

Band 10

Schule: Lust oder Frust?

Was kann die Familie zur Schulmotivation ihrer Kinder beitragen?



Rückmeldungen an:

Kant. Erziehungsberatung Thun Praxisforschung Gabi Lauterburg Obere Hauptgasse 74 3600 Thun eb.thun@erz.be.ch

Inhalt

1	Ausga	angslage und Fragestellung	7
2	Theor	etische Ausführungen zur Schulmotivation	9
2.1	Moti	vation und Lernen	9
	2.1.1	Definitionen	9
	2.1.2	Motivationstheorien	10
	2.1.3	Veränderung der Lernmotivation im Verlauf des Schulalters	13
	2.1.4	Analyseschema zur Motivationsdiagnostik	14
2.2	Schu	ılmüdigkeit	16
	2.2.1	Definition	16
	2.2.2	Schulmüdigkeit als Form von Schulabsentismus	17
3	Metho	de	18
3.1	Expe	erteninterviews	18
3.2	Stud	ium von Fachliteratur	18
4	Motiva	ationsförderung durch Stärkung des psychischen Wohlbefindens im Allta	g 19
4.1	Expe	erteninterviews	21
	4.1.1	Stichprobe	21
	4.1.2	Interviewleitfaden	21
	4.1.3	Ergebnisse	21
4.2	Unte	rstützende und ergänzende Aspekte aus der Theorie	34
4.3	Disk	ussion	46
	4.3.1	Inhaltliche Erkenntnisse und Fazit aus unserer Studie	46
	4.3.2	Persönliche Erfahrungen	47
5	Motiva	ationsförderung durch Abbau von Misserfolgsängstlichkeit	49
5.1	The	pretische Einführung	49
	5.1.1	Erscheinungsbild der Misserfolgsängstlichkeit	49
	5.1.2	Einflussfaktoren	50
	5.1.3	Diagnostik	53
5.2	Expe	erteninterviews	55
	5.2.1	Stichprobe	55
	5.2.2	Interviewleitfaden	55
	523	Fraehnisse	56

5.3		itung der Eltern von misserfolgsängstlichen Kindern: Vergleich von Theorie	
	5.3.1	Den Eltern Informationen zur Leistungsangst vermitteln	61
	5.3.2	Einstellungen der Eltern betreffend Misserfolg und Leistung thematisieren	61
	5.3.3	Erziehungspraktiken der Eltern besprechen	64
	5.3.4	Mit den Eltern kindbezogene Interventionen thematisieren	67
	5.3.5	Theorieergänzende Aspekte aus der Praxis	70
	5.3.6	Praxisergänzende Aspekte aus der Theorie	71
5.4	Disk	ussion	71
	5.4.1	Fazit inhaltlicher Erkenntnisse	71
	5.4.2	Methodenkritik	72
	5.4.3	Ausblick und persönliche Reflexion	73
6	Motiv	ationsförderung durch adäquate Gestaltung der Hausaufgabensituation	74
6.1	Expe	erteninterviews	75
	6.1.1	Stichprobe	75
	6.1.2	Interviewleitfaden	75
	6.1.3	Ergebnisse	76
6.2	Unte	erstützende und ergänzende Aspekte aus der Theorie	85
	6.2.1	Planung	85
	6.2.2	Lernen	87
	6.2.3	Umgang mit Schwächen	89
	6.2.4	Unterstützung	90
	6.2.5	Zusammenarbeit	93
6.3	Disk	ussion	94
7	Schlu	ssbemerkungen zum Praxisforschungsprojekt	97
7.1	Ziel	unserer Praxisforschungsarbeit	97
7.2	Schi	nittpunkte der drei Ansatzpunkte	97
	7.2.1	Stärken des Kindes, Selbstwert, Wertschätzung	97
	7.2.2	Erwartungen der Eltern, Druck, Angst	98
	7.2.3	Selbständigkeit, Selbstverantwortung, Perspektiven	98
	7.2.4	Beziehung Eltern – Kind	98
	7.2.5	Zusammenarbeit mit Schule	98
7.3	Meth	nodenkritik	98

7.4	Persönliche Eindrücke
7.5	Ausblick
8 L	iteraturempfehlungen101
8.1	Allgemeine Literatur zur Schulmotivation
8.2	Literatur zu: Motivationsförderung durch Stärkung des psychischen und physischen
	Wohlbefindens im Alltag
8.3	Literatur zu: Motivationsförderung durch Abbau von Misserfolgsängstlichkeit 102
8.4	Literatur zu: Motivationsförderung durch adäquate Gestaltung der
	Hausaufgabensituation
9 L	iteraturverzeichnis107
C	Checkliste für die Beratung der Eltern114
10 A	Anhang121
Anha	ang 1: Interviewleitfaden zum Thema: Was kann die Familie im Alltag zur Schul-
	motivation ihrer schulmüden Kinder beitragen?121
Anha	ang 2: Interviewleitfaden zum Thema: Was kann die Familie zu Abbau von Misserfolgs-
	ängstlichkeit beitragen?124
Anha	ang 3: Interviewleitfaden zum Thema: Wie kann die Hausaufgabensituation bei schu-
	Imüden Kindern adäquat gestaltet werden?125
Anha	ang 4: Leitfragen an Eltern/ Bezugspersonen zum Thema Leistungsangst126
Anha	ang 5: Verhaltensbeobachtung (a) für Eltern & (b) für Kinder und Jugendliche 128
Anha	ang 6: Fragebogen zu Leistungsangst-Gedanken130
Anha	ang 7: Angst-Thermometer131
Anha	ang 8: Modell nach Suhr-Dachs und Döpfner132
Anha	ang 9: Informationsblatt zu Leistungsängsten
Anha	ang 10: Zusammenstellung für Eltern: Stress vermeiden bei Prüfungen
Anha	ang 11: Foxel Geschichte138
Anha	ang 12: Lehrplan des Kt. Bern143
Anha	ang 13: Fragebogen über Verhaltensprobleme bei den Hausaufgaben145
Anha	ang 14: Lernstrategieinventar für Schülerinnen und Schüler

1 Ausgangslage und Fragestellung

Du gehst in die Schule, hast keine Lust, das Lernen wird zum persönlichen Frust.

[...]

Deine Seele unsichtbar, du selber bist nicht da. Seit einiger Zeit, stehen die Räder still. Es gibt niemanden, der mit dir reden will.

Versagensängste machen sich breit und es läuft Deine Zeit. Wenn du verlierst, werden sie dich noch verstehen und lieben? Angst vor diesen Gefühlen, bringen dich fast zum erliegen.

[...]

(von Heike Otto, 2006; Titel: Schule und Frust)

In unserer Arbeit als Erziehungsberaterinnen sind wir immer wieder mit Kindern und Jugendlichen¹ konfrontiert, die keine Lust mehr auf die Schule haben, für welche die Schule zum
Frust geworden ist. Viele dieser Kinder haben den Glauben an sich verloren, sehen keinen
Sinn mehr darin, sich für die Schule anzustrengen, zeigen trotz gutem kognitivem Potenzial
nur schwache Schulleistungen, sind sozial wenig in die Klasse integriert oder haben Angst
vor Bewertungssituationen in der Schule. Ausgehend von der Überlegung, dass die Eltern
zentrale Bezugspersonen ihrer Kinder sind und so stetigen Einfluss auf deren Motivstruktur
nehmen (Lund, Rheinberg & Gladasch, 2001), erachten wir es als sinnvoll die Eltern zu beraten, wie sie die Schulmotivation ihrer Kinder fördern können. Was können wir diesen Familien in der Beratung mitgeben? Wo können die Eltern ansetzen, damit ihre schulmüden Kinder
und Jugendlichen wieder mehr Lust auf die Schule bekommen?

Ausgehend von diesen Fragen haben wir beschlossen, ein Praxisforschungsprojekt zum Thema Elternberatung bei schulmüden Kindern zu starten. Unser Ziel ist es, aus Theorie und Expertenwissen² neue Impulse für den Beratungsalltag zu gewinnen bzw. die eigene Bera-

-

"Schule: Lust oder Frust?"

¹ Im Folgenden wird zur Vereinfachung jeweils der Ausdruck Kinder für Kinder und Jugendliche verwendet, sofern es nicht anders vermerkt ist.

² In der vorliegenden Arbeit wird zur Steigerung der Leserlichkeit jeweils nur die männliche Form verwendet. Die weibliche ist jeweils mitzudenken.

tungspraxis zu reflektieren. Neben einem umfassenden Literaturstudium zum Thema führten wir mit verschiedenen Fachleuten Interviews durch.

Wir wählten ein sehr breites Thema und sind uns bewusst, dass dieses im Rahmen unseres Praxisforschungsprojektes nicht ausschöpfend behandeln werden kann. Jeweils zwei Personen aus unserer sechsköpfigen Praxisforschungsgruppe haben sich zusammen mit einem möglichen Ansatzpunkt für die Schulmotivationsförderung auseinandergesetzt. Die drei Ansatzpunkte sind nicht vollständig voneinander abgrenzbar und weisen Überschneidungsbereiche auf. Sie sind in Abbildung 1 dargestellt.

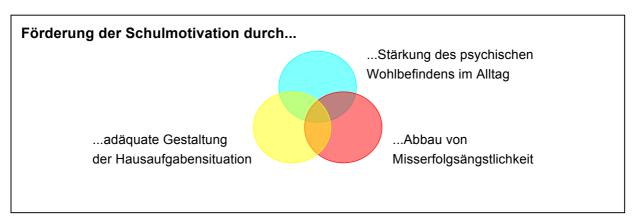


Abbildung 1: Drei Ansatzpunkte für die Motivationsförderung

In einem ersten Teil der Arbeit (Kapitel 2) folgen theoretische Ausführungen zur Schulmotivation. Es werden Begriffe definiert sowie zentrale Konzepte und Theorien eingeführt. Anschliessend wird die im Projekt verwendete Methode erläutert (Kapitel 3). Es folgt je ein Kapitel zu den oben dargestellten Förderansätzen (Kapitel 4-6). In diesen Kapiteln wird gewonnenes Expertenwissen dargestellt und durch Theoriewissen unterlegt oder ergänzt. Nach den Schlussbemerkungen zum Praxisforschungsprojekt (Kapitel 7) folgen ein Kapitel mit erläuterten Literaturempfehlungen (Kapitel 8) sowie ein Literaturverzeichnis (Kapitel 9) und ein Anhang, in dem die Interviewleitfäden und –protokolle und weitere Materialen zu sehen sind (Kapitel 10).

2 Theoretische Ausführungen zur Schulmotivation

Im zweiten Kapitel wird (Lern-)Motivation definiert und es werden ausgewählte Motivationstheorien erläutert. Das Kapitel gibt einen Einblick in wissenschaftliche Arbeiten zu Motivation, wobei wir jene Motivationstheorien darstellen, die uns für unsere Thematik relevant erscheinen. In einem zweiten Teil wird auf die Schulmüdigkeit bzw. die Schulunlust als eine Form von Schulabsentismus eingegangen.

"Schule: Lust oder Frust?"

2.1 Motivation und Lernen

2.1.1 Definitionen

Unter **Motivation** versteht man die "Bereitschaft bzw. die Stärke der Bereitschaft, ein Ziel anzustreben und das Erreichen des Zieles zu verfolgen" (Kretschmann & Rose, 2007, S. 12). Motivation erklärt Richtung, Intensität und Ausdauer menschlichen Verhaltens (in Anlehnung an Nerdinger, 2007):

- Die *Richtung* bezeichnet die Entscheidung für ein bestimmtes Verhalten (z.B. Soll ich die Hausaufgaben machen? Soll ich mich in der Schule melden? Soll ich mich beschweren?).
- Die *Intensität* bezeichnet die Anstrengung, Sorgfalt und Konzentration mit der das Verhalten ausgeführt wird.
- Die *Ausdauer* bezeichnet die Hartnäckigkeit des Verhaltens (dran bleiben, Ablenkung ausblenden, Abschottung gegen Versuchungen).

"Bezogen auf Lernhandlungen meint Motivation/Motiviertheit die Absicht oder Bereitschaft einer Person, sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinander zu setzten." (Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 218). Der Begriff der Lernmotivation bezeichnet den Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten zu erlernen. Kretschmann und Rose (2007, S. 11) versuchten den Begriff der Lernmotivation auf den Alltagskontext zu übertragen: "Ein Kind erscheint im pädagogischen Alltagsverständnis als motiviert, (1) wenn es übertragene Aufgaben bereitwillig übernimmt; (2) womöglich sogar selbst Initiative ergreift, sich mit Lerngegenständen zu beschäftigen; (3) sich mit schulischen Anforderungen ausdauernd auseinandersetzt und (4) Befriedigung über erbrachte Leistungen empfindet."

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Motivierung. Unter **Motivierung** versteht Nerdinger (2007), Menschen auf Handlungsziele auszurichten und die Bedingungen des Handelns so zu gestalten, dass sie diese Ziele erreichen können.

2.1.2 Motivationstheorien

Psychologische Motivationstheorien geben Antworten auf die Frage nach dem "Warum" oder "Wozu" menschlichen Verhaltens. Sie lassen sich in Inhalts- und Prozesstheorien unterteilen (vgl. Schuler, 2006). Bei den Inhaltstheorien wird der Frage nachgegangen: Was motiviert? Inhaltstheorien entwickeln Taxonomien menschlicher Motive und versuchen zu zeigen, welche Anreize diese Motive aktivieren und wie sie zu einem bestimmten Verhalten führen. Bei den Prozesstheorien wird die Dynamik der Motivation erklärt. Bezogen auf die Auswahl von Handlungsalternativen; auf die Durchführung von Handlungen (Intensität, Ausdauer, Selbstregulation) und auf die Bewertung der erzielten Ergebnisse. Es wird also danach gefragt, wie die an der Motivation beteiligten Prozesse ablaufen.

"Schule: Lust oder Frust?"

Eine der wohl bekanntesten Inhaltstheorie ist die Motivationstheorie von Maslow (1977). Dieser postulierte, dass die menschlichen Motive in eine hierarchische Bedürfnispyramide einzuordnen sind. Sein Modell ist bekannt als Maslowsche Bedürfnispyramide. Maslow unterscheidet fünf Motivklassen, die hierarchisch angeordnet sind: physiologische Grundbedürfnisse, Bedürfnis nach Sicherheit, Bedürfnis nach sozialen Beziehungen, Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Ist eine tiefere Motivklasse befriedigt, gewinnt die nächst höhere an Bedeutung. Die vier erstgenannten Bedürfnisse sind Mangelbedürfnisse. Ihre Befriedigung verhindert Krankheit, führt aber nicht unbedingt zu Gesundheit. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung ist ein Wachstumsbedürfnis, welches unbegrenzt wirksam bleibt und zu Gesundheit führen kann (vgl. auch Kap. 4).

Eine weitere populäre Inhaltstheorie stammt von **Deci & Ryan** (1993). In der von diesen begründeten **Selbstbestimmungstheorie der Motivation** werden drei Grundmotive postuliert: Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit. Die Befriedigung dieser Grundmotive ermöglicht die Entstehung von **intrinsischer Motivation**. Im Schulkontext wird unter intrinsischer Motivation das Lernen aus Selbstzweck, aus Spass an der Sache verstanden (Wild et al., 2001). Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen gelten als Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Sie beinhalten Neugier, Spontaneität, Exploration und Interesse am (Lern-) Gegenstand. Die intrinsische Motivation ist von der **extrinsischen Motivation** abzugrenzen, bei welcher Lernen der Maximierung positiver bzw. der Minimierung negativer Konsequenzen (z.B. Lob, Bestrafung) dient. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen haben oft instrumentellen Charakter (vgl. Wild et al., 2001).

Bei den <u>Prozesstheorien</u> nimmt das **Erwartungs-mal-Wert-Modell** von **Rheinberg** (1997) einen hohen Stellenwert ein. Darin wird davon ausgegangen, dass eine Person über mehrere Handlungsalternativen verfügt. Diese führen zu bestimmten Ergebnissen und ziehen Folgen nach sich. Der Grad der Motivation ergibt sich aus dem Produkt aus Erfolgserwartung und dem persönlich beigemessenen *Wert* der Handlungsfolgen. Es wird eine Art Nutzen-Kosten-Bilanz aufgestellt. Die Auswahl und Realisierung einer Handlungsalternative

hängt davon ab, wie diese Bilanz verglichen mit den Bilanzen anderer Handlungsalternativen ausfällt. Aufgrund eines Beispiels (auf eine Prüfung lernen) sollen nun die Erwartungskognitionen erläutert werden:

- **1. Situations-Ergebnis-Erwartungen:** Mit welchem Prüfungsergebnis ist zu rechnen, wenn ich nicht (genug) auf die Prüfung lerne?
- **2. Situations-Handlungs-Erwartung:** Wie leicht fällt es mir in dieser Situation (genügend) zu lernen?
- 3. Handlungs-Ergebnis-Erwartung: Inwieweit kann ich das Prüfungsergebnis durch mein Lernen hinreichend beeinflussen (= Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura, 1977, zit. nach Kretschmann & Rose, 2007)?
- **4. Ergebnis-Folge-Erwartung:** Inwieweit kann ich damit rechnen, dass mir ein gutes Prüfungsergebnis Lob und Anerkennung (von Lehrpersonen, Eltern, usw.) bringt?

Es kann gesagt werden, dass sich ein Kind im vorliegenden Beispiel aus folgenden Überlegen entschliessen kann, nicht (genug) für eine Prüfung zu lernen: 1. Das Kind erwartet, dass es auch ohne Lernaufwand eine gute Prüfung schreiben wird; 2. Das Kind denkt, dass es in der momentanen Situation nicht genügend Ressourcen (Zeit, Energie, Ausdauer, usw.) besitzt, um den Stoff zu lernen; 3. Das Kind traut sich nicht zu durch eigene Lernleistung Prüfungserfolge zu bewirken (vgl. Kap. 5); 4. Das Kind rechnet nicht damit, dass es nach einem guten Prüfungsergebnis Lob und Anerkennung bekommt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass derselben Handlung verschiedene Erwartungskognitionen und Anreize zu Grunde liegen können. Welche handlungsleitenden Gedanken sich die Kinder machen, ist unter anderem von ihrem Selbstkonzept³ sowie der Selbstwirksamkeitserwartung⁴ abhängig. Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen durch Lernerfahrungen (z.B. Schulleistungen), gleichzeitig wird die Lernerfahrung durch die erlebte Selbstwirksamkeit im Sinne einer "sich selbst erfüllende Prophezeiung" beeinflusst. Ein Kind, das davon überzeugt ist, durch eigene Lernanstrengung gute Schulleistungen erzielen zu können, ist eher zum Lernen motiviert und glaubt an sich, was die Wahrscheinlichkeit guter Schulleistungen erhöht. Gute Schulleistungen stärken wiederum das Selbstvertrauen und erhöhen die Selbstwirksamkeitserwartung. Kinder, die erleben, dass ihre Lernbemühungen ohne positive Wirkungen bleiben, fühlen sich hilflos (= erlernte Hilflosigkeit nach Seligman, 1986, zit. nach Kretschmann & Rose, 2007). Hilflosigkeitserfahrungen machen Kinder, wenn sie erleben, dass sie unabhängig davon, wie sie sich anstrengen, nicht zum gewünschten Ziel kommen können, also z.B. egal ob sie für eine Prüfung lernen oder nicht, immer wieder schlechte Noten

³ Unter Selbstkonzept versteht man eine Gedächtnisstruktur, die alle selbstbezogenen Informationen einer Person enthält (vgl. Wild et. al., 2001, S. 228).

⁴ Unter Selbstwirksamkeitserwartung versteht man die Erwartung, als Individuum auf Ereignisse Einfluss nehmen zu können (vgl. Kretschmann & Rose, 2007, S. 20).

schreiben. Diese Erfahrungen führen unter anderem zu Motivationsverlusten (Aktivitätsniveau geht zurück, Kinder werden untätig; trauen sich nichts mehr zu, realisieren nicht mehr, was ihnen gelingt etc.).

In enger Beziehung zur Selbstwirksamkeitserwartung einer Person stehen die Ursachenzuschreibungen ihrer Erfolge und Misserfolge (= **Kausalattributionen**; vgl. **Weiner**, 1975; 1984, zit. nach Kretschmann & Rose, 2007). Unterschiede im Attributionsverhalten (state) und im Attributionsstil (trait) zeigen sich darin, ob Lernergebnisse:

- eher auf *internale* (d.h. in der eigenen Person liegende) oder *externale* (d.h. auserhalb der Person liegende) Ursachen zurückgeführt werden,
- ob zeitlich stabile oder variable Faktoren zur Erklärung herangezogen werden,
- ob die Situation als kontrollierbar oder nicht kontrollierbar eingeschätzt wird.

In Tabelle 1 ist die Taxonomie der Kausalattribution bei Erfolg und Misserfolg dargestellt.

Tabelle 1: Taxonomie der Kausalttributionen bei Erfolg und Misserfolg (vgl. Wild et al., 2001, S. 229)

	Inte	rnal	External			
	Stabil	Variabel	Stabil	Variabel		
Kontrollierbar	Wissen	Anstrengung	Lernumgebung	Aufgabenwahl		
Nicht kontrollierbar	Begabung	Krankheit	Schwierigkeit der Aufgabe	Zufall		

Von diesen Kausalattributionen hängt die Stärke der Motivation ab. Günstig ist dabei, wenn Erfolg und Misserfolg als kontrollierbar wahrgenommen werden und Erfolge internal und Misserfolge external attribuiert werden. So wird in zukünftigen Lern- und Leistungssituationen eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung erreicht, was wie oben erläutert positive Effekte auf die Motivation hat (vgl. Wild et al., 2001). Bei der oben dargestellten erlernten Hilflosigkeit wird die Situation hingegen als nicht kontrollierbar und somit nicht durch eigene Anstrengung veränderbar wahrgenommen.

Selbstattribuierungsmuster werden vermutlich in der Erziehung durch Fremdattribuierung aufgebaut, d.h. wenn eine Person (Mutter, Lehrperson, etc.) den Leistungen eines Kindes Ursachen zuschreibt und kommuniziert (vgl. Kretschmann & Rose, 2007). Solche Fremdattribuierungen beeinflussen die (Leistungs-)Erwartungen der Erziehungspersonen und die von ihnen getroffenen Konsequenzen. Welche Ursachen die Kinder, Eltern oder Lehrpersonen der Leistungen zuschreiben, hängt unter anderem von deren **Bezugsnormorientierung** ab.

Dabei versteht man unter Bezugsnormen "Standards, mit denen man ein vorliegendes Resultat vergleicht, wenn man beurteilen will, ob es sich um eine gute oder schlechte Leistung handelt." (Rheinberg, Bromme, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2001, S. 313). Es gibt drei Bezugsnormen für die Bewertung von Leistungsergebnissen (nach Rheinberg et al., 2001 und Kretschmann & Rose, 2007):

- **die soziale Bezugsnorm** (interindividuelle Perspektive); z.B. Schülerleistung vs. Klassendurchschnitt
- **die individuelle Bezugsnorm** (intraindividuelle Perspektive); z.B. wie ist die Schülerleistung in Bezug auf die persönliche Lerngeschichte zu werten
- die gegenstandsbezogene Bezugsnorm (sachliche Perspektive); z.B. wie weit hat sich der Schüler dem vorgegebenen Lernziel angenähert

In Hinblick auf die Attributionstheorie kann erwartet werden, dass die individuelle Bezugsnormorientierung insbesondere bei schwachen Schülern motivierend wirkt. Wie die Leistung
eines Kindes eingeschätzt wird, hängt davon ab, mit wem es verglichen wird. Die Differenz
zwischen dem schwachen Kind und den anderen Kindern bleibt auch bestehen, wenn das
schwache Kind Fortschritte macht. Dies weil die anderen Kindern ebenfalls dazu lernen. Unterstützend zu unseren Überlegungen wurde in diversen empirischen Untersuchungen gezeigt, dass Lehrer mit starker sozialer Bezugsnormorientierung ungünstige Motivationseffekte, insbesondere bei den lernschwächeren Schülern der Klasse erzeugen (vgl. Rheinberg et
al., 2001). Bei schulmüden Kindern empfiehlt sich deshalb, die intraindividuelle oder die gegenstandsbezogene Bezugsnorm anzuwenden, weil sie Lernfortschritte für das Kind erfahrbar machen und dem Kind aufzeigen, dass seine Bemühungen Wirkung zeigen (Lund et al.
2001). Somit wird die Selbstwirksamkeitserwartung des Kindes gestärkt.

2.1.3 Veränderung der Lernmotivation im Verlauf des Schulalters

Die Schulmotivation ist im Verlauf der kindlichen Entwicklung Änderungen unterworfen. Neben individuellen Schwankungen, die auf Grund von verschiedenen Erlebnissen des einzelnen Kindes - wie z.B. nach einschneidenden familiären Erfahrungen (z.B. Scheidung der Eltern) oder Streit mit der Lehrperson - auftreten können, wurde empirisch ein Absinken der durchschnittlichen Lernmotivation und der schulischen Interessen im Verlauf der Schulzeit nachgewiesen (Pekrun, 1993). Gemäss den Befunden aus Längsschnittstudien vollzieht sich dabei insbesondere beim Übergang von der 6. in die 7. Klasse ein Einbruch der Schulmotivation. Dabei nehmen gemäss Pekrun (1993) hauptsächlich die selbstbestimmten Formen der Lernmotivation, wie beispielsweise die intrinsische Motivation, von der 5. bis in die 10. Klasse kontinuierlich ab. Fend (1997, zit. nach Wild et al., 2001) fand, dass der ermittelte Abfall in der durchschnittlichen Lernmotivation nicht auf einen allgemeinen Motivationsabfall zurückzuführen ist. Bei der Mehrzahl der Schüler bleibt die Einstellung zur Schule in etwa

stabil. Die durchschnittliche Abnahme der Schulmotivation scheint vielmehr auf Grund einer Teilgruppe (etwa 20-30 Prozent einer Jahrgangsstufe) von Schülern, die einen starken Motivationsabfall zeigen, zu Stande kommen. Zudem erleben gemäss Fends Studie nur ca. 2-3 Prozent der Schüler einer Jahrgangsklasse einen Motivationszuwachs.

"Schule: Lust oder Frust?"

2.1.4 Analyseschema zur Motivationsdiagnostik

Rheinberg (2004) hat ein Schema (vgl. Abb. 2) zur Analyse von Motivationsproblemen entwickelt. Es besteht aus einer Frage- und Antwortsequenz, welche zur Diagnostik verwendet werden kann.

1. Tätigkeitsanreiz

Tätigkeitszentrierte Motivation besteht, wenn jemand eine Aktivität um ihrer selbst willen ausführt, weil sie attraktiv und interessant ist und Freude bereitet, wie z.B. bei Hobbys oder beim Spiel.

2. Fremdkontrolle

Fremdkontrollierte Aktivität entsteht, wenn unser Handeln durch Erwartungen (z.B. den Eltern gefallen wollen) und Sanktionen anderer Personen mitbestimmt wird.

3. Potenzielle Ergebnisse

Ein vollständiges Motivationsdefizit entsteht, wenn eine Aktivität zu keinem erkennbaren Ergebnis führt. Es besteht dann keine Möglichkeit mit sich selbst zufrieden zu sein. In diesem Fall kann es helfen, sich selber Ziele zu setzen oder Rückmeldung über Fortschritte zu erhalten.

4. Folgenanreize

Ein Anreizdefizit entsteht, wenn einem Handlungsresultat kein anreizbesetztes Ergebnis in Aussicht gestellt wird. Solche positiven Folgen (wie Selbstbewertung, Fremdbewertung, Prestige, Einfluss, beruflicher Aufstieg, materieller Gewinn, Sicherheit usw.) können, müssen aber nicht bewusst wahrgenommen werden. Zur Überwindung solcher Schwierigkeiten müssen Ergebnisfolgen eingeführt oder bewusst gemacht werden, welche attraktiv und eng ans Ergebnis gekoppelt sind.

5. Wirksamkeitserwartung

Ein **Wirksamkeitsdefizit** entsteht, wenn eine Person ein Ziel für nicht erreichbar hält. Sie glaubt, dass ein Ergebnis nicht durch eigene Handlung erzielt werden kann (Erfolgserwartung) oder, dass sie die zielführende Aktivität nicht ausführen kann (Wirksamkeitserwartung). Hilfreich kann dann sein, wenn erforderliche Kompetenzen trainiert, Strategien eingeübt und realistische Ziele gesetzt werden. Nach Bandura (1977) entsteht Selbstwirksamkeitserwartung durch Erfolgserlebnisse, Modelllernen, Überredung und physiologische Zustände (z.B. positive Stimmung, Angst).

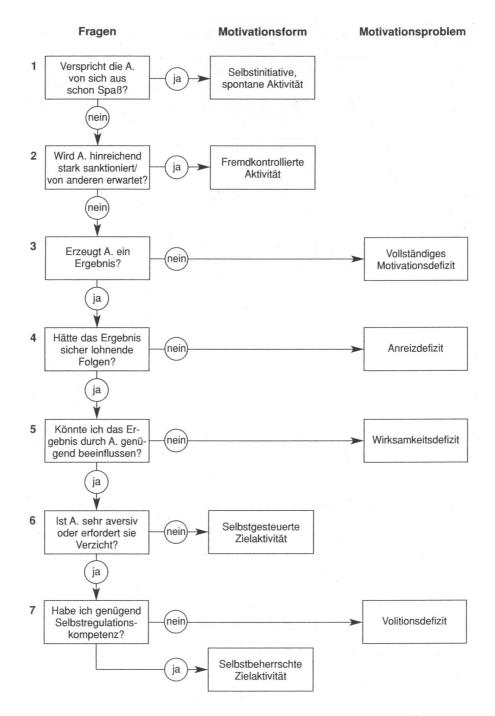


Abbildung 2: Diagnoseschema zu Motivationsproblemen (Rheinberg, 2004, S. 24).

6. Widerstandsfreie Zweckhandlung

Eine **selbstgesteuerte Zielaktivität** besteht, wenn es zur Zielerreichung keine besonderen psychischen Kosten erfordert. Das heisst, es besteht kein negatives Vollzugserlebnis während der Tätigkeit (z.B. bei überfordernden, unüberschaubaren Tätigkeiten), die Aktivität oder Ausführungsbedingungen sind nicht aversiv (z.B. ängstigend, langweilig, unangenehm, belastend) oder es besteht kein hoher Ausführungswiderstand (z.B. Gedanken an verlockende

alternative Tätigkeiten). Es besteht eine komplikationsarme zweckzentrierte Motivation (man realisiert, was lohnend und machbar ist).

7. Willensanforderung

Eine selbstbeherrschte Zielaktivität besteht, wenn eine nicht besonders freudvolle Aktivität, die eine volitionale Anstrengung verlangt, im Hinblick auf wichtige Folgen ausgeführt wird. Ein Volitionsdefizit besteht hingegen, wenn diese aversive Tätigkeit trotz hinreichender Motivation nicht realisiert wird. In diesem Fall ist es hilfreich, wenn die Aversion oder die Schwierigkeit des Zielverfolgens verringert wird, oder die Selbstregulationskompetenz trainiert wird.

2.2 Schulmüdigkeit

2.2.1 Definition

Schulmüdigkeit (auch Schulverdrossenheit oder Schulunlust genannt)⁵ umfasst Formen der inneren Emigration im Unterricht, der gezeigten Lernunlust und der dosierten Nicht-Erfüllung von Lehrererwartung. Thimm (2000) unterscheidet vier Formen der Schulmüdigkeit:

- 1. Passive Formen des Rückzugs (Zuspätkommen, Früher-Gehen, Toiletten- und Arztbesuche während der Unterrichtszeit, Aufmerksamkeitsverweigerung durch "Schlafen", Träumen etc.);
- 2. Schulinoffizielle, alternative individuelle Beschäftigungen zur Füllung der Zeit (Hausaufgabenerledigung, interessante Lektüre, Spielen etc.);
- 3. Moderate "Torpedierung" von Unterrichtsabläufen in Form von häufigen Mitarbeitsverweigerungen ("Blödsinn" bzw. "Krach" machen, Streiche ausdenken etc.) und
- 4. Diskussionen über Unterricht aus einer metakommunikativen Perspektive (entweder mit dem strategischen Ziel der Verhinderung von Unterricht oder mit verändernder Ambition im Hinblick auf die Unterrichtsinhalte, -methoden etc.).

Gemäss Kretschmann und Rose (2007) erscheint ein Kind im pädagogischen Alltagsverständnis als schulmüde, wenn (1) es versucht schulischen Anforderungen aus dem Weg zu gehen; (2) sich mit den schulischen Lerngegenständen ausgesprochen lustlos beschäftigt; (3) sich von den Aufgaben leicht ablenken lässt; (4) bei Schwierigkeiten schnell aufgibt und (5) gegenüber Erfolgen und Misserfolgen gleichermassen gleichgültig scheint.

Schulmüdigkeit kann als eine schwache Form von **Schulabsentismus** betrachtet werden. Schulabsentismus markiert in diesem Sinne den Oberbegriff eines Gesamtphänomens (vgl. Stamm, 2005). In der englischsprachigen Literatur wird zudem häufig zwischen Schul-

⁵ Die Begriffe Schulmüdigkeit und Schulunlust werden in der Arbeit als Synonyme verwendet. Auch der Ausdruck "schulunmotivierte Kinder" wird ab und zu gebraucht.

schwänzen (truancy) und Schulverweigerung (school refusal oder school phobia) unterschieden (vgl. z.B. Egger et al., 2003 und King & Bernstein, 2001). Es gibt drei verschiedene Typen von Schulabsentismus, wobei sie sich in der Intensität der *inneren* Entfernung und dem *Umfang* von Abwesenheit unterscheiden. Diese drei Typen sind: Schulmüdigkeit, Schulschwänzen und Schulverweigerung. Sie kennzeichnen verschiedene Verlaufsstadien von Schulabsentismus. Sie werden in Tabelle 2 im nächsten Unterkapitel erläutert.

2.2.2 Schulmüdigkeit als Form von Schulabsentismus

In Tabelle 2 sind die drei Typen von schulabsenten Kindern zusammengefasst. Während schulmüde Kinder hauptsächlich während dem Unterricht psychisch abwesend sind, halten sich Schulschwänzer und -verweigerer auch physisch von der Schule fern. Schulschwänzer suchen während ihrer Schulabwesenheit angenehmere, ausserhäusliche Aktivitäten, während Schulverweigerer in der Sicherheit des Heimes bei ihren Eltern bleiben möchten.

Tabelle 2: Zusammenstellung der drei Typen von Schulabsentismus (vgl. Orts 2005, S.1)

	Schulmüdigkeit	Schulschwänzen	Schulverweigerung
Zeitlicher Umfang der Abwesenheit	Kein Ausstieg aus der Schule: physische An- wesenheit in der Schu- le, aber Abschalten, Boykott, Träumen	Temporärer Ausstieg aus der Schule: seltenes Schwänzen, z.B.: Tages- und Eckstun- denschwänzen, Kurz- zeitschwänzen, Inter- vallschwänzen	Ständige Abwesenheit über einen langen Zeit- raum
Intensität der Abwe- senheit von der Schu- le	Bezug zur Schule noch relativ stark, Ausstiegs- gefährdung	Loser Bezug, noch Kontakt zur Schule oder zu dieser Angehörenden, sporadisches Auftauchen in der Schule oder in der Nähe, Wiedereinstieg wird zum Problem	Handlungsform verfestigt, Vermeidung als kennzeichnende Bewältigungsstrategie
Grad der Öffentlich- keit	Auffallend durch Träu- men, Unkonzentriert- heit, Stören, "Null-Bock" Stimmung, besonders die passiven Aktions- formen können überse- hen werden	Schwänzen wird öffent- lich; beginnende Stig- matisierung	Eltern wissen um die Schulverweigerung, hoher Öffentlichkeits- grad, ggf. Ordnungs- strafverfahren und Stigmatisierung

Nach dieser theoretischen Einführung ins Thema Motivation und Schulmüdigkeit, soll nun in den folgenden Kapiteln das Praxisforschungsprojekt vorgestellt werden.

3 Methode

Die Praxisforschungsarbeit basiert einerseits auf dem Studium von Fachliteratur und andererseits auf Experteninterviews. Unser Ziel war es, basierend auf theoretischem Fachwissen und praxiserprobtem, erfahrungsbasiertem Know-how, die Beratung von Eltern schulmüder Kinder zu reflektieren.

"Schule: Lust oder Frust?"

3.1 Experteninterviews

In unserer Studie verfolgten wir einen qualitativen, explorativen Forschungsansatz ohne Anspruch auf Repräsentativität.

Es wurden Experteninterviews mit verschiedenen Fachpersonen durchgeführt, die in ihrem Arbeitsalttag mit dem Thema Schulmotivation konfrontiert sind. Interviewteilnehmer waren z.B. Erziehungsberater, Schulpsychologen, schulische Heilpädagogen, Schulsozialarbeiter, Lehrpersonen, Kindergärtnerinnen und Psychomotorikthrapeutinnen⁶. Die Studie basiert auf einer anfallenden Stichprobe: Die Rekrutierung erfolgte per Telefon, Mail oder über den direkten Kontakt, wobei hauptsächlich Personen aus dem Kanton Bern unverbindlich angefragt wurden. Obwohl wir keine Entschädigung anbieten konnten, war die Bereitschaft der Fachpersonen erfreulich gross, sich am Projekt zu beteiligen.

Anhand eines z.T. vorab zugeschickten Interviewleitfadens wurde ein ca. 30-minütiges Interview durchgeführt. Teilweise bereiteten sich die Fachpersonen anhand des Leitfadens auf das Gespräch vor, teilweise berichteten sie spontan. Wir wiesen auf den vertraulichen Umgang mit den gewonnen Daten hin. Die Interviews fanden am Telefon, auf den Erziehungsberatungsstellen oder in den Büros der Fachpersonen statt. Es wurde ein halbstrukturiertes Interview mit offenen Fragen verwendet⁷. Die Gespräche verliefen zum Teil stark basierend auf Fallbeispielen und zum Teil auf einer abstrakteren Ebene. Die Gesprächsinhalte wurden während des Interviews schriftlich protokolliert.

3.2 Studium von Fachliteratur

Als theoretische Grundlage dienten wissenschaftliche Bücher und Artikel, Ratgeberliteratur und Ergebnisse aus Internetrecherchen zu den Themen (Schul-)Motivation, Wohlbefinden, Misserfolgsängstlichkeit und Hausaufgabengestaltung.

⁶ für die genauen Zusammensetzungen der Stichproben siehe Kapitel 4.1.1, 5.1.1 und 6.1.1

⁷ die verschiedenen Interviewleitfäden werden in den Kapiteln 4.1.2, 5.1.2 und 6.1.2 erläutert und sind im Anhang aufgeführt

4 Motivationsförderung durch Stärkung des psychischen Wohlbefindens im Alltag

"Schule: Lust oder Frust?"

Schulmotivation ist ein komplexes und vielschichtiges Phänomen. Wie wir in unserem Beratungsalltag immer wieder erleben können, tragen verschiedene Faktoren auf verschiedenen Ebenen zu deren Entstehung bei. Es ist zu bedenken, dass der Auftretensort von Problemen nicht immer und unbedingt identisch mit dem Entstehungsraum ist (vgl. Thimm, 2005). Das heisst mit anderen Worten, dass die Ursachen der Schulmüdigkeit nicht immer im Zusammenhang mit der Schule zu finden sind, obwohl sich diese dort manifestiert: Faktoren aus dem ausserschulischen Bereich (wie z.B. aus Familie, Freizeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen) können genauso wie schulische Faktoren (wie z.B. stoffliche Überforderung, schwierige Lehrer-Schülerbeziehung) Risiken für die Entstehung von Schulmüdigkeit darstellen. Gleichzeitig können ausserschulische Erlebensräume des Kindes als Ressourcen für das Kind wirksam werden und so (schul-)motivationsförderliche Wirkung erlangen. Es scheint uns deshalb unerlässlich, bei schulmüden Kindern nicht nur schulbezogene Aspekte zu betrachten, sondern auch ausserschulische. Insbesondere, wenn man bedenkt, dass nur 14 % der gesamten Lebenszeit der Schule und der Arbeitstätigkeit zufallen (vgl. Zellmann, 2003).

Lund und Mitarbeiter (2001) stellen fest, dass die **Eltern** zentrale Bezugspersonen ihrer Kinder sind und so stetigen Einfluss auf deren Motivstruktur nehmen. In diesem Sinne erachten wir es als sinnvoll, die Eltern zu beraten, wie sie die Schulmotivation ihrer Kinder fördern können (vgl. Kap. 1). Aus den oben genannten Überlegungen sollen in diesen Beratungen nicht nur schulnahe Ansatzpunkte für die Motivationsförderung (Misserfolgsängstlichkeit, vgl. Kap. 5; Hausaufgaben, vgl. Kap. 6), sondern auch ausserschulische Ansatzpunkte berücksichtigt werden. Diesen widmet sich das vorliegende Kapitel 4.

Wie könnten solche ausserschulische Ansatzpunkte konkret aussehen? In unserem Berufsalltag haben wir beobachtet, dass das physische und psychische Wohlbefinden von Kindern, welche die Lust auf die Schule verloren haben, oft beeinträchtigt ist. Wir erwarten deshalb positive Auswirkungen auf die Schulmotivation der Kinder, wenn wir die Eltern dabei unterstützen, das kindliche Wohlbefinden im Alltag zu stärken. Aus den Motivationstheorien ist bekannt, dass zwischen Motivation und dem allgemeinen Wohlbefinden eine reziproke Beziehung besteht (Frank, 2007). Einerseits resultiert Wohlbefinden aus der Befriedigung von Bedürfnissen oder Motiven. Andererseits haben Menschen, die sich wohl fühlen, genügend interne Ressourcen, um sich zu motivieren (Mohr, 2005).

Bevor wir uns unserer Studie zuwenden, möchten wir uns eingehender mit der Definition des **Wohlbefindens** befassen und dessen Facetten aufzeigen. Gemäss Frank (2007) ist der Themenkreis Wohlbefinden durch eine Begriffsvielfalt gekennzeichnet: Glück, Freude, Flow, Zufriedenheit, Sinnerfülltheit, Lebenszufriedenheit, Lebensqualität, seelische Gesundheit

sowie Ressourcen finden Verwendung. Diese sich überlappenden Begriffe werden wegen ihrer fehlenden Trennschärfe oft synonym benutzt. "Wohlbefinden" bleibt definitorisch unscharf, lässt sich im Wesentlichen aber als Zustand positiver Affekte und Zufriedenheit operationalisieren. Becker (1991, zit. nach Frank, 2007) unterteilt Wohlbefinden unter anderem in psychisches und körperliches Wohlbefinden. Das psychische Wohlbefinden beinhaltet z.B. positive Gefühle wie Freude, Glück, positive Stimmungen und psychische Beschwerdefreiheit. Das physische Wohlbefinden bezieht sich auf positive körperliche Empfindungen. Ausgehend von unserem Auftrag als Psychologinnen stellen wir das psychische Wohlbefinden ins Zentrum unserer Ausführungen. Es ist aber zu beachten, dass das körperliche Wohlbefinden in der praktischen Arbeit nicht ausgeblendet werden kann, da es mit dem psychischen Wohlbefinden in einer reziproken Wechselwirkung steht.

Als Synonym für das psychische Wohlbefinden, erachten wir den Begriff der seelischen Gesundheit passend. Der Aspekt des seelischen Wohlbefindens kommt auch in der Gesundheitsdefinition der WHO zum Ausdruck: "Gesundheit ist ein Zustand des vollkommenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheit und Gebrechen" (Präambel der Verfassung der WHO, Abs. 2, 1946). Kritisiert werden könnte, dass der Prozesscharakter der Gesundheit vernachlässigt wird (vgl. Klein-Hessling, 2006). Das Ausmass unserer seelischen Gesundheit ist keine statische Eigenschaft, viel mehr entwickelt und verändert sie sich über die Zeit hinweg in einem komplexen Wechselspiel zwischen einem Individuum und seiner Umwelt. Becker und Minsel (1986) schlagen für unsere Kultur ein ganzheitlicher beschriebenes Idealbild eines seelisch gesunden Menschen vor: Ein Mensch, der eine hohe seelische Gesundheit aufweist, fühlt sich dem Leben und seinen Herausforderungen insgesamt gut gewachsen. Er hat ein hohes Selbstwertgefühl und kann sich als Person so akzeptieren, wie er ist. Er ist nicht hilflos, sondern weitestgehend selbstständig und davon überzeugt, dass er viel dazu beitragen kann, um auftretende Probleme anzugehen und zu bewältigen. Er blickt in der Regel optimistisch in die Zukunft.

Eine Erweiterung des Begriffs der seelischen Gesundheit, stellt das **Kindheitsglück** dar. Im Deutschen Wörterbuch der Brüder Grimm (1958, zit. nach Bucher, 2001) wird Glück als "Zustand starker innerer Befriedigung und Freude" gekennzeichnet. Glück ist demnach ein subjektiv erlebtes Gefühl.

In den folgenden Unterkapiteln wird mit Hilfe von Experteninterviews und Literaturstudium gezeigt, wie die Eltern beraten werden können, das psychische Wohlbefinden ihrer Kinder zu fördern. Wie eingangs erwähnt, soll auf diesem Weg eine Steigerung der Schulmotivation der Kinder erreicht werden.

4.1 Experteninterviews

4.1.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus 24 Fachpersonen zusammen:

- Fachbereich Erziehungsberatung/Schulpsychologie⁸: 11 Personen
 - 6 Erziehungsberaterinnen und 3 Erziehungsberater aus dem Kanton Bern, 1 Schulpsychologin aus dem Kanton Luzern, 1 Schulpsychologe aus dem Kanton Zürich
- Fachbereich Schulsozialarbeit⁹: 5 Personen
 - 1 Schulsozialarbeiterin und 3 Schulsozialarbeiter aus dem Grossraum Thun, 1 Schulsozialarbeiterin aus dem Kanton Zürich
- Fachbereich schulische Heilpädagogik¹⁰: 8 Personen
 7 Heilpädagoginnen und 1 Heilpädagoge aus dem Grossraum Thun

4.1.2 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden besteht aus drei Teilen:¹¹

- Erster Teil: Allgemeine Fragen
 - Erkennung und Beschreibung schulmüder Kinder, die Eltern schulmüder Kinder, Ursachen von Schulmüdigkeit und Zusammenhang zwischen Schulmotivation und allgemeinem Wohlbefinden
- Zweiter Teil: Eigene Erfahrungen
 - Fokus auf Erfahrungen in der Beratung von Eltern schulmüder Kinder, besondere Herausforderungen in dieser Elternarbeit
- Dritter Teil: Fallbeispiel (Das Fallbeispiel wurde inhaltlich der jeweiligen Fachgruppe angepasst.)

Vorgehen der Fachkräfte, werden die Eltern einbezogen, andere Massnahmen

Die Interviews wurden teilweise anhand des Leitfadens geführt, teilweise ergab sich ein freies Gespräch. Aus diesem Grund sowie wegen zeitlichen Einschränkungen wurden mit einzelnen Interviewpartnern nicht sämtliche Punkte des Leitfadens abgehandelt.

4.1.3 Ergebnisse

Es folgt eine Zusammenstellung der in den Interviews geschilderten Äusserungen. Dazu wurden die gemachten Äusserungen qualitativ kategorisiert und ausgezählt. Für die Interpre-

-

⁸ Wird in den Aufzählungen zur Vereinfachung mit EB abgekürzt.

⁹ Wird in den Aufzählungen zur Vereinfachung mit SSA abgekürzt.

¹⁰ Wird in den Aufzählungen zur Vereinfachung mit HP abgekürzt.

¹¹ Der Interviewleitfaden ist im Anhang 1 aufgeführt.

tation der Ergebnisse weisen wir nochmals darauf hin, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine explorative, nicht repräsentative, qualitative Forschungsarbeit handelt.

Das schulmüde Kind: Erkennungszeichen, Symptome & Charakterisierung. Das Kind				
Interviewte in drei Gruppen (Anzahl)	Tot. (24)	EB (11)	SSA (5)	HP (8)
Unlust und ihre Äusserung				
äussert Unlust verbal	8	3	2	3
wirkt durch Körperhaltung, Mimik und Gestik demotiviert, abgelöscht	5	0	2	3
ist schulischen Aufgaben gegenüber lustlos, möchte lieber spielen, zeigt wenig Inter-				
esse	12	3	3	6
Arbeitsverhalten im Unterricht oder bei den Hausaufgaben				
macht seine Hausaufgaben nicht zuverlässig	7	4	2	1
zeigt einen schulischen Leistungsabfall, Leistungsschwankungen	6	2	1	3
fällt durch Unaufmerksamkeit, Konzentrationsschwierigkeiten, Ablenkung auf	6	2	1	3
strengt sich nicht für die Schule an	5	1	2	2
ist unorganisiert, unordentlich; vergisst Dinge	6	1	2	3
verhält sich im Schulkontext passiv und gedanklich abwesend; zeigt wenig Eigenin-	11	3	2	6
itiative; weicht aus	11	3		0
Verweigerungsverhalten				
schwänzt den Unterricht	3	1	1	1
verweigert Schulaufträge aktiv	3	2	0	1
möchte nicht mehr in die Schule oder an Schulanlässe gehen	2	0	2	0
kommt zu spät zur Schule	5	1	1	3
Einstellung und Gefühle gegenüber der Schule				
sieht keine Zukunftsperspektive (durch die Schule), keinen Sinn in der Schule	5	2	2	1
ist der Schule und der eigenen Leistung gegenüber gleichgültig; hat keine eigene Meinung	4	2	1	1
empfindet die Schule als langweilig	3	3	0	0
engagiert sich lieber für etwas Ausserschulisches als für die Schule; Pause oder Sport als Lieblingsfach	5	4	1	0
fühlt der Schule gegenüber Unbehagen	2	2	0	0
Sozialverhalten in der Schule, Beziehungen				
bemüht sich wenig um Kontakte zu Gleichaltrigen; zeigt wenig soziale Initiative; zieht				
sich zurück	7	1	1	5
verhält sich grob oder aggressiv gegenüber Mitschülern oder der Lehrperson	6	1	1	4
stört den Schulunterricht mit negativem, provokativem Verhalten	6	2	1	3
hat Konflikte zu Hause bzgl. Hausaufgaben und Lernen	3	3	0	0
hat eine angespannte Beziehung zur Lehrperson; fühlt sich ungerecht behandelt	2	2	0	0
Emotionales Befinden, Gesundheit				
ist müde; hat Mühe, am Morgen aufzustehen	6	2	2	2
ist häufig gesundheitlich angeschlagen (psychosomatische Beschwerden wie z.B. Kopf- oder Bauchschmerzen); fehlt deswegen oft in der Schule	8	5	2	1
verhält sich gegenüber sich selber aggressiv	1	0	0	1
hat Gefühlsschwankungen	2	0	0	2
glaubt nicht mehr an sich; ist entmutigt; kleines Selbstbewusstsein; Misserfolgsorientierung	5	2	1	2
ist emotional angeschlagen: ist traurig, bedrückt, gereizt, dünnhäutig	6	3	1	2
Sonstiges				
erlebt die Schule-Eltern-Beziehung als belastet oder distanziert	2	1	0	1
hat Angst, schlechte Noten nach Hause zu bringen. Ist unter Druck	4	2	1	1
iat / ingot, solitorite Noteri flacir Fladse 2d billigen. 1st differ bruck				

Allgemein stellten viele der Befragten fest, dass sich Schulmüdigkeit je nach Individuum und Ursachen **sehr unterschiedlich manifestieren** kann. Ausserdem können den genannten

Symptomen verschiedenste Ursachen zu Grunde liegen (= Äquifinalität). Eine sorgfältige Diagnostik der möglichen zu Grunde liegenden Ursachen erachtete ein Grossteil der Fachpersonen als unabdingbar. Dabei soll das Alter und das Geschlecht des Kindes mitberücksichtigt werden:

Wiederholt wurden Unterschiede in der Ausprägung in verschiedenen Altersstufen erwähnt:

- Ausgewählte Symptome wie Schuleschwänzen, Zuspätkommen und Perspektivenlosigkeit treten hauptsächlich im Jugendalter auf.
- Zunahme der Schulmüdigkeit im Entwicklungsverlauf: Bei jungen Schülern selten und dementsprechend als auffällig zu bewerten; bei Jugendlichen häufiger. Eine gewisse Abnahme der Schulmotivation bei Jugendlichen wurde mehrfach als normal bezeichnet. In gewissen Kreisen entspreche es zudem der Norm der Jugendlichen, nicht gerne zur Schule zu gehen.
- Zwei Erziehungsberater beobachteten eine graduelle Entwicklung der Symptomatik: Je länger die Schulmüdigkeit anhalte, desto eher werden aktive, oppositionelle Ausdrucksweisen (Stören, Provozieren, Aggressionen) gezeigt, während zu Beginn eher passive Formen (gedankliche Abwesenheit, Passivität, Lustlosigkeit) vorkommen.

Im Bezug auf das **Geschlecht** wies ein Heilpädagoge auf Unterschiede in der Symptomausprägung hin: Mädchen ziehen sich sozial und emotional eher zurück, Jungen verhalten sich eher aggressiv gegenüber Gleichaltrigen oder stören im Unterricht.

Um Schulmüdigkeit differenzialdiagnostisch als motivationales Defizit von psychischen Krankheiten wie z.B. Depression **abzugrenzen**, betonen mehrere Erziehungsberater, dass bei der Schulmüdigkeit das Befinden in der Freizeit, am Wochenende oder in den Ferien deutlich besser sei als während der Schulzeit. Mehrere Heilpädagogen und Erziehungsberater betonen die Wichtigkeit zu prüfen, ob eine schulische Über- oder Unterforderung (durch Lernbehinderung, Lernstörung, Hochbegabung, ADHS) vorliegt.

Die Eltern: Erkennungszeichen, Merkmale & Charakteristik. Die Eltern schulmüder Kinder						
Interviewte in drei Gruppen (Anzahl)	Tot. (24)	EB (11)	SSA (5)	(8)		
Besorgnis, Überforderung, Unsicherheit und Ratlosigkeit						
sind besorgt; haben Angst wegen Schulmüdigkeit des Kindes	8	4	0	4		
sind mit der Erziehung überfordert; wirken hilflos; sind ratlos	8	2	1	5		
haben ihr Kind nicht mehr unter Kontrolle; sind dem Kind nicht mehr gewachsen	3	1	2	0		
fühlen sich bzgl. der Erziehung unsicher evt. auch kulturell bedingt; beziehen keine klaren Positionen	7	3	1	3		
sind sich untereinander nicht einig in Erziehungsfragen	1	0	1	1		

..haben oft nicht den Mut. um Hilfe zu bitten

Fast alle der befragten Experten betonten, dass es bei den Eltern von schulmüden Kindern keinen Prototypen gebe: Die Eltern unterscheiden sich sehr stark voneinander; es findet sich eine Vielfalt an Erziehungspraktiken. Gemeinsam scheint den meisten Eltern ein Gefühl der Ratlosigkeit, Hilflosigkeit und Besorgtheit zu sein, wenn sie bei Heilpädagogen, Schulsozialarbeiter oder Erziehungsberater vorstellig werden. Zusammenfassend kann man zudem bei diesen Eltern gemäss den Schilderungen oft zwei Erziehungsstile nach Schneewind (1991, zit. nach Fuhrer, 2005) ausmachen:

- **Laisser-Faire-Erziehungsstil**: Keine Regeln, permissiv, wenig Struktur, wenig Zusammenhalt, inkonsequentes Erziehungsverhalten, lassen dem Kind seinen Willen.
- Autoritärer Erziehungsstil: Machtkämpfe mit dem Kind, drohen, unter Druck setzen, wenig Mitbestimmung bei Entscheidungen, wenig Anteilnahme an der Lebenswelt der Kinder, wenig Geborgenheit.

Schulmüde Kinder scheinen in allen Gesellschaftsschichten vorzukommen, wobei die Eltern oftmals selber unter Druck zu stehen scheinen, sei es durch psychosoziale Schwierigkeiten wie Armut, Krankheit oder Arbeitslosigkeit oder durch den wahrgenommenen oder selbst auferlegten Druck, ein schulisch erfolgreiches (Muster?)-Kind zu haben.

"Schule: Lust oder Frust?"

Auch bei den Eltern schulmüder Kinder betonten die Fachpersonen die Wichtigkeit einer genauen Diagnostik, um später beeinträchtigende elterliche Rahmenbedingungen wie z.B. überhöhte Erwartungen oder Überbehütung in der Beratung thematisieren zu können.

Ursachen von Schulmüdigkeit: Was kann zu Schulmüdigkeit führen?				
Interviewte in drei Gruppen (Anzahl)	Tot. (24)	EB (11)	SSA (5)	HP (8)
Intellektueller Bereich		, ,	· · ·	
Schulische Überforderung: Fehlende Fähigkeiten und Fertigkeiten, fehlendes Potenzi-		_		
al, Lernbehinderung, Lernstörungen, v.a. wenn nicht erkannt	17	8	3	6
Misserfolgserlebnisse in der Schule	7	3	1	3
Schulische Unterforderung; Langeweile	8	6	1	1
Emotionaler Bereich, (psychische) Gesundheit				
Angst zu Versagen; Prüfungsangst; Misserfolgsängstlichkeit	5	3	1	1
Geringer Selbstwert	6	3	0	3
Depressive Verstimmung	3	3	0	0
Allgemein psychische Erkrankungen (ohne Angst und Depression)	7	6	1	0
Belastet durch körperliches Gebrechen, Krankheit, Übergewicht	3	1	1	1
Emotional noch zu wenig reif, um sich in der fremdgesteuerten Schule einzugliedern	1	1	0	0
Bereich der Einstellungen und Überzeugungen				
Sinnfragen stehen im Zentrum der Überlegungen; Perspektivenlosigkeit	2	2	0	0
Interessenverschiebungen: Ausserschulische Bereiche werden als wichtiger erachtet				
als die Schule, konkurrieren die Schule	4	3	1	0
Sozialer Bereich				
Mobbingopfer	6	4	1	1
Schlechte Position innerhalb der Klasse; sozial wenig integriert; Kind fühlt sich nicht				!
wohl in der Klasse; Streit	19	9	4	6
Wenig soziale Integration im Freizeitbereich	1	0	1	0
Freude mit wenig schulbegeisterter Normvorstellung	4	4	0	0
Belastende, negativ gefärbte Lehrperson-Kind-Beziehung	18	10	3	5
Belastende Beziehungsabbrüche: Umzug, Lehrpersonen- oder Klassenwechsel	2	1	0	1
Familiärer Bereich (vgl. auch Tabelle zu Eltern)				
Beziehungsproblem zu den Eltern; sich nicht ganz akzeptiert fühlen	5	3	0	2
Allgemeine familiäre Belastungen wie Trennung, Scheidung, Disharmonie, Krankheit,				
Tod, Armut usw.; Kind macht sich Sorgen	14	7	1	6
(Zu) hohe Leistungserwartungen der Eltern an das Kind; Druck; Enttäuschung bei		_		
Nichterreichung der Erwartungen	9	5	3	1
Hilflosigkeit und Resignation in Erziehungsfragen oder Schulfragen	5	0	0	5
Zu wenig Führung, zu wenig Grenzen und elterliche Präsenz	5 2	0	1	1
Überbehütung und Verwöhnung	2	1	0	1
Schlechte Erfahrungen der Eltern in eigener Schulkarriere	3	1	0	2
Elterliche Gleichgültigkeit und wenig Engagement gegenüber der Schule	2	2	0	0
Konflikte oder fehlende Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus; Eltern und	5	3	4	4
Schule ziehen nicht am gleichen Strick; kann in Loyalitätskonflikten resultieren	5	3	1	1
Schulorganisatorischer, didaktischer Bereich				
Gleichgültiges Lehrerverhalten; Passivität der Lehrperson; fehlendes Interesse	5	1	1	3
Methodisch-didaktische Mängel in der Unterrichtsgestaltung: Kind fühlt sich vom Unter-		4		
richt nicht angesprochen	6	4	0	2
(Zu) hohe Leistungserwartungen der Lehrperson an das Kind; Enttäuschung bei Nicht-	2	0	1	1
erreichung		U		I
Druck durch das zunehmend stärker fordernde Schulsystem	2	0	2	0

Viele der Befragten betonten, dass eine Vielzahl an Faktoren aus verschiedenen Bereichen zu Schulmüdigkeit führen kann. Meistens seien im Sinne der **Multikausalität** mehrere Faktoren an der Entstehung von Schulmüdigkeit beteiligt. In diesem Zusammenhang wurde von

den Experten ein weiteres Mal auf die **Wichtigkeit einer sorgfältigen Abklärung** hingewiesen. Eine Vorstellung darüber, welche Gründe der manifestierten Schulmüdigkeit zu Grunde liegen könnten, ist für die Planung der Intervention unabdingbar.

Die Häufigkeit, mit welcher die genannten möglichen Ursachen der Schulmüdigkeit zu Grunde liegen, ist teilweise altersabhängigen Veränderungen unterworfen: So erlangen Freunde, die eine schuldemotivierte Normvorstellung haben, aus Sicht der Befragten insbesondere im Jugendalter eine Bedeutung, da sich die Jugendlichen vermehrt an ihren Freunden orientieren und sich von ihren Eltern abzugrenzen versuchen. Andere Faktoren, wie z.B. die soziale Einbettung in der Klasse, bleiben über die Entwicklung hinweg wahrscheinlich gleich bedeutsam. Eine Erziehungsberaterin betonte, dass bei der Entstehung von Schulmüdigkeit vielfach eine negative Spirale entstehe: Wenn in einem Bereich Belastungen da seien, dann beobachte sie oft eine Ausweitung dieser auf die anderen Bereiche.

Gleichzeitig muss aus Sicht vieler Befragter berücksichtigt werden, dass das Vorliegen der oben genannten Gründe nicht unweigerlich zur Entwicklung von Schulmüdigkeit führen muss. Es wird nicht jedes Kind schulmüde, welches ungünstigen Bedingungen ausgesetzt ist. Ausserdem können sich dieselben Belastungsfaktoren auch in anderer Form als in Schulmüdigkeit manifestieren (z.B. in Delinquenz oder sozialem Rückzug im Freizeitbereich).

Inwiefern sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Schulmüdigkeit und allgemeinem Wohlbefinden?

Nahezu alle Befragten bejahten einen Zusammenhang zwischen Schulmüdigkeit und allgemeinem Wohlbefinden.

Hauptsächlich Erziehungsberater und Schulsozialarbeiter (*Total: 9; EB: 4; SSA: 3; HP: 2*) beschrieben einen **bidirektionalen (1 und 2)** Zusammenhang:

(1) Wohlbefinden → Schulmotivation: Wenn es einem Kind nicht gut geht, dann beeinträchtigt dies seine Schulmotivation. Da es z.B. gedanklich und emotional mit andern Themen besetzt ist. In diesem Sinne betonten einige Experten, dass das Wohlbefinden eine Voraussetzung dafür sei, dass Schulmotivation überhaupt entstehen kann. Ein Heilpädagoge, der den bidirektionalen Zusammenhang sieht, erwähnte, dass er aber auch Kinder kenne, deren allgemeines (familiäres) Wohlbefinden stark belastet ist, sie aber in der Schule total motiviert sind und keine Anzeichen von Schulmüdigkeit bestehen. Eine Heilpädagogin machte eine weitere spannende Überlegung: Das Wohlbefinden habe auch einen Einfluss darauf, wie viele Belastungen es bei einem Kind zu einem gegebenen Zeitpunkt brauche, um die Schulmotivation aus dem Gleichgewicht zu bringen. Bezogen auf die gerade genannten Fälle könnte es also sein, dass diese Kinder keine Schulunlust erleben, da sie trotz beein-

trächtigem allgemeinem Wohlbefinden, genügend schulische Ressourcen aufweisen (kognitives Potenzial, gute Lehrer-Schüler-Beziehung, Freundeskreis etc.).

(2) Schulmotivation → Wohlbefinden: Schulmüdigkeit führt mit der Zeit zu einer Verminderung des allgemeinen Wohlbefindens. Dieser Zusammenhang wurde von den Experten durch die Zentralität begründet, welche die Schule im Leben der Kinder einnimmt.

Einige Experten, insbesondere die Heilpädagogen, beschrieben den **Zusammenhang** einseitig von Wohlbefinden auf Schulmotivation (1) (*Total: 9; EB: 2; SSA: 1; HP: 6*). Es werden keine Gründe genannt, die gegen den umgekehrten Zusammenhang sprechen.

Einige Erziehungsberater nannten hingegen nur den **Zusammenhang von der Schulmotivation aufs Wohlbefinden (2)** (*Total: 4; EB: 4; SSA: 0; HP: 0*). Zwei Personen sind sich nicht sicher, ob in eine der genannten Richtungen ein Zusammenhang vorliegt: Die Schule kann nämlich bei familiären Problemen auch ein Schonraum sein, oder ein Ort, wo Erfolgserlebnisse und schöne Momente auch in schwierigen Phasen möglich sind.

Haben Sie im Verlauf Ihrer beruflichen Tätigkeit Erfahrungen mit schulmüden Kindern gemacht?

Bis auf eine Heilpädagogin, gaben alle interviewten Fachpersonen an, in ihrer beruflichen Tätigkeit Erfahrungen mit schulmüden Kindern gesammelt zu haben.

Die erwähnte Heilpädagogin gab an, dass Schulmüdigkeit noch nie ein konkretes Thema in ihrer Arbeit gewesen sei. Eine Erziehungsberaterin wies uns darauf hin, dass die Schulunlust eines Kindes oder Jugendlichen meist nicht der Anmeldungsgrund auf der Erziehungsberatung sei, das Thema aber oft bereits im ersten Gespräch mit den Beteiligten auf den Tisch komme.

Wenn Sie mit schulmüden Kindern in Kontakt treten, beraten Sie dann die Eltern dieser Kinder? Erfassung der Einstellung gegenüber der Elternarbeit

Die interviewten Fachpersonen waren sich einig, dass die Massnahmenpalette bei schulmüden Kindern so vielfältig ist, wie die Bandbreite des Problems. Die Elternarbeit wird als eine dieser möglichen Massnahmen betrachtet.

Alle interviewten **Erziehungsberater** beraten die Eltern von schulmüden Kindern, wenn sie mit solchen in Kontakt treten.

Eine Erziehungsberaterin erwähnte, dass es oft nachhaltiger sei, mit den Eltern zu arbeiten als mit dem Kind, denn die beste Therapie finde täglich zu Hause statt. Es wurde zudem

erwähnt, dass die Eltern oft einen Leidensdruck haben und freiwillig auf die Erziehungsberatung kommen. Bei engagierten Eltern seien relativ schnell Erfolge zu erzielen. Die Häufigkeit der Elterngespräche nehmen in der Regel nach einer ersten intensiven Phase zunehmend ab. Einige Erziehungsberater betonten, dass es neben der Elternarbeit auch wichtig sei, dass die Schule miteinbezogen werde und mitarbeite.

Es herrschte allgemein die Meinung, dass bei schulmüden Jugendlichen die Elternarbeit nicht im Zentrum steht. In diesen Fällen habe die Beratung von Eltern nur beschränkte Wirksamkeit, es sei schwierig, etwas über die Eltern zu erreichen. Vielmehr gilt es in diesen Fällen die Jugendlichen zu gewinnen und mit ihnen selbst zu arbeiten. Das Ziel sei dann, mit den Jugendlichen Ziele und Perspektiven für deren Leben zu erarbeiten, auf die hinzuarbeiten es sich für sie lohnt. Die Kooperation der Jugendlichen sei hier entscheidend für den Erfolg der Begleitung.

Auch alle **Schulsozialarbeiter** beraten die Eltern von schulmüden Kindern, wenn sie mit solchen in Kontakt kommen. Es wurde ebenfalls betont, dass bei kleinen Kindern den Weg über die Eltern am effektivsten ist. Während bei Primarschülern die Eltern einbezogen werden, werden sie bei Jugendlichen meist nicht mehr miteinbezogen. Einige der interviewten Schulsozialarbeiter erwähnten, dass die Elternarbeit nicht ihre Kerntätigkeit sei. Die Priorität in ihrer Arbeit liege bei den Schülern und den Lehrpersonen.

Bis auf eine Heilpädagogin, haben alle interviewten **Heilpädagogen** angegeben, dass sie die Eltern schulmüder Kindern beraten. Da die Heilpädagogen hauptsächlich einen pädagogischen Auftrag haben, findet die Elternarbeit oft im Sinne der regelmässigen Elterngespräche statt (meist 1x pro Quartal). Diese Elterngespräche werden oft zusammen mit den Lehrpersonen gemacht. Nachfolgende Elterngespräche (z.T. auch in wesentlich kürzeren Intervallen) werden individuell unterschiedlich gehandhabt. Eine Heilpädagogin erwähnte, dass sie den Eltern gegenüber eine abwartende Haltung einnehme und zuerst mit der Arbeit mit dem Kind beginne. Je nach dem kommen die Eltern im Verlaufe dieser Arbeit auf sie zu oder, wenn lange nichts von den Eltern aus komme, gehe sie auf diese zu. Ein Heilpädagoge meinte, dass er nie mit einem Kind arbeite, wenn er nicht auch dessen Eltern kenne.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei den Erziehungsberatern die Beratung von Eltern zu den Kernaufgaben gehören. Bei den Heilpädagogen steht der Einbezug von und die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen an erster Stelle. Die Elternarbeit nimmt ein weniger starkes Gewicht ein. Wie bereits erwähnt, werden die Elterngespräche oft zusammen mit den Lehrpersonen durchgeführt, je nach Situation werden weitere Elterngