neben der familiären Unterstützung oder der Inanspruchnahme von Förderunterricht nennen die Kinder und Jugendlichen auch mehrfach ihren Freundeskreis, so beschreibt eine Schülerin z.B.: „Ich versuche dann immer, mit Freunden zu lernen, die das besser verstehen oder können als ich“<sup>156</sup> und eine anderen verallgemeinert: „Um Misserfolgen vorzubeugen hilft lernen, aber am besten mit Schülern aus demselben Jahrgang, die können es vielleicht anders überbringen als die Lehrer und so versteht man es meistens. Meist fehlt jedoch der Ansporn [...] deshalb könnte es auch nützlich sein, in einer Gruppe zu lernen. Man motiviert sich gegenseitig.“<sup>157</sup>

Erwähnenswert ist außerdem im Bereich der Leistungskontrolle die Nennung von „Glück“ und „Zufall“ als Einflussfaktor.<sup>158</sup>

Dieser vorhandenen außerschulischen Förderung durch Freunde, Nachhilfe oder Eltern entspricht bei anderen Schülerinnen und Schülern der Wunsch nach einem Lernumfeld mit verschiedenen Bezugspersonen – offensichtlich fehlt manchem Schüler dieser Rückhalt:

---

<sup>149</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 10.

<sup>150</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 12.

<sup>151</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 47.

<sup>152</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 14.

<sup>153</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 33.

<sup>154</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 71.

<sup>155</sup> Männlich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 77.

<sup>156</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 35.

<sup>157</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 44.

<sup>158</sup> Vgl. zum Beispiel Anhang, S. 25, 31 und 48.

Es sollte eine oder mehrere Person/en geben, die die Schullaufbahn kontrollieren und unterstützen (z.B. bei Hausaufgaben helfen und für Arbeiten mitlernen) sowie mit einem über die Schule sprechen, was demnächst an Arbeiten, Ausflügen etc. anliegt, was vorgefallen ist, was gut oder schlecht läuft.<sup>159</sup>

Sollte mir das Thema nicht zusagen oder liegen, brauche ich jemanden, der mich dabei unterstützt, damit ich mich trotzdem mit dem Thema befasse.<sup>160</sup>

Mir würde helfen, in einer Gemeinschaft zu lernen oder mit Mama und Papa, da man so vieles ergänzen kann und einen starken Rückhalt hat.<sup>161</sup>

Außerdem wird mehrfach die **Anerkennung** und die **Belohnung guter Leistungen** durch das Umfeld genannt, so schreibt zum Beispiel eine Zehntklässlerin: „meist möchte ich meine Eltern und vor allem mich nicht enttäuschen“<sup>162</sup>, während andere Schüler den „allgemeine[n] Zuspruch der Gesellschaft bei guter erbrachter Leistung“<sup>163</sup> bzw. die „Anerkennung von Freunden und der Familie bei erbrachter Leistung“<sup>164</sup> nennen. Als ebenso förderlich beschreibt Elfklässler den „anspornenden Druck“, den das hohe „Niveau von Freunden und Bekannten“<sup>165</sup> aufbaue. Eine andere Schülerin wiederum nennt als Anreiz die Belohnung durch die Eltern: „Für eine 2 bekomme ich 10 Euro und für eine 1 bekomme ich 15 Euro. Das hilft den Schülern, da sie nun einen Ansporn haben zu lernen und im Unterricht mitzumachen.“<sup>166</sup>

Als negatives Äquivalent stehen dieser Unterstützung der **Druck** von außen und mangelnde außerschulische Förderung gegenüber. Eine Fünftklässlerin merkt an, dass Misserfolg eintritt, wenn die Lernenden „Druck von zu Hause kriegen“<sup>167</sup>. Auch ein Elfklässler beschreibt die „negative psychische Beeinflussung durch zu großen Druck aus familiärem Umfeld“, wenn „Eltern oder Großeltern schwarzmalen“ oder „sehr strikt in der Forderung der zu bewältigenden schulischen Anforderungen“<sup>168</sup> sind.

Als ein weiterer Faktor wird die Bedeutung von **Hobbies** sowie von **sozialen Kontakten** außerhalb der Schule genannt. So können sich in der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen die Hobbies positiv auf den Wissenserwerb auswirken, jedoch das Lernen auch einschränken. So merkt eine Schülerin an: „Lesen ist eines meiner Hobbys. Jeden Morgen lese ich mir zu Hause die Zeitung durch. Dadurch weiß ich sehr viel in Deutsch und Politik.“<sup>169</sup>

Andere Jugendliche schreiben dagegen:

---

<sup>159</sup> Männlich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 88.

