

## Wie rekonstruieren Grundschüler/innen ihren Unterricht?

### How Reconstruct Students in Elementary School their Lessons?

---

*Unterricht, der für die Schüler/innen lernwirksam werden soll, muss bei ihnen „ankommen“, d.h. sie müssen ihn als für sich bedeutsam ansehen und sich mit ihm auseinandersetzen. In welcher Weise dieser von verschiedenen Schülergruppen rekonstruiert wird, ist in der Unterrichtsforschung noch eine weitgehend offene Frage. Im Rahmen einer Längsschnittstudie sind wir der Frage nachgegangen, in welcher Weise Schüler/innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe die (Lern-)Bedeutsamkeit von Unterrichtserfahrungen einschätzen. Daneben wurde untersucht, wie sich schulstrukturelle Merkmale (z.B. Zeugnisse) auf die Rekonstruktionen von Unterrichtserfahrungen auswirken. Es zeigte sich u.a., dass, anders als z.B. nach der Sozialisationsforschung anzunehmen gewesen wäre, nicht soziale Aspekte, sondern vor allem interessante Inhalte von den Kindern besonders geschätzt werden. Bevorstehende Zeugnisse, aber auch das Geschlecht sowie der Migrationshintergrund und die Leistungsstärke der Schüler/innen haben einen Einfluss auf ihre Rekonstruktionen. Die Ergebnisse wurden in schul-, sozialisations- und motivationstheoretische Annahmen eingeordnet!*

*If lessons are to be effective for the students' learning process, they first of all have to „go down well“, i.e. the students have to recognise them as significant for themselves and have to take part in them. The way how students recall the lessons in a back perspective is a largely non-answered question in scientific research. In a longitudinal study we surveyed how students of the third and fourth grades regard the significance of lessons experienced before. Moreover we investigated how structural characteristics of school (e.g. marks and reports) influence the reconstruction of lessons by the students. We could show that – in contrast to other results – the capability of reconstruction mainly depends on as how interesting the lessons were being perceived by the students. Imminent reports, but also gender, migrational*

---

1 Die Untersuchung wurde von der DFG unter den Projektnummern FO 121/10-1 und 121/11-1 gefördert.

*background, and the capacity of the students have influence on their reconstruction of lessons. Results were classified in assumptions of theories of socialization and motivation.*

## **1. Theoretische Einordnung und Fragestellungen**

### **1.1 Theoretischer Hintergrund**

Die Perspektive der Schüler/innen auf Schule erfährt in verschiedenen Forschungstraditionen und Umfragen zunehmend wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Im Rahmen der Kindheits- und Jugendforschung wurde in verschiedenen Untersuchungen auch die Schule in den Blick genommen. Hier wurde festgestellt, dass Schüler/innen diese vor allem unter sozialen Gesichtspunkten wertschätzen: in der Schule Freunde treffen, sich mit Bekannten verabreden etc. (vgl. Behnken 1991; Zinnecker, Behnken, Maschke & Stecher 2002, S. 42 ff). Es wurde auch festgestellt, dass im Vergleich zu anderen Lebensräumen der Kinder und Jugendlichen (Familie, Peers etc.) ihr Wohlbefinden in der Schule am niedrigsten ausgeprägt ist (vgl. LBS-Kinderbarometer 2004; Wilk 1996) – allerdings fühlen sich Grundschüler/innen in der Schule deutlich wohler als Schüler/innen anderer Jahrgangsstufen (vgl. IFS-Umfrage 2004, S. 26; Valtin & Wagner 2002, S. 116). Trotz der relativ niedrigen Bewertung der Schule haben gleichwohl (gute) Noten für das Wohlbefinden einen erheblichen Stellenwert (nach Zinnecker et al. rangieren sie hinter dem sozialen Stellenwert auf Platz 2; vgl. 2002, S. 43).

Während über die Einschätzung von Schule durch die Schüler/innen zahlreiche Ergebnisse vorliegen, liegen über die Wahrnehmung konkreten Unterrichts durch die Schüler/innen nur wenige Untersuchungen vor. Die in den 1980er-Jahren durchgeführte internationale Untersuchung von Czerwenka et al. (1990), in der Zehn- bis 18-jährige Schüler/innen über Schule und Unterricht einen offenen Text schreiben sollten, erbrachte, dass sie über den Unterrichtsablauf und über -inhalte nichts Genaueres schrieben. Auch andere qualitative Erhebungen mit Jugendlichen geben Anlass zu der Vermutung, dass Schüler/innen den Unterricht kaum auf der inhaltlichen Ebene der Bildung und des Lernens wahrnehmen, sondern vor allem mit Blick auf Beurteilung. Hagstedt und Hildebrandt-Nilshon (1980) untersuchten im Rahmen einer kleineren Studie die naiven Unterrichtstheorien von Jugendlichen und ließen von diesen Unterrichtsprotokolle anfertigen bzw. Interviews mit Mitschülern durchführen. Sie stellten fest: Der Unterricht wurde fast ausschließlich im Hinblick auf die schul-funktionale Ebene (sensu Fend 1974) dokumentiert. Aussagen wie „schreiben bald eine Arbeit“ dominierten. Inwiefern diese funktionale Perspektive auf Unterricht (vgl. zum selektiven Charakter der Schule Fend 1974) auch bereits bei Grundschülern/innen zutrifft, wurde bislang noch nicht untersucht. Daneben ist zu fragen, inwiefern eine mögliche funktionale Sicht auf Unterricht alle Schülergruppen gleichermaßen betrifft, oder ob manche Schülergruppen hier be-

sonders betroffen sind. So konnten Hartinger, Graumann & Grittner (2004) im Rahmen ihrer Studie zu unterschiedlichen Konzepten des Übertritts von der Grundschule in weiterführende Schulen feststellen, dass insbesondere Schüler/innen der mittleren Leistungsgruppe leistungsängstlich waren. Das ist insofern nachvollziehbar, als bei diesen Schülern vom Gelingen jeder einzelnen Arbeit abhängt, ob der Übertritt in die gewünschte weiterführende Schule möglich ist.

Aus der Interessen- und Motivationsforschung ist andererseits bekannt, dass Lernen dann besonders erfolgreich ist, wenn aus Interesse an der Sache, wenn intrinsisch motiviert gelernt wird (vgl. Krapp 1993, 2005). Dann sind keine von außen kommenden Belohnungen (externale Verstärker) erforderlich – diese wären sogar eher hinderlich („Überveranlassung“; vgl. Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 110f) –, sondern der Gegenstand selbst ist ein hinreichender Verstärker für weitergehende Auseinandersetzungen mit ihm. Frühere Konzepte der Lernmotivation beschrieben externale und intrinsische Formen der Lernmotivation als ein Gegensatzpaar. Im Rahmen ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation relativieren Deci & Ryan (1993) diese strikte Gegenüberstellung und unterteilen Formen externaler Motivation in verschiedene Abstufungen (vgl. Deci & Ryan 1993); Interesse gilt dann als die höchste Form intrinsisch motivierten Verhaltens (vgl. Prenzel 1997). Deci & Ryan gehen davon aus, dass auch bei extrinsisch motivierten Formen des Lernens positive Lerneffekte möglich sind – vor allem dann, wenn sich die Betroffenen mit den Vorgaben einer Institution, die bestimmte Leistungsanforderungen festlegt und dafür bestimmte Belohnungssysteme vorsieht, identifizieren. Die Schule als eine Pflichtinstanz kann nicht automatisch mit dem Interesse der Schüler/innen an den Bildungsinhalten rechnen – nicht zuletzt angesichts der Vielzahl an Unterrichtsfächern am Vormittag. Sie setzt deshalb auch externale Verstärker ein (z.B. Lob, Noten und Zeugnisse).

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan basiert auf drei angeborenen psychologischen Grundbedürfnissen: dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben, nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung sowie nach sozialer Eingebundenheit. Bezogen auf den schulischen Unterricht bedeutet das, dass positive Rückmeldungen durch die Lehrer/innen im Unterricht sowie gute Noten und Zeugnisse das Kompetenzerleben der Kinder stärken dürften und deshalb gerade von leistungsstarken Kindern positiv gewürdigt werden. Darüber hinaus sollte das Bedürfnis nach selbstbestimmten Lernmöglichkeiten sowie nach sozialer Eingebundenheit befriedigt werden. In der grundschulpädagogischen Diskussion der letzten beiden Jahrzehnte wird dem Anspruch auf selbstbestimmte Lernmöglichkeiten auch aus pädagogischen Gründen verstärkt Bedeutung beigemessen (wie z.B. Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Werkstattunterricht). Das Bedürfnis der Schüler/innen nach sozialer Eingebundenheit wurde nicht nur in Studien zur Kindheitsforschung vielfältig nachgewiesen; auch Petillon (1993) konnte den wichtigen

Stellenwert der sozialen Integration für das Wohlbefinden in der Schule nachweisen.

In der grundschulpädagogischen Fachliteratur wird neben der Selbstbestimmung auch die Handlungsorientierung als wichtiger methodischer Anspruch an Grundschulunterricht formuliert (vgl. u.a. Möller 1987). So konnte Hartinger (1997) zeigen, dass durch stärker handlungsorientierte Unterrichtskonzepte nicht nur bessere Lernleistungen, sondern auch mehr Interesse am Unterrichtsthema erzeugt werden konnten.

Diese Darlegungen sollten zeigen, dass nicht nur zahlreiche und unterschiedliche Ansprüche an Unterricht gestellt werden, sondern auch, dass der Unterricht aus verschiedenen Perspektiven als relevant wahrgenommen werden kann. Die bislang vorliegenden wenigen empirischen Untersuchungen über die Einschätzung des Unterrichts bzw. der Schule durch Grundschüler/innen berücksichtigen in der Regel jeweils vorrangig *eine* Perspektive, z.B. die funktionale oder die soziale. In welcher Weise aber die unterschiedlichen Funktionen und Merkmale des Unterrichts – die ja quasi in Konkurrenz zueinander stehen – von den Schülern/innen als (lern-)relevant angesehen werden, darüber liegen bislang keine Untersuchungen vor. Werden Unterrichtsstunden von den Schülern/innen vor allem unter sozialen Gesichtspunkten als wichtig wahrgenommen, wie die Kindheitsforschung dies nahe legt, oder eher aus funktionaler Perspektive der Belohnung und Selektion – vor allem mit Blick auf Zeugnisse und Übertrittsentscheidungen für die weiterführenden Schulen – wie Studien mit älteren Jugendlichen zeigen? Oder gelingt es der Schule doch, im Unterricht Interesse am Lerngegenstand zu erzeugen? Welchen Stellenwert hat für die Grundschüler/innen die Selbstbestimmung, die nicht nur aus grundschulpädagogischer Sicht ein relevantes Prinzip ist, sondern auch nach der Selbstbestimmungstheorie eine wichtige Bedingung für motiviertes Lernen ist? Ist Handlungsorientierung tatsächlich eine so wichtige Methode für Grundschüler/innen?

Auch ist zu fragen, ob sich der Blick der Schüler/innen auf Unterricht an verschiedenen Zeitpunkten im Schuljahr oder gar innerhalb einer Schulwoche verändert – schließlich haben bevorstehende Zeugnisse eine besondere Relevanz für die Schüler/innen, und Lehrer/innen akzentuieren im Wochenrhythmus meist unterschiedliche Schwerpunkte. So werden Proben und Klassenarbeiten meist eher in der zweiten als in der ersten Wochenhälfte geschrieben. Des Weiteren ist zu fragen, ob und inwiefern sich verschiedene Schülergruppen bei ihren Einschätzungen des Unterrichts unterscheiden.

## 1.2 Konkrete Fragestellungen

Das zentrale Ziel des Forschungsvorhabens war die Untersuchung der Frage, wie Grundschüler/innen unterrichtliche Lernerfahrungen eines Schultags rekonstruieren. „Rekonstruktionen“ werden hier verstanden als Einschätzungen, inwiefern der Unterricht als bedeutsam erfahren worden ist. Auf der Basis theoretischer Konzepte und bisheriger Studien sowie auf-

grund eigener Vorerhebungen wurden zur „Rekonstruktion von schulischen Lernerfahrungen“ fünf Skalen entwickelt, die relevante Rekonstruktionen abbilden sollten. Es sollten folgende Fragen genauer untersucht werden:

1. Unter welchen Gesichtspunkten wird der Unterricht von Grundschulern/innen rekonstruiert? Dabei sollten folgende Aspekte genauer in den Blick genommen werden:
  - Werden bestimmte Orientierungen (als Idealvorstellungen für den Unterricht) von den Schülern/innen besonders bevorzugt?
  - Entsprechen die konkret erfahrenen Unterrichtsstunden den Idealvorstellungen von Unterricht?
2. In welcher Weise beeinflussen Zeugnisse und bevorstehende Übertrittsempfehlungen die Rekonstruktionen der schulischen Lernerfahrungen?
3. Werden die von den Schülern/innen genannten Lieblingsfächer (interpretiert als besonderes Interesse an einem Fach) auch als bevorzugte als Unterrichtsstunden genannt? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schulfreude und den Rekonstruktion von unterrichtlichen Lernerfahrungen?

## 2. Methode

### 2.1 Stichprobe

Die Erhebungen fanden in zwei Erhebungswellen in den Schuljahren 2003/04 sowie 2004/05 statt. Im ersten Erhebungsjahr nahmen 10 Klassen der vierten und 7 Klassen der dritten Jahrgangsstufe an der Untersuchung teil, im zweiten Erhebungsjahr noch drei Klassen.<sup>2</sup> In allen Klassen wurden in beiden Jahren Fragebogenerhebungen durchgeführt. Insgesamt beteiligten sich 383 Schüler/innen an der Untersuchung; in der kleinsten Klasse (J) waren 15, in den größten (Klassen A und H) jeweils 28 Schüler/innen. Der Durchschnitt lag bei 22,5 Schülern/innen. An der Untersuchung nahmen etwas mehr Mädchen als Jungen teil (197:186).

*Leistungsprofile:* Die Aussagen der Kinder über ihre Schulnoten beziehen sich auf die Zeugnisse zur Mitte der dritten bzw. vierten Jahrgangsstufe. 22,4% der Kinder gehörten der leistungsstarken, 53,2% der mittleren Leistungsgruppe und 24,6 % der schwächeren Leistungsgruppe an.<sup>3</sup>

*Migrationshintergrund:* Die Einteilung der Familien erfolgte nach folgendem Kriterium: keine Bezugsperson (75,9%), eine Bezugsperson (hier: 10,0%) oder beide Bezugspersonen im Ausland geboren (14,1%).<sup>4</sup>

2 Da die Ergebnisse aus dem zweiten Erhebungsjahr denen der MZPe 1-3 entsprechen, werden an dieser Stelle nur die MZPe 1-3 ausgewertet.

3 Die Leistungsprofile wurden in folgender Weise festgelegt: Noten in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht unter 1.7 leistungsstark, 2.0-2,7 mittlere Leistungsgruppe; 3.0 und größer, leistungsschwach.

4 Diese Einteilung entspricht der Einteilung bei der IGLU-Studie (vgl. Bos et al 2004, S. 178f.)

## 2.2 Methode

An den MZP 1 und 3 wurden eine Vorerhebung und eine Nacherhebung durchgeführt, bei denen personenbezogene Daten erfasst wurden, z.B. zu den zwei Lieblingsfächern bzw. zu den zwei besonders unbeliebten Fächern, zum Migrationsstatus, zu Schulnoten etc. Zum MZP 1 wurde zudem ein Fragebogen eingesetzt, der auf der Grundlage der theoretischen Analysen erfassen sollte, unter welchen Gesichtspunkten den Schülern/innen der Unterricht am besten gefällt. Die Items der 4-stufigen Rating-Skala wurden einer Faktorenanalyse unterzogen und zu fünf Skalen zusammengefasst.

Tab. 1: Faktoren, unter denen Unterrichtsstunden am besten gefallen

<i>Funktional-external</i>	6 Items; Beispiel: „Diese Stunde hat mir am besten gefallen, weil sie für die nächste Probe wichtig war“	$\alpha$ : .62
<i>Selbstbestimmt</i>	4 Items; Beispiel: „..., weil ich meine Aufgaben selbst aussuchen durfte“	$\alpha$ : .74
<i>Sozial</i>	2 Items; Beispiel: „..., weil ich mit meinen Freunden zusammen arbeiten konnte“	$\alpha$ : .68
<i>Aktional-handlungsbezogen</i>	3 Items; Beispiel: „..., weil ich etwas erproben, experimentieren durfte“	$\alpha$ : .35, $\alpha$ .10: .64
<i>Intrinsisch</i>	2 Items; Beispiel: „..., weil ich viel Neues gelernt habe“	$\alpha$ : .49, $\alpha$ .10: .83 <sup>5</sup>

Im Rahmen der Hauptuntersuchung wurden anhand eines Fragebogens 17 Schulklassen zu der Frage, wie Kinder ihren Unterricht rekonstruieren und wie die schulischen Lernerfahrungen ihre Nachmittagsaktivitäten beeinflussen, untersucht. Der Fragebogen setzte sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil sollten die Kinder zu den Unterrichtsstunden des Vortages Angaben machen. Zunächst wurde erfragt, an welche Unterrichtsstunden sie sich noch erinnern, danach sollten sie festhalten, welche Unterrichtsstunde von den genannten ihnen am besten gefallen hat. Anschließend sollten sie Gründe für das Gefallen anmerken. Der Antwortvorgaben für die Begründungen entsprechen den Items der fünf Skalen. In einer abschließenden Frage konnten die Kinder eine weitere Unterrichtsstunde benennen, die ihnen gut gefallen hatte, sowie zwei Stunden angeben, die ihnen nicht so gut gefallen haben. Im zweiten Teil des Fragebogens wurden Fragen zu den Nachmittagsaktivitäten gestellt.<sup>6</sup>

Der Fragebogen wurde jeweils eine Woche lang vor der ersten Unterrichtsstunde für den Vortag ausgefüllt. Für den Freitag wurde der Fragebogen am darauf folgenden Montag bearbeitet. Der Fragebogen wurde an drei Messzeitpunkten eingesetzt; der MZP 1 lag am Anfang des Schuljahres (ca. 2-3 Wochen nach dem Schuljahresbeginn). Zu diesem Zeitpunkt spielen für die Kinder Noten und Zeugnisse meist noch keine so große Rolle. Der MZP 2

<sup>5</sup> Nach Wellenreuther (2000, S. 280f.) sind für Felduntersuchungen Reliabilitätskennwerte von „in der Regel  $r = .50$ “ hinreichend.

<sup>6</sup> Dieser Teil der Befragung kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden.

wurde in zwei Messzeitpunkte eingeteilt. Der MZP 2a (für die Hälfte des Samples) fiel in die Zeit kurz vor den Zwischenzeugnissen, der MZP 2b (die andere Hälfte des Samples) fiel in die Zeit kurz nach den Zwischenzeugnissen. Es sollte festgestellt werden, inwiefern unmittelbar bevorstehende Zeugnisse die Rekonstruktionen der Kinder beeinflussen. Der MZP 3 lag ca. 2-3 Wochen vor dem Jahreszeugnis – wenn die Noten in der Regel schon feststanden. Ausgewählte Kinder einzelner Klassen wurden am Abend mündlich zum Unterricht und den schulbezogenen Nachmittagsaktivitäten befragt. Diese Ergebnisse können im Rahmen dieses Beitrags nicht systematisch ausgewertet werden.

### 3. Ergebnisse

#### *Zur Frage 1: Rekonstruktionen von Unterricht – Idealvorstellungen und tatsächlich erfahrener Unterricht*

Bei der *Vorhebung* waren die Kinder anhand der fünf Skalen gefragt worden, mit Blick auf welche Merkmale ihnen der Unterricht („idealiter“) am besten gefällt (vgl. Tab. 1). Die interessenorientierte Skala wurde an erster Stelle genannt, die selbstbestimmte als am wenigsten wichtig erachtet (vgl. Tab. 2). Es gab keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den verschiedenen Schülergruppen; den Viertklässlern scheint die Selbstbestimmung etwas wichtiger zu sein als den Drittklässlern, den leistungsstärksten Schülern/innen ist von der Tendenz her die interessenorientierte Skala etwas wichtiger als den leistungsschwächsten. Diese Skalen bildeten auch die Grundlage für die Einschätzung des Unterrichts an den fünf Tagen der Woche.

Die Erhebungen zum *konkret erfahrenen Unterricht*<sup>7</sup> (MZPe 1-3) bestätigen zwar im Wesentlichen die Reihenfolge der Vorerhebung, doch die Gewichtungen der einzelnen Skalen stellen sich jetzt deutlich anders dar. Die interessenorientierte Skala wird von den Schülern/innen mit deutlichem Abstand am höchsten bewertet, gefolgt von der funktional-externalen Orientierung<sup>8</sup>. Die handlungsbezogene und die soziale Orientierung sind etwa gleich; die Selbstbestimmungsorientierung nimmt mit Abstand den geringsten Stellenwert ein. Die Mittelwertsunterschiede zwischen den Skalen sind mit Ausnahme zwischen den Skalen „soziale Orientierung“ und „aktionale Orientierung“ signifikant.

<sup>7</sup> Dies wurde gemessen an der jeweils beliebtesten Unterrichtsstunde des Tages.

<sup>8</sup> Der Einfachheit wegen wird im Folgenden von „Orientierungen“ gesprochen. Es handelt sich um die aus der Faktorenanalyse (vgl. Tab. 1) gewonnenen 5 Faktoren.

Tab. 2: Aspekte, unter denen der Unterricht den Schüler/innen am besten gefällt (Vorerhebung) bzw. gefallen hat (MZPe 1-3)<sup>9</sup>

Skalen	Vorerhebung		MZPe 1-3	
	MW	Std.abw.	MW	Std.abw.
Interessenorientierte	.88	.17	.62	.22
Funktional-externe	.82	.15	.49	.17
Aktionale	.75	.19	.36	.36
Soziale	.78	.25	.35	.21
Selbstbestimmte	.73	.26	.24	.18

Zu den Skalen im Einzelnen:

**Interessenbezogene Orientierung:** Die höchste Bewertung der interessenorientierten Skala gilt für alle 17 Klassen. Allerdings ist die Bevorzugung der interessenbezogenen Skala über die verschiedenen Messzeitpunkte hinweg und im Wochenverlauf nicht einheitlich (vgl. Abb. 1). Die Interessenorientierung fällt nicht nur vom ersten zum dritten MZP tendenziell ab, sondern auch vom Wochenanfang zum Wochenende hin. Dabei ist in allen drei Erhebungswochen jeweils am Dienstag der Wert am höchsten. Für das Fach Deutsch wird die interessenorientierte Skala am häufigsten gewählt. Dieses Ergebnis ist umso bemerkenswerter, als dieses Fach ansonsten eher unbeliebt ist (vgl. Frage 3).

Die leistungsstärkste Gruppe merkt für die konkret erfahrenen Unterrichtsstunden im Vergleich zu den beiden anderen Leistungsgruppen signifikant weniger an, dass ihnen wegen des interessanten Gegenstandes der Unterricht besonders gefallen habe ( $p < .05$ ), was insofern erwähnenswert ist, als die leistungsstärkste Gruppe in der Vorerhebung die interessenorientierte Skala am höchsten bewertet hatte.



Abb. 1: Interessenorientierte Skala: Vergleich der Leistungsgruppen

<sup>9</sup> Die Werte für alle Skalen werden auf dem metrischen Intervall von 0-1 abgebildet.

Bei den Mädchen scheint der Unterricht auf ein deutlich größeres Interesse gestoßen zu sein als bei den Jungen ( $p < .01$ ).

*Funktional-externale Orientierung:* Die funktionale Orientierung hat für die Schüler/innen den zweithöchsten Stellenwert. Es zeigt sich bei den ersten zwei Messzeitpunkten ab der zweiten Wochenhälfte eine ansteigende Tendenz, d.h. in der zweiten Wochenhälfte scheinen eher externe Aspekte des Unterrichts (wichtig für Noten, wurde oft drangenommen...), die die Selektionsfunktion der Schule (nach Fend) vor allem repräsentieren, für die Kinder besonders wichtig zu werden, wenn die Schüler/innen Klassenarbeiten und Proben erwarten. Im Fach Mathematik wird die funktionale Orientierung im Vergleich zu den anderen Fächern signifikant am häufigsten angegeben ( $p < .05$ ). Die Schulklassen unterscheiden sich hinsichtlich der funktionalen Orientierung nicht wesentlich. Allerdings wird in der Klasse Q, in der in einem hohen Maße nach Ansätzen der Montessori-Pädagogik gearbeitet wird, die funktionale an letzter Stelle genannt.

*Aktionale Orientierung:* Die handlungsbezogene Orientierung weist zwar an den drei Messzeitpunkten im Durchschnitt einen in etwa gleichen Wert auf, allerdings werden im Wochenverlauf unsystematische Schwankungen deutlich – mit Ausnahme des Freitags. Hier zeigt sich an allen drei MZPe eine deutlich ansteigende Tendenz; d.h. dass zum Wochenende hin Unterrichtsstunden mit handlungsbezogenen Tätigkeiten bevorzugt werden. Es ist kein linearer Zusammenhang zwischen der Wahl bestimmter Unterrichtsfächer und der aktionalen Orientierung (gemittelt über die Messzeitpunkte 1-3) an dieser Skala festzustellen. In der Klasse Q, in der regelmäßig Freiarbeit praktiziert wird, wurde die aktionale Orientierung an zweiter Stelle genannt. Für Jungen ist die aktionale Orientierung wichtiger als für die Mädchen ( $p < .10$ ).

*Soziale Orientierung:* Bei der sozialen Orientierung ist für alle drei MZPe eine bemerkenswerte Kurve zu verzeichnen. Der Wochenanfang unterscheidet sich deutlich von den anderen Wochentagen (Abb. 2).



Abb. 2: Soziale Skala: Unterschiede an den Wochentagen, MZPe 1-3

Die soziale Orientierung ist am Wochenanfang erheblich höher als an allen anderen Tagen, zum Wochenende hin ist wieder ein Anstieg zu verzeichnen, der allerdings das „Montagsniveau“ nicht erreicht. Am MZP 2 ist sie im Durchschnitt am niedrigsten. Am häufigsten ist das Unterrichtsfach Sachunterricht mit der sozialen Orientierung verknüpft, am wenigsten das Fach Mathematik (für beide Fächer gilt  $p < .05$ ). Leistungsschwächere Kinder wählen die soziale Orientierung deutlich häufiger als Grund für die positive Bewertung von Unterrichtsstunden als Schüler/innen der anderen Leistungsgruppen. Für die deutschen Kinder hat die soziale Orientierung einen signifikant höheren Stellenwert als für die Kinder mit Migrationshintergrund ( $p < .05$ ).

*Selbstbestimmte Orientierung:* Die selbstbestimmte Orientierung hatte im konkret erfahrenen Unterricht mit .24 mit Abstand den niedrigsten Mittelwert. Es ist ein erheblicher Abfall dieser Orientierung beim MZP 2 festzustellen; beim ersten und dritten MZP ist sie etwa gleich hoch. Auffallend ist an allen drei MZP, dass zum Wochenende die Werte wieder ansteigen. In den Klassen F (in dieser wird betont handlungsorientiert und viel in Gruppen gearbeitet) und Q (mit dem Schwerpunkt der Montessori-Pädagogik), wurde die selbstbestimmte Skala im Vergleich zu den anderen Klassen deutlich häufiger als Begründung für die Wahl der beliebtesten Unterrichtsstunde des Tages gewählt.

Man kann festhalten: Das Interesse an dem, was im Unterricht passiert, scheint den Schülern/innen sowohl idealiter als auch im Schulalltag die wichtigste Begründung für die Bevorzugung von Unterrichtsstunden zu sein, die Selbstbestimmung die unwichtigste. Für drei Skalen kann man an bestimmten Wochentagen spezielle Vorlieben feststellen: Bei der sozialen Orientierung liegt ein Schwerpunkt an allen drei MZP am Montag, bei der Interessenorientierung jeweils am Dienstag und bei der aktionalen Skala ist am Freitag ein Höhepunkt festzustellen.

*Zur Frage 2: Unterscheiden sich die Rekonstruktionen, wenn Zeugnisse und Übertrittsempfehlungen bevorstehen?*

Nachfolgend werden die Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt, der ja in zwei unterschiedliche Messzeitpunkte (MZP 2a, vor dem Zwischenzeugnis und MZP 2b, nach dem Zwischenzeugnis) aufgeteilt war, dargestellt. Dabei wird auch hinsichtlich der Subgruppe „Jahrgangsstufe“ verglichen: Aufgrund der bevorstehenden Übertrittszeugnisse könnte für die Viertklässler der MZP 2b eine größere Relevanz haben als für die Drittklässler. Dabei könnten auch die unterschiedlichen Leistungsgruppen der Viertklässler (lernstark, mittel, schwach) gerade zum Messzeitpunkt 2 mit Blick auf die funktional-externe Orientierung von Interesse sein, da insbesondere bei den Schülern/innen der mittleren Leistungsgruppe die Empfehlung für eine andere Schulform von nahezu jeder Einzelleistung in den übertrittsrelevanten Fächern abhängt.

Bei der funktional-externalen Skala ist zwischen den MZPen 2a und 2b ein deutlicher Unterschied zu verzeichnen. Vor den Zwischenzeugnissen (MZP 2a) sind – bezogen auf beide Jahrgangsstufen – die funktionalen Orientierungen signifikant höher als am MZP 2b (nach den Zwischenzeugnissen) ( $p < .05$ ) (vgl. Abb. 3).

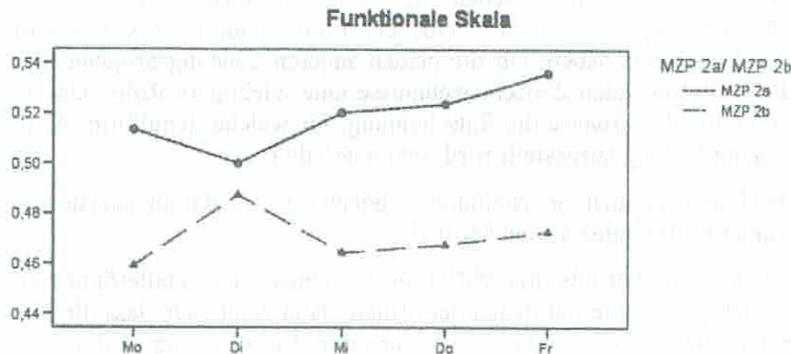


Abb. 3: Funktionale Skala: Vergleich der MZPe 2a und 2b (vor und nach den Zwischenzeugnissen)

Bei einer Differenzierung zwischen den dritten und vierten Jahrgangsstufen stellt sich bei der funktionalen Skala allerdings heraus, dass einerseits die Unterschiede zwischen den MZPen 2a und 2b zum größeren Teil auf die Schüler/innen der vierten Jahrgangsstufe zurück zu führen sind – d.h. hier sind die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten 2a und 2b besonders groß. Daneben zeigte sich aber auch, dass in der vierten Jahrgangsstufe die Werte der funktional-externalen Orientierung sowohl zum MZP 2a als auch am MZP 2b höher sind als in der dritten. D.h., dass für die Viertklässler Aspekte wie Proben, Noten, Lob wegen guter Leistungen etc. eine signifikant wichtigere Rolle spielen als für die Drittklässler.

Betrachtet man des Weiteren die funktional-externale Orientierung hinsichtlich der Leistungsgruppen, so stellt man fest, dass vor allem bei den leistungsstarken Schülern/innen ein deutliches Sinken von MZP 2a hin zu MZP 2b zu verzeichnen ist ( $p < .01$ ), die Werte der Leistungsschwachen sinken zwar auch, die Werte verfehlen allerdings die Signifikanzgrenze. Die Werte der mittleren Leistungsgruppe hingegen bleiben bei den MZPen 2a und 2b nahezu konstant. Bei dieser Leistungsgruppe bleiben die funktionalen Orientierungen auch über die Zwischenzeugnisse hinaus fast auf demselben Niveau.

Der Stellenwert des hohen Niveaus der funktional-externalen Skala bei den Viertklässlern der mittleren Leistungsgruppe am MZP 2 wird auch dann noch einmal besonders deutlich, wenn man sich bei dieser Schülergruppe die Veränderung des Rangplatzes dieser Skala im Vergleich zu den anderen vier Skalen vergegenwärtigt. Während in der dritten Jahrgangsstufe bei der

mittleren Leistungsgruppe im Vergleich zu den beiden anderen Leistungsgruppen bei der funktional-externalen Skala die niedrigsten Werte zu verzeichnen sind, rangieren die Werte der mittleren Leistungsgruppe in der vierten Jahrgangsstufe zum MZP 2a an zweiter, zum MZP 2b sogar an erster Stelle. So ist zu vermuten, dass für die Viertklässler der mittleren Leistungsgruppe weniger die Zwischenzeugnisse, als vielmehr die bevorstehenden Übertrittszeugnisse den entscheidenden Einfluss auf die Rekonstruktionen des Unterrichts haben. Für die beiden anderen Leistungsgruppen spielen die bevorstehenden Zwischenzeugnisse eine wichtigere Rolle. Danach ist für sie möglicherweise die Entscheidung, für welche Schulform die Übertrittsempfehlung ausgestellt wird, schon gefallen.

Am MZP 2a sind auch die handlungsbezogene ( $p < .01$ ) und die soziale Orientierung ( $p < .01$ ) höher als am MZP 2b.

Vergleicht man über alle drei MZPe die Ergebnisse der Schüler/innen der vierten Jahrgangsstufe mit denen der dritten, dann zeigt sich, dass die älteren Schüler/innen insgesamt eine prononciertere Einschätzung zu ihren Unterrichtserfahrungen haben als die jüngeren. Das betrifft in besonderem Maße die Bewertung des Interesses am Unterrichtsgegenstand. Dieses ist bei den Schülern/innen der vierten Jahrgangsstufe eine signifikant wichtigere Begründung für die Bevorzugung bestimmter Unterrichtsstunden als für die der dritten Jahrgangsstufe ( $p < .001$ ). Gleiches gilt für die funktional-externale Orientierung, und hier am zweiten Messzeitpunkt.

### *Zur Frage 3: Interesse an einem Unterrichtsfach und Beliebtheitsindex*

Grundschüler/innen haben bereits Lieblingsfächer; das sind meist Fächer, für deren Inhalte sie sich besonders interessieren und/oder in denen sie besonders erfolgreich sind. Wir wollten überprüfen, ob und inwiefern die Lieblingsfächer auch die Unterrichtsstunden sind, die ihnen im erlebten Unterricht am besten gefallen und unter welchen Gesichtspunkten sie die Lieblingsfächer vor allem rekonstruieren. Sport ist mit Abstand das am häufigsten angegebene Lieblingsfach (33,2%), gefolgt von Mathematik (23,5%) und Werken/Handarbeit (10,3%). Alle anderen Fächer werden von weniger als 10% der Kinder als erstes oder zweites Lieblingsfach gewählt. Betrachtet man die Lieblingsfächer in Abhängigkeit vom Geschlecht, so zeigt sich, dass überwiegend die Jungen die Reihenfolge Sport und Mathematik wählen, die Mädchen als zweites Lieblingsfach Kunsterziehung. Mathematik wird von den Mädchen erst an vierter Stelle genannt.

Sind die Lieblingsfächer auch die beliebtesten Unterrichtsstunden der Kinder? Da sich die Zahl der Unterrichtsstunden pro Fach in der Woche deutlich unterscheidet, wurde für jedes Fach ein Beliebtheitsindex errechnet.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Der Beliebtheitsindex bezieht sich auf die Fragen der Hauptuntersuchung „Welche Unterrichtsstunden hattest du gestern?“, „Welche Unterrichtsstunde hat dir am besten gefallen?“ „Welche andere Stunde hat dir sonst noch gefallen?“ Er berechnet

Das Fach Sport ist an allen MZPen und bei allen Schülergruppen nicht nur das beliebteste Fach, sondern wird, in Relation zur angegebenen Stundenzahl, auch am häufigsten als Lieblingsstunde genannt. Nach Sport stehen die Fächer Kunst und Werken/Textiles Gestalten nahezu gleichauf an zweiter Stelle auf der Beliebtheitsskala. Mathematik liegt zwar bei der Bewertung der Lieblingsfächer weit vorn, bei der Nennung der beliebtesten Unterrichtsstunde wird dieses Fach hingegen wenig genannt. Allerdings gilt, dass die Schüler/innen, die Mathematik als Lieblingsfach angegeben haben, häufiger Mathematikstunden als beliebteste Stunden angeben, und umgekehrt.

Es gibt beim Beliebtheitsindex bei den verschiedenen Schülergruppen signifikante Unterschiede. Bei den Mädchen ist der Index in den Fächern Deutsch, Kunst, Musik, Werken/Textiles Gestalten und Englisch signifikant höher als bei den Jungen. Bei den Jungen ist der Index im Fach Mathematik signifikant höher als bei den Mädchen. Die Fächer Deutsch und Musik haben in der vierten Jahrgangsstufe einen signifikant niedrigeren Beliebtheitsindex als in der dritten, Sachunterricht hingegen ist in der vierten Jahrgangsstufe signifikant beliebter (alles auf  $p < .01$ ). Bei den Leistungsgruppen sowie bei deutschen und ausländischen Kindern gibt es keine signifikanten Unterschiede. Betrachtet man die Subgruppe „Kinder mit Migrationshintergrund“ hinsichtlich des Unbeliebtheitsindex, dann zeigt sich, dass bei Kindern, deren Eltern beide aus dem Ausland sind, Mathematikstunden signifikant weniger unbeliebt ist als bei Kindern, deren Eltern keinen Migrationshintergrund haben, d.h. Mathematik wird von den Kindern mit „doppeltem“ Migrationshintergrund erheblich weniger abgelehnt als von deutschen Kindern.

Bei den Fächern, die den Schülern/innen weniger gefallen haben, liegt Deutsch an der Spitze, gefolgt von Mathematik und Religion. Das auf den ersten Blick überraschende Ergebnis, dass Mathematik gleichzeitig das zweitbeliebteste und zweitunbeliebteste Fach ist, lässt sich durch den Geschlechtereffekt erklären: Bei den Lieblingsfächern sind vor allem die Jungen für den hohen Wert von Mathematik verantwortlich, bei den weniger beliebten Fächern insbesondere die Mädchen. Es zeigt sich somit, dass Unterrichtsstunden der Fächer, die für die Selektionsentscheidungen den entscheidenden Stellenwert haben (Deutsch und Mathematik), von den Schülern/innen am wenigsten positiv eingeschätzt werden – das gilt sogar, wenn ein Fach (wie z.B. Mathematik bei den Jungen) durchaus häufig als Lieblingsfach benannt wird.

Von den von uns befragten Grundschulern/innen gaben 80,9% an, dass sie gern oder sehr gern zur Schule gehen. Fragt man, inwiefern die Schulfreude mit den Rekonstruktionen der Unterrichtserfahrungen zusammen hängen, dann zeigt sich, dass die Kinder mit hoher Schulfreude auch am häufigsten

---

sich aus dem Quotienten der Anzahl der Nennungen als bevorzugte Stunde und Anzahl der angegebenen Stunden in diesem Fach.

angeben, ihnen hätten die Unterrichtsstunden aus Interesse am besten gefallen ( $p < .001$ ). Aber auch die funktional-externale ( $p < .01$ ) und die Skala der selbstbestimmten Orientierung ( $p < .05$ ) ist bei Kindern mit großer Schulfreude höher als bei Kindern mit geringer Schulfreude.

#### 4. Diskussion

In der Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, in welcher Weise der Unterricht bei Grundschulern/innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe rekonstruiert wird, d.h. in welcher Weise sie ihn für sich als relevant ansehen. Bemerkenswert (und aus pädagogischer Sicht auch erfreulich) ist, dass das Interesse an einer Sache, die Freude über etwas neu Erfahrenes, von den Schülern/innen der Grundschule vorrangig genannt wird, wenn ihnen eine Unterrichtsstunde besonders gefallen hat. Das gilt sowohl für „Unterricht generell“ (also idealiter), aber auch – und hier mit großem Abstand zu allen anderen Skalen – für den konkret erfahrenen Unterricht. Dabei ist Schulfreude in hohem Maße korreliert mit dem Interesse am Unterricht. Da Interesse an einem Lerngegenstand auch den Lernerfolg positiv beeinflusst (vgl. Krapp 1993, 2005), ist dieses Ergebnis vor allem mit Blick auf Lernentwicklung positiv zu werten. Allerdings ist zu bedenken, dass die lernstarken Kinder zwar im Prinzip die interessenbezogene Skala als vorrangig wichtig für Unterrichtsstunden einschätzen, aber für die konkret erfahrenen Unterrichtsstunden signifikant weniger als lernschwächere Schüler/innen angeben, ihnen hätten die Unterrichtsstunden besonders gut gefallen, weil sie interessant waren. Ihnen scheint der Unterricht sehr häufig keine neuen oder hinreichend interessanten Lernerfahrungen zu bieten. Interviews, die mit ausgewählten Kindern am Abend zu den unterrichtlichen Lernerfahrungen durchgeführt worden sind, bestätigen die Daten der schriftlichen Erhebungen. Die Schüler/innen wurden dabei u.a. gefragt, ob es schade gewesen wäre, wenn sie bei den einzelnen Unterrichtsstunden gefehlt hätten. Lernstarke Kinder meinten dies erheblich häufiger als die Kinder der anderen Leistungsgruppen.

Dass die Schule von den befragten Schülern/innen in einem hohen Maße als eine Einrichtung wahrgenommen wird, in der externe Verstärker (Lob) und Selektion (Proben und Noten) eine erhebliche Bedeutung haben, zeigt die hohe Bewertung der funktional-externalen Skala – nicht nur zu den konkret erfahrenen Unterrichtsstunden, sondern grundsätzlich für schulischen Unterricht (s. Skalen in der Vorerhebung, Tab. 2). An dieser wird besonders sinnfällig, dass sich Merkmale des Bildungssystems auch in den Einschätzungen der Schüler/innen abbilden. So wurde von den Schülern/innen der vierten Jahrgangsstufe, in der die Selektionsentscheidungen für die weiterführenden Schulen anstehen, die funktionale Orientierung signifikant höher gewertet als von den jüngeren Kindern. Daneben wurde sie vor den Zwischenzeugnissen höher eingestuft als an den anderen Messzeitpunkten. Bemerkenswert ist, dass – bezogen auf alle Messzeitpunkte – die

Leistungsstärke für die funktionale Bewertung von Unterrichtsstunden keine Rolle zu spielen scheint. D.h. dass allen Lernergruppen dann häufig eine Unterrichtsstunde gut gefällt, wenn sie den Eindruck hatten, dass sie für eine anstehende Probe noch etwas Wichtiges gelernt haben, wenn eine Note besonders gut war oder weil sie gelobt worden sind. Dies zeigt, dass der Unterricht in der Grundschule von allen Schülergruppen als eine Einrichtung, in der externe Verstärker eine wichtige Rolle spielen, gesehen und wohl auch akzeptiert wird – und zwar dann, wenn Stunden von ihnen als erfolgreich interpretiert werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen auch die Untersuchung von Zinnecker et al., wonach 45% der Kinder und Jugendlichen angeben, dass ihnen dann das Schulleben besonders gefällt, wenn sie gute Noten erhalten (2002, S. 43).

Auf den ersten Blick wirken die gleichzeitig hohen Werte bei der interessenorientierten Skala und der funktional-externalen Skala (in der Vorerhebung nahezu gleich hoch) verwunderlich – gilt doch mit Blick auf die Interessentheorie, dass interessiertes Handeln keiner weiteren externalen Verstärker bedarf (vgl. Hartinger & Fölling-Albers 2002). Für die Einrichtung Schule trifft diese Kontrastierung offensichtlich nicht zu. Als eine Einrichtung, in der vorwiegend fremdbestimmte Aufgaben zu erfüllen sind, scheinen externe Verstärker (Lob, gute Noten) wesentliche Voraussetzung zu sein für die Bereitschaft zur Leistungserbringung, aber auch für schulisches Wohlbefinden. Die hohen Werte für die funktional-externale Skala – gerade auch bei den leistungsstarken Schülern/innen – können in dieser Untersuchung als ein Merkmal der introjizierten bzw. identifizierten Motivation interpretiert werden (d.h. die Schüler/innen identifizieren sich weitgehend mit extrinsischen Lernanlässen, vgl. Deci & Ryan 1993) – oder anders gesagt: Die Schüler/innen haben die Normen der Schule verinnerlicht bzw. sogar gutgeheißen und verhalten sich im Sinne der Maßgaben dieser Institution. Deshalb befürworten sie bei entsprechenden Leistungen auch die Verstärker und Belohnungen, die das System vorsieht: positive Rückmeldungen, (gute) Noten und Zeugnisse. Für die Viertklässler der mittleren Leistungsgruppe scheint der funktionale Aspekt von Schule einen besonderen Stellenwert zu haben, denn die Werte dieser Skala bleiben selbst nach den Zwischenzeugnissen sehr hoch. Die noch ausstehenden und bei dieser Schülergruppe vermutlich noch ergebnisoffenen Übertrittsgutachten dürften zu einer besonders ausgeprägten funktionalen Orientierung führen. Die Untersuchungen von Hartinger et al. (2004) erbrachten, dass (vermutlich aufgrund der Unsicherheit hinsichtlich der nachfolgenden Schulform) diese Schülergruppe besonders leistungsängstlich ist. D.h., dass die hohe Identifikation mit Werten der funktionalen Skala eventuell durch erhebliche emotionale Belastungen „erkauft“ wird. Dass durch ein spezielles Lernklima der funktional-externale Aspekt bei Schüler/innen eine nachrangige Bedeutung erfahren kann, zeigt sich in den Klassen Q und F.

Die gleichzeitig hohe Bewertung der Interessenskala und der funktional-externalen Skala bei der Mehrheit der Schüler/innen ist zudem kompatibel mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993). Denn die vorliegende funktionale Skala erfragt ja Unterrichtsstunden, die als positiv (und erfolgreich) wahrgenommen wurden. Wenn Kinder gute Noten erhalten haben oder gelobt worden sind, konnten sie sich auch als kompetent erleben. Und dies ist nach Deci & Ryan ein zentrales Grundbedürfnis. Schüler/innen, die schulisch weniger erfolgreich sind (leistungsschwächere Kinder), scheinen hingegen den sozialen Stellenwert bei den Unterrichtserfahrungen besonders hoch zu gewichten (s. Deci & Ryan: soziale Eingebundenheit).

Unsere Ergebnisse bestätigen somit nicht bzw. nur zum Teil Ergebnisse anderer Untersuchungen, wonach für die Schüler/innen vor allem die sozialen und funktionalen Aspekte von Schule im Mittelpunkt stehen, Unterrichtsinhalte hingegen kaum (vgl. Czerwenka et al. 1990; Behnken 1991; Hagstedt & Hildebrandt-Nilshon 1980). Im Kontext der grundschulpädagogischen Diskussionen zur Öffnung des Unterrichts nehmen die Selbstbestimmung und Handlungsorientierung einen besonderen Stellenwert ein (vgl. u.a. Lichtenstein-Rother & Röbe 2005). In der von uns durchgeführten Untersuchung zeigte sich, dass diese Orientierungen generell für die Schüler/innen durchaus wichtig sind, wenn auch tendenziell weniger wichtig als die interessenbezogene oder funktional-externale Orientierung (vgl. Tab. 1, Vorerhebung). Die Ergebnisse zu den konkret erfahrenen Unterrichtsstunden zeigen jedoch, dass die Einschätzungen aus früheren Untersuchungen hier nicht bestätigt werden.

Die Tatsache, dass die selbstbestimmte Orientierung bei den Rekonstruktionen der tatsächlich erfahrenen Unterrichtsstunden eine so geringe Rolle spielt, könnte verschiedene Gründe haben. Man könnte vermuten, dass den Kindern die Selbstbestimmung im schulischen Lernprozess weniger wichtig ist als dies von den eher reformpädagogisch orientierten Grundschulpädagogen apostrophiert wird. Grundsätzlich sehen die Schüler/innen die Selbstbestimmung zwar als positiv an, doch im Vergleich zu anderen Merkmalen dann doch als weniger relevant. Nachvollziehbar erscheint aber auch eine Interpretation, wonach im Unterricht die Selbstbestimmung faktisch nur eine relativ geringe Rolle gespielt hat und sie deshalb von den Schülern/innen weniger als die anderen Merkmale gewählt wurde. Für diese Erklärung spricht, dass in den Klassen Q und F die selbstbestimmte Orientierung häufiger genannt worden ist als in den anderen 15 Klassen. Plausibel ist aber auch eine Interpretation, wonach die Skala „Interessenorientierung“ bereits Aspekte von Selbstbestimmung vorweg nimmt (denn das, was auf Interesse stößt, wird vermutlich auch aus eigenem Antrieb gewählt). Deshalb wird sie angesichts weiterer, als relevant wahrgenommener Merkmale von Unterricht weniger häufig gewählt.<sup>11</sup> Der soziale Stellenwert als

---

<sup>11</sup> Diese Interpretation wurde uns von Andreas Hartinger nahe gelegt.

generelle Orientierung, der im Rahmen der Sozialisationsforschung als besonders relevant herausgestellt worden war (vgl. Behnken 1991; Zinnecker et al. 2002), wird von den von uns befragten Grundschulern/innen besonders für den Wochenanfang bestätigt, und er steigt zum Ende der Schulwoche wieder an (vgl. Abb. 2). Die Pausen und das sonstige Schulleben wurden hier allerdings nicht berücksichtigt.

In Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen wurde auch in dieser festgestellt, dass Sport mit Abstand zu allen anderen Unterrichtsfächern das beliebteste ist (vgl. Lipski 2002, S. 116) und hier auch beim Beliebtheitsindex am höchsten gewertet wurde. Die Stunden der „Hauptfächer“ Mathematik und Deutsch hingegen werden als beliebteste Unterrichtsstunden kaum genannt; Deutsch steht beim Beliebtheitsindex gar an letzter Stelle. Mathematik ist zwar als Unterrichtsfach (vor allem bei den Jungen) recht beliebt, doch auch im Beliebtheitsindex rangiert es weit hinten. Kinder mit Migrationshintergrund scheinen allerdings die Mathematikstunden positiver einzuschätzen; anders ist es bei ihnen im Fach Deutsch. Dies zeigt, dass die Sprachbarriere für Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache auch die Lernfreude in diesem Fach deutlich einschränkt.

Es mag verschiedene Gründe für den niedrigen Beliebtheitsindex der Fächer Mathematik und Deutsch geben. Eine betrifft die hohe Stundenzahl: Fächer, die häufig unterrichtet werden, könnten von den Kindern weniger als „besondere“ wahrgenommen werden als relativ seltene Unterrichtsstunden. Allerdings ist das Fach Religion, das ebenso wenig wie das Fach Sport unterrichtet wird, fast nie als beliebteste Stunde angeführt worden. Vielmehr sind vor allem solche Stunden genannt worden, in denen viele motorische Aktivitäten stattfinden – wie z.B. im Fach Sport, aber auch in Textilarbeit/Werken. Grundschüler/innen scheinen dies im Schulalltag besonders zu schätzen. Eine andere Interpretation betrifft die selektive Bedeutung der beiden Fächer Deutsch und Mathematik. Sie gelten im Fächerspektrum als die wichtigsten; deshalb werden ihnen im Lehrplan auch die meisten Unterrichtsstunden pro Woche zugestanden; sie werden aber auch für den Übertritt an die weiterführenden Schulen als am bedeutendsten gewertet. Der funktionale Stellenwert dieser Fächer spiegelt sich auch in der Einschätzung der Schüler/innen wider – das gilt zumindest für das Fach Mathematik. Etwas anders verhält es sich im Fach Deutsch. Dieses Fach gilt als unbeliebt. Doch wenn Deutschstunden als beliebteste Stunde gewählt worden waren, dann aus Interesse an der Sache. Hier scheint es den Lehrern/innen in einzelnen Stunden besser zu gelingen, den funktionalen Stellenwert des Faches Deutsch in den Hintergrund zu rücken. Das gilt wohl vor allem für Lesestunden, wie dies häufig von den Kindern zusätzlich in den Fragebögen angemerkt worden war. Dieses Ergebnis stimmt mit der Untersuchung von Valtin und Wagner (2002, S. 117) überein, wonach die Lernfreude im Lesen bei den Schüler/innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe durchaus hoch ist, in Rechtschreibung hingegen sehr niedrig.

Die hohe Bewertung der Fächer Sport und Werken/Textiles Gestalten spiegelt die Bedeutung handlungsbezogener und grobmotorischer Lernangebote für die Schüler/innen wider – das gilt anscheinend besonders für den letzten Schultag in der Woche, wenn viele Kinder von der überwiegend sitzenden und kognitiven Lernarbeit erschöpft zu sein scheinen.

Insgesamt haben diese Befragungen deutlich gemacht, dass die Schüler/innen ihre schulischen Lernerfahrungen sehr viel differenzierter zu bewerten scheinen als es bisherige Studien der Sozialisationsforschung, aber auch vielfach von der Schulpädagogik an den Unterricht apostrophierte Ansprüche nahelegen.

### *Literatur:*

- Behnken, I. (1991). *Schülerstudie '90*. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung. Weinheim und München.
- Bos et al. (2004). *IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H.J. & Tessloff J. (1990). *Schülerurteile über die Schule*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, 223-238.
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Hagstedt, H. & Hildebrandt-Nilshon, M. (Hrsg.) (1980). *Schüler beurteilen Schule*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag: Schwann.
- Harteringer A. (1997). *Interessenförderung*. Eine Studie zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harteringer, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren – Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harteringer, A., Graumann, O. & Grittner, F. (2004). „Grundschul-Numerus-Clausus“ oder Orientierungsstufe? Auswirkungen verschiedener Übertrittsregelungen auf Motivationsstile und Leistungsängstlichkeit von Grundschulkindern. *Empirische Pädagogik*, 18, 173-193.
- IFS-Umfrage. Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der 13. Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung (2004). In: H.-G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13*, 13-50. Weinheim und München: Juventa.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 387-406.
- Krapp, A. (2005). Die Bedeutung von Interesse für den Grundschulunterricht. *Grundschulunterricht*, 10, S. 4-8.
- LBS-Kinderbarometer (2004). *Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen*. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen.

- Lichtenstein-Rother, I. & Röbe, E. (2005). *Grundschule. Der pädagogische Raum für die Grundlegung der Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lipski, J. (2002). Schule und interessegeleitetes Lernen. In M. Furtner-Kallmünzer, A. Hössl, D. Jane, D. Kellermann & J. Lipski, *In der Freizeit für das Leben lernen* (S. 113-124). München: DJI.
- Möller, K. (1987). *Lernen durch Tun – handlungsorientiertes Lernen im Sachunterricht der Grundschule*. Frankfurt/M.: Lang.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, M. (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 32-44). Bern u.a.: Huber.
- Valtin, R. & Wagner, Ch. (2002): Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In R. Valtin, *Was ist ein gutes Zeugnis?* (S. 113-127). Weinheim und München: Juventa.
- Wellenreuther, M. (2000). *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Wilk, L. (1996). Die Studie „Kindsein in Österreich“. In: M.-S. Honig, H.-R. Leu & U. Nissen (Hrsg.), *Kinder und Kindheit* (S. 55-76). Weinheim und München: Juventa.
- Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S. & Stecher, L. (2002). *null zoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen: Leske+Budrich.

**Anschrift der Autoren:**

Prof. Dr. Maria Fölling-Albers, Michael Haider, Thomas Haider, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik, 93040 Regensburg