<sup>160</sup> Männlich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 88.

<sup>161</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 8.

<sup>162</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 78.

<sup>163</sup> Männlich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 82.

<sup>164</sup> Männlich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 85.

<sup>165</sup> Männlich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 82.

<sup>166</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 10.

<sup>167</sup> Weiblich, 5. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 4.

<sup>168</sup> Männlich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 82.

<sup>169</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 16.

Manche der Kinder und Jugendlichen haben zusätzlich noch viele andere Hobbys und möchten ihre sozialen Kontakte (Freunde, Familie etc.) nicht vernachlässigen und haben daher weniger Zeit, sich mit dem Unterrichtsstoff zu befassen.<sup>170</sup>

[Misserfolg entsteht, Anm. d. Verf.] wenn ich [...] viel zu tun habe und die Schule nicht im Mittelpunkt steht<sup>171</sup>

Was mich oft von der Schule ablenkt, sind Dinge im privaten Umfeld! [...] Ich komme oft nicht mit der Zeit aus.<sup>172</sup>

Misserfolge habe ich meistens, wenn ich auch außerhalb der Schule Stress habe und/ oder nicht Zeit hatte, zu lernen, (vor allem in Sprachen, wo man mehr lernen als verstehen muss) und den Stoff nicht verstanden habe.

Die Vereinbarkeit von Schule und Hobbies bzw. Aktivitäten mit Freunden erscheinen zeitlich schwer vereinbar. Außerdem wird mehrfach die Beeinflussung durch die **Auseinandersetzung mit persönlichen Problemen** genannt. So schreibt eine Neuntklässlerin: „Misserfolge lassen sich vermeiden, indem [...] ich mich nicht mit irgendwelchem Kram stresse [...]“<sup>173</sup> und eine Schülerin der zehnten Klasse merkt an: „Wenn ich gut drauf bin [...] und ich auch sonst keine weiteren Probleme habe z.B. mit Freunden oder Familie, kann ich auch Erfolg haben.“<sup>174</sup>

Als weiterer, nicht beeinflussbarer negativer Einflussfaktor wird **Krankheit** genannt. So wirkt sich die Gesundheit auf die Konzentration sowie auf die Anwesenheit im Unterricht aus: „Einmal war ich ein bisschen krank und konnte mich deshalb nicht konzentrieren“<sup>175</sup>, schreibt eine Siebtklässlerin, und eine Achtklässlerin benennt als Grund für Misserfolge, „wenn man oft krank war und dann nichts mitgekriegt hat“<sup>176</sup>. Ein anderer Schüler beschreibt außerdem ausführlich seine Schwierigkeiten aufgrund einer diagnostizierten Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung:

In dem letzten Schuljahr hatte ich leider nicht so viel Erfolg in der Schule. Seit diesem Jahr lerne ich aber deutlich mehr. [...] Außerdem versuche ich mich im Unterricht besser zu konzentrieren. Ich habe nämlich ADHS. Dadurch bin ich sehr unruhig. Im Unterricht ist das dann sehr schwierig [...] Viele Lehrer kommen damit nicht richtig klar. Sie denken, dass ich das absichtlich mache oder so und ermahnen mich deshalb oft.“<sup>177</sup>

Neben außerschulischen Einflüssen auf die Schülerinnen und Schüler werden außerdem verschiedene Kriterien innerhalb der **Institution Schule** genannt. Mehrfach nennen die Jugendlichen die große **Stoffmenge**, die in der vorgegebenen Zeit als kaum zu bewältigen erscheint. Ein Elftklässler schreibt:

Oft kann ich mich nicht richtig auf Fächerinhalte vorbereiten, weil unser Schulsystem sehr viel von mir abverlangt und ich deswegen nicht genügend Zeit finde etwas gut vorzubereiten. Es

<sup>170</sup> Männlich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 88.

<sup>171</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 39.

<sup>172</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 71.

<sup>173</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 39.

<sup>174</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 43.

<sup>175</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 12.

<sup>176</sup> Weiblich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 22.

<sup>177</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 21.



kommt sehr oft vor, dass Lehrer verkennen wie viel verschiedene Aufgaben ein Schüler täglich zu machen hat, um im Unterricht nicht zurückzubleiben. [...] Es kommt auch vor, dass Unterrichtsinhalte einfach als Hausaufgaben gegeben werden, weil der Lehrer sonst nicht durchkommt. Der Zeitfaktor ist bei mir persönlich der wichtigste Grund, warum es zu Misserfolg in der Schule kommt.<sup>178</sup>

Die **Zeitknappheit** wird dabei auch mit der „Weglassung von einem Jahr“ und mit „G8“ begründet,<sup>179</sup> wobei problematisiert wird, dass „zu wenig Zeit zum Lernen“<sup>180</sup> bleibe und man „wenn man drei Arbeiten pro Woche schreibt, [...] Prioritäten setzen“<sup>181</sup> müsse. Auch eine Fünftklässlerin beschreibt die Ballung von **Leistungskontrollen**: „Manchmal sind meine Noten auch nicht so gut, wenn wir für mehrere Arbeiten gleichzeitig lernen mussten.“<sup>182</sup>

Hieraus ergeben sich auch verschiedene Vorschläge der Schüler zur Verbesserung der Situation. So wird vorgeschlagen, „wieder 13 Jahre Schule“<sup>183</sup> einzuführen, und gefordert, dass die Lehrer „ihr Tempo im Unterricht mehr auf die Schüler abstimmen.“<sup>184</sup> Außerdem schlägt eine Schülerin vor, die „Arbeiten mehr über das Jahr [zu] verteilen“<sup>185</sup>, ein Vorschlag, den viele der Kinder und Jugendlichen formulierten.<sup>186</sup>

Eine Siebtklässlerin kritisiert außerdem als weiteres Zeitproblem den frühen Beginn der Schule. Sie schreibt: „Da ich [...] ziemlich lange fahren muss, muss ich immer um 5.45 Uhr aufstehen. Das ist mir einfach oft zu früh und so komme ich erst zur zweiten oder dritten Stunde und bekomme immer Ärger.“<sup>187</sup> Eine Fünftklässlerin beschreibt außerdem Misserfolge, die zeitlich in die andere Richtung bedingt sind: „neulich hatte [...] eine schlechte Note, weil [...] ich von der Schule erst um kurz vor fünf mit dem Bus zurück war, dass ich nicht genug Zeit hatte, die Vokabeln zu richtig lernen, weil ich auch noch andere Hausaufgaben machen musste.“<sup>188</sup>

Neben der fehlenden Anpassung der Unterrichtszeiten an einen von den Schülern erfüllbaren **Rhythmus** wird außerdem die Verringerung der **Klassengröße** vorgeschlagen, um Misserfolge zu vermeiden. So schreibt ein Mädchen: „Wenn man die Größe der Klassen verringern würde, könnten die LehrerInnen viel besser auf jede Frage eingehen, und somit sämtliche Probleme aus der Welt schaffen“<sup>189</sup>. Ein Achtklässler schlägt ebenfalls einen besseren Betreuungsschlüssel vor, den man innerhalb des Systems einführen müsste: „Es würde helfen, wenn zwei Lehrer ein Thema erklären würden. Aber auf verschiedene Arten. Oder man darf

---

<sup>178</sup> Männlich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 92.

<sup>179</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 81.

<sup>180</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 81.

<sup>181</sup> Weiblich, 5. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 2.

<sup>182</sup> Weiblich, 5. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 2.

<sup>183</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 81.

<sup>184</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 66.

<sup>185</sup> Weiblich, 11. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 81.

<sup>186</sup> Vgl. zum Beispiel auch Anhang S. 3, 29, 51 und 58.

<sup>187</sup> Weiblich, 7. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 13.

<sup>188</sup> Weiblich, 5. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 2.

<sup>189</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 57.

seinen Lehrer frei wählen. Das ist aber wohl nicht möglich, aber vielleicht zwei Lehrer in einer Klasse. So könnte einer immer den Schülern helfen, die das nicht gleich beim ersten Mal verstanden haben.“<sup>190</sup>

Ein Gymnasiast zieht zur Anpassung an die Schülerbedürfnisse auch einen **Schulformenwechsel** in Betracht: „Misserfolge lassen sich leicht vermeiden. Man kann die Schule wechseln um eine anderen Schulzweig zu besuchen, der einem vielleicht besser liegt“<sup>191</sup>, ein Gesamtschüler dagegen schlägt vor, stärker den Neigungen entsprechende **Fächerwahlen** zu ermöglichen und Leistungskontrollen nicht schriftlich durchzuführen: „Mir würde es vielleicht helfen, wenn man Fächer, die man nicht mag und so, frühzeitig abwählen kann. Wenn keine Arbeiten mehr geschrieben werden. Ich finde es besser, wenn man mündlich abgefragt würde.“<sup>192</sup>

Andere Lernende gehen auf die **räumlichen Begebenheiten** ein und schlagen Veränderungen vor: „So blöd das für manche auch klingen mag, bin ich der Meinung, dass man, je nach Platzmöglichkeiten, auf Einzelbänken sitzen sollte. Da wird man weniger abgelenkt.“<sup>193</sup>

„Ich habe schon versucht, meinen Sitzplan zu ändern, aber da wir alle in TGs [Tischgruppen, Anm. d. Verf.] sitzen, ist das nicht leicht“.<sup>194</sup>

Außerdem schlägt ein Zehntklässler zur Sicherung der Lehrqualität verpflichtende Fortbildungen für die Lehrer vor: „Leider fehlt es manchmal auch an der nötigen Fachkompetenz. Diese Lücken [...] sollten [...] dringend geschlossen werden, z.B. durch Pflichtweiterbildungen.“<sup>195</sup>

## 4. Fazit und Diskussion

### 4.1. Fazit

Erfolg und Misserfolg in der Schule hängen von vielen verschiedenen Faktoren ab. Wie in der Ergebnisdarstellung zur kriteriengeleiteten Analyse unter Punkt 3.1 ausführlich erläutert, nennen die Schüler als Ursache am häufigsten die Lehrperson, dicht gefolgt von der zweithäufigsten Ursache: sich selbst. Weitere Faktoren (Elternhaus, Nachhilfe, Schulsystem, Glück) scheinen bei der Mehrheit der Befragten nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Die Ergebnisse der nicht-kriteriengeleiteten Analyse (Punkt 3.2) stützen diese Ergebnisse. Sie schlüsseln die übergeordneten (aus der verwendeten Literatur entnommenen) Kategorien in viele weitere Unterpunkte auf. So entsteht ein umfassendes Bild über alle von den befragten

---

<sup>190</sup> Männlich, 8. Klasse, Gymnasium, Anhang S.16.

<sup>191</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 54.

<sup>192</sup> Männlich, 9. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 37.

<sup>193</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 48.

<sup>194</sup> Weiblich, 10. Klasse, Gesamtschule, Anhang S. 71.

<sup>195</sup> Männlich, 10. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 48.

Schülern erkannten und genannten Ursachen für Erfolg und Misserfolg. Dieses Bild stellt eine ganz persönliche, aus den Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern gezogene Sicht dar. Auf dieser Basis werden unter Punkt 4.3 Vorschläge dargestellt, die dazu dienen sollen, dass Misserfolg gar nicht erst entsteht und die helfen könnten, den schon bestehenden Misserfolg von Schülerinnen und Schülern zu reduzieren.

#### **4.2. Diskussion der Studie**

An dieser Stelle soll das Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der Studie diskutiert werden. Damit sollen sowohl Stärken als auch Schwächen aufgezeigt werden. Dies dient einer angemessenen Interpretation der Studie und soll eine Hilfestellung sein, damit bei einer erneuten Studie zu diesem Thema Probleme der Methode schon im Voraus vermieden werden können.

Durch die Konzeption des Fragebogens (siehe Anhang S.1) ist die Studie auf die ganz persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Erfolg/Misserfolg fokussiert. In ihren Antworten beschreiben sie demnach nicht alle möglichen Faktoren, die sie allgemein als ausschlaggebend erachten, sondern nur diese, die sie selbst konkret betreffen. Ein Vorteil hiervon ist, dass die Schülerinnen und Schüler dadurch weniger geneigt sind, die Faktoren wiederzugeben, die sie stets durch Lehrer, Eltern und Medien vermittelt bekommen.

Die offene Fragestellung des Bogens soll die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, eigene Ideen zu entwickeln. Durch geschlossene Fragen (mit mehreren anzukreuzenden Antwortmöglichkeiten) hätte die Gefahr bestanden, die Schülerinnen und Schüler mit von außen an sie herangetragen Meinungen zu beeinflussen.

Wie bei jeder Befragung muss man sich auch in dieser Studie bei der Interpretation der Ergebnisse über folgende Punkte im Klaren sein: Es besteht die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler nicht die Faktoren nennen, die sie selbst als Ursache sehen, sondern diejenigen, von denen sie glauben, dass sie die Erwachsenen (die Erheber dieser Studie, die Lehrer und Eltern) hören wollen (zum Beispiel dass sich der Schüler selbst im Unterricht mehr anstrengen sollte) oder die sie sich trauen darzulegen (nicht jeder Schüler wird in einem Fragebogen eingestehen, dass ihm Hilfe von seinen Eltern fehlt). Außerdem ist es sehr wahrscheinlich, dass viele beeinflussende Faktoren von den Schülern gar nicht erkannt werden. So beschreiben die jüngeren Schülerinnen und Schüler zum Beispiel nicht direkt das Schulsystem als Ursache für Erfolg oder Misserfolg, während dies von einigen Schülerinnen und Schülern höherer Jahrgänge sehr wohl reflektiert wird.

Für die Interpretation der Studie ist es wichtig zu bedenken, dass die befragte Schülerschaft fast ausschließlich aus Gymnasiasten und einigen wenigen Gesamtschülern besteht. Meinun-

gen von Hauptschülern sind nicht mit in die Studie eingeflossen.<sup>196</sup> Möglicherweise haben diese Schüler andere Erfahrungen in ihrer Schullaufbahn gemacht und somit auch andere Vorstellungen von Faktoren, die zu Erfolg oder Misserfolg führen. Für weitere Untersuchungen wäre eine Studie mit eben dieser Schülerschaft sehr interessant.

Leider ist es uns nicht möglich gewesen, nachzuvollziehen, ob die befragten Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse eher leistungsstark oder leistungsschwach sind- und ob sie ihre Vorstellungen eher auf ihren Erfolg oder ihren Misserfolg begründen. Auch die Herkunft (Zugehörigkeit zu welcher Bildungsregion) ließ sich nicht in allen Fällen ermitteln.

Wie oben (Punkt 3.1 und 3.2) dargestellt, haben wir bei der Auswertung der Schülerantworten sowohl eine kriteriengeleitete (quantitative), wie auch eine nicht- kriteriengeleitete (qualitative) Analyse angewandt. Diese beiden Vorgehensweisen ergänzen sich. Dabei dient die nicht-kriteriengeleitete Analyse auch als Kontrolle und Ergänzung: Da in der kriteriengeleiteten Analyse nur einige wenige Kategorien vorgegeben sind, könnten einige wichtige Faktoren nicht einzuordnen sein und unbeachtet bleiben. Die nicht-kriteriengeleitete Analyse geht dagegen vor, indem sie versucht, alle genannten Faktoren zu erfassen. Da die Ergebnisse der nicht-kriteriengeleiteten Analyse weitestgehend mit denen der kriteriengeleiteten Analyse (welche wiederum auf den theoretischen Überlegungen beruht) übereinstimmen, kann man davon ausgehen, dass die zugrunde gelegte Theorie sehr nahe an der Realität liegt. Denn das überaus differenzierte Bild der nicht-kriteriengeleiteten Analyse lässt sich im Nachhinein wieder zu übergeordneten Kategorien zusammenfassen, welche den aus der Theorie abgeleiteten Kategorien entsprechen.

Um eine möglichst hohe Objektivität zu wahren, haben jeweils mehrere Personen die Schülerantwortbögen unabhängig voneinander ausgewertet. Erst danach erfolgte ein Ergebnisvergleich mit Erstellung eines gemeinsamen Endergebnisses.

Trotz aller Bemühungen bleibt es immer eine subjektive Einschätzung, welche Schülerantworten welchen Kategorien zugeordnet werden. Gerade bei sehr knapp ausfallenden Schülerantworten besteht die Gefahr, dass diese anders interpretiert werden, als sie gemeint waren. Zur Verdeutlichung sei hier als Beispiel eine Schülerantwort aufgeführt:

"Meistens mache ich auch viel Glück dafür [für den Erfolg] verantwortlich [...]".<sup>197</sup> Diese Antwort könnte dazu verleiten, weitere Interpretationen anzuführen: Was könnte die Schülerin mit Glück gemeint haben? Einen guten Tag? Das richtige Tippen bei Tests? Nicht drangenommen werden bei der Hausaufgabenkontrolle oder im Klassengespräch? Die Willkür des Lehrers bei der Notenvergabe?

---

<sup>196</sup> Zu mindestens sind in der Studie keine Fragebögen als "von Hauptschülern verfasst" gekennzeichnet. Es ist jedoch darauf zu verweisen, dass bei 10 Bögen keine eindeutige Zuordnung zu einer Schulform möglich war.

<sup>197</sup> Weiblich, 9. Klasse, Gymnasium, Anhang S. 25.

Um bei solchen Unklarheiten in Zukunft Rückfragen an die Schülerinnen und Schüler stellen zu können, würde es sich anbieten, anstelle eines Fragebogens (oder zusätzlich) Interviews durchzuführen.

### **4.3. Handlungsbedarf**

An den umfangreichen Ergebnissen lässt sich erkennen, dass Schülerinnen und Schüler oft ein sehr viel differenzierteres Bild von Faktoren haben, die zu Erfolg/Misserfolg beitragen, als die Lehrkräfte vielleicht erwarten würden. Die Schülerinnen und Schüler sind sehr wohl in der Lage, sich und den Lehrer mit seinem Unterricht kritisch zu hinterfragen.

Es stellt sich nun die Frage, welche Schlüsse wir aus diesen Ergebnissen ziehen.

Wir haben diese Frage den angehenden Lehrern (im Rahmen des Seminars) gestellt. Die Studenten haben die hohen Ansprüche der befragten Schülerinnen und Schüler an die Lehrperson wahrgenommen und die Mehrheit reagierte (leider) mit einer Abwehrhaltung. Sie erklärten, dass der Lehrer ja nicht die Verantwortung für alles tragen kann und die ganze Schuld abbekommen könne. Gerade auch die jungen Lehrer sollten nicht alle Kritik persönlich nehmen. Viel Schuld läge auch bei den Schülern selbst.

Wir denken allerdings, dass es hier gar nicht darum geht, die Schuldfrage- oder die Frage nach der Verantwortung - einseitig zu beantworten. Ursachen scheinen multifaktoriell bedingt zu sein. Aber gerade weil die Lehrer und ihr Unterricht von den Schülerinnen und Schülern die meisten Nennungen erhalten haben, sollte jede Lehrkraft in dem Maße seiner Möglichkeiten versuchen, seine Schüler zu Erfolg zu führen und sich seiner Verantwortung bewusst sein. Hinzu kommt, dass viele der Aspekte, die Schülerinnen und Schüler auf sich selbst beziehen bei genauerem Hinsehen doch auf den Lehrer und seine Unterrichtsgestaltung zurückzuführen sein könnte. Beschreibt ein Schüler zum Beispiel seine Angst, bei Unverständnis noch einmal nachzufragen, könnte dies sowohl an seiner schüchternen Persönlichkeit, wie auch am angsteinflößenden Unterrichtsklima liegen. Gibt ein Schüler an, dass er ein Thema nicht verstanden hat, so könnte dies an ihm selbst liegen, aber auch am (mangelhaftem) Unterricht des Lehrers. Das gleiche gilt für Desinteresse und mangelnde Motivation. Auch hier könnte der Unterricht des Lehrers auch einfach sehr trocken und ohne Abwechslung gestaltet sein. Wie viel Verantwortung jeweils beim Schüler oder beim Lehrer liegt, wird von Fall zu Fall verschieden sein.

Für Verbesserungen im Verhalten und am Unterricht der Lehrperson geben die Schüler konkrete Handlungsvorschläge. Einige widersprechen sich zwar auf den ersten Blick, zum Beispiel wenn es um bestimmte Unterrichtsstile und Methoden geht, haben verschiedene Schüler verschiedene Präferenzen. Einige fordern zum Beispiel verstärkt Gruppenarbeiten, andere

sind strikt dagegen. Trotzdem kann man daraus auch Schlüsse ziehen, an diesem Beispiel, dass ein Lehrer seinen Unterricht möglichst variabel gestalten sollte um alle Schülerinnen und Schüler mit ihren verschiedenen Vorlieben zu erreichen.

Es lassen sich aber auch klare Forderungen erkennen, bei denen alle Schüler einer Meinung sind: Lehrer sollen selbst engagiert sein, ihren Unterricht ernst nehmen und interessant gestalten.

Man kann aus der Befragung zwar kein Rezept ableiten, wie jeder Lehrer zu handeln hat, aber doch schon einige Empfehlungen. Die wichtigsten haben wir in der folgenden Liste zusammengestellt<sup>198</sup>:

### **Was kann der Lehrer tun um Schülerinnen und Schülern zu Erfolg zu verhelfen?**

#### Unterrichtsgestaltung

Unterricht gut vorbereiten (ggf. auch in Teams um Arbeit zu erleichtern) und abwechslungsreich gestalten was Sozialformen und Medieneinsatz betrifft. Durch die Abwechslung/den Unterrichtsfluss und "Aufhänger" (Spiele, Rätsel etc.) Interesse bei den Schülerinnen und Schülern wecken

Die eigene Begeisterung für den Unterricht zeigen, auf die Klasse übertragen und die Schülerinnen und Schüler dadurch motivieren

Lebensweltbezug bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen und die Schülerinnen und Schüler auf den Sinn der Themen für ihren Alltag direkt hinweisen

Eine gute Arbeitsatmosphäre schaffen

Den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, sich aktiv in den Unterricht einzubringen

Auf Fragen der Schülerinnen und Schüler eingehen

Binnendifferenziert arbeiten und jeden einzelnen Schüler unterstützen und fördern

Den Unterricht auf das Arbeitstempo der Klasse abstimmen (auf Probleme zum Beispiel durch das Herumgehen in der Klasse und den Schülern über die Schulter schauen aufmerksam werden).

Klarheit und Transparenz im Unterricht schaffen

Lernstrategien vermitteln

Vor Klassenarbeiten gemeinsam im Unterricht den Stoff wiederholen

Das richtige Maß an Hausaufgaben aufgeben (besser wenige, die dann jedoch gründlicher bearbeitet werden können)

Stilleren Schülerinnen und Schülern die Chance geben, ihre Note durch andere Arbeiten zu verbessern

#### Umgang mit den Schülerinnen und Schülern

<sup>198</sup> Eine vollständige Liste aller Nennungen findet sich im Anhang ab S. 94.

Sich Zeit für die Schülerinnen und Schüler nehmen, ihnen respektvoll begegnen und ihnen zeigen, dass einem etwas an ihnen liegt

Auf die Fragen der Schülerinnen und Schüler eingehen und ihnen Hilfestellungen geben

Dabei besonders zeigen, dass Unklarheiten ein normaler Teil des Lernprozesses sind und Fragen den Unterricht positiv vorantreiben können

Auf Probleme der Schülerinnen und Schüler aufmerksam werden und Einfühlungs-vermögen zeigen

Regelmäßig und pünktlich da sein

Geduld zeigen (auch wenn man das Thema selbst schon oft bearbeitet hat, ist es für die Schülerinnen und Schüler jedes Mal wieder neu)

Versuchen, alle Schülerinnen und Schüler gleich und fair zu behandeln

Ein Gleichgewicht zwischen Strenge und Spaß schaffen

Von den Schülerinnen und Schülern Engagement fordern und gleichzeitig eigenes Engagement zeigen

Mit den Schülerinnen und Schülern angemessen kommunizieren: Transparenz bei der Notengebung (wenn die Schüler die Bewertung nachvollziehen können, werden sie sich nicht ungerecht behandelt fühlen) und bei Klassenarbeiten zeigen (rechtzeitig ankündigen und prüfungsrelevante Inhalte offenlegen).

→ Eine positive Beziehung zwischen Lehrer und Schülern wirkt sich positiv auf das Lernen aus.

Man erwartet, dass viele der in der Liste beschriebenen Punkte eigentlich eine Selbstverständlichkeit sind. Da die Liste aber konkret aus den Forderungen der Schülerinnen und Schülern entnommen ist, zeigt sie auch gleichzeitig, wo anscheinend bei vielen Lehrern noch Mangel besteht.

Lehrer sollten sich die vielen Faktoren, die zu Erfolg/Misserfolg führen können bewusst machen und sich stets fragen welche Faktoren bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse eine Rolle spielen könnten.

Das Erkennen von Problemen ließe sich unter anderem über eine bessere Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern erreichen. Als positiver "Nebeneffekt" ließen sich dadurch direkt Probleme auf der Beziehungsebene zwischen Schülern und Lehrern beseitigen: Missverständnisse werden aus dem Weg geräumt, die Schüler fühlen sich gerechter behandelt, finden die Lehrperson sympathischer, haben dadurch im besten Fall eine höhere Motivation im Unterricht mitzuarbeiten und kommen zu mehr Erfolgserlebnissen.

Diese Kommunikation könnte neben der allgemeinen Bereitschaft zu Gesprächen (auch außerhalb des Unterrichts) durch gezieltes Einsetzen von Rückmeldebögen oder eben solchen Fragebögen wie die der behandelten Studie erreicht werden. In anderer Form werden in eini-

gen Schulen mit Erfolg Lernentwicklungsberichte (LEB's) eingesetzt, wobei hierbei der große Vorteil ist, dass sowohl die Schüler in ihrem LEB an die Lehrer Rückmeldung geben, wie auch die Lehrer an die Schüler.

Hat der Lehrer die Probleme und Faktoren erkannt, die bei seinen Schülerinnen und Schülern zu Misserfolg führen, sollte er an den Punkten ansetzen, an denen er selbst etwas ändern kann. Sieht der Lehrer die Schülerinnen und Schüler zu einem großem Anteil selbst verantwortlich für Misserfolge, so bedeutet dies nicht, dass sich der Lehrer komplett entschuldigen kann mit der Ausrede "der Schüler lernt halt nicht genug". Stattdessen sollte er versuchen, seinen eigenen Unterricht (siehe Liste mit Handlungsvorschlägen) zu verbessern. Hier könnte er zum Beispiel auch immer wieder das Thema "Lernen lernen" behandeln, den Schülern dabei Lernstrategien beibringen und mit ihnen Zeitmanagement und Mittel zur Motivationssteigerung einüben. Handeln sollte der Lehrer aber auch auf der Ebene des Systems: Der Lehrer hat auch einen politischen Auftrag zu erfüllen und muss sich aktiv in die Schulentwicklung einbringen um damit Veränderungen zu bewirken, die den Schülerinnen und Schülern bessere Möglichkeiten bieten, Erfolge in der Schule zu erzielen.



## Literaturverzeichnis zur Studie Erfolg und Misserfolg

- Apel, Hans Jürgen: „Herausforderung Schulklasse: Klassen führen – Schüler aktivieren“, Rieden 2002.
- Findeisen, Uwe: „Lernwiderstände, Leistungslernen und Schulreform“, Forum Kritische Pädagogik 2010, S. 1-2. Einsehbar unter: [http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?dlsearch=uwe+findeisen&page\\_id=4](http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?dlsearch=uwe+findeisen&page_id=4).
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg 2002.
- Fokken, Eva: „Die Erfolgsmotivation nach Erfolg und Misserfolg in der Schule“, Hannover 1973.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: „Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren.“, Stuttgart 2009.
- Holder, Martin C.: Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation.
- Holliday, Adrian: Doing and writing qualitative research. London 2009.
- Holzkamp, Klaus: „Lehren als Lernbehinderung“, in: Schriften I, Berlin: Argument 1997. Einsehbar unter: <http://www.nibis.de/~sts-h23/4a1b/ug/holzkamp.htm>.
- <http://forschung.unibw-muenchen.de/ainfo.php?PHPSESSID=586af7e71eb6ffe8fd368a53c127b3b0&id=8222>.
- Kühn, Rolf: „Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten“, Frankfurt/Main 1983.
- Meyer, Wulf-Uwe: „Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg“, Stuttgart 1973.
- Otto, Hans-Uwe: „Erfolg im Misserfolg – PISA, Bildung und die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe“. In: *Neue Praxis Aktuell* 06/2010, S.633-635. Einsehbar unter: <http://www.verlag-neue-praxis.de/wp-content/uploads/2011/02/np6-10-otto-kommentar.pdf> [24.02.2011].
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Angelika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München 2010.
- Simon, Titus/Uhlig, Steffen (Hrsg.): „Schulverweigerung: Muster – Hypothesen – Handlungsfelder“, Opladen 2002.
- Statistisches Bundesamt: „Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2009/2010 – Fachserie 11 Reihe 1 – 2009/2010“, Wiesbaden 2009, S. 319-320. Einsehbar unter: <https://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1026208>.

- Treiber, Bernhard/Weiner, Franz E.: „Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung“, Aschendorff 1985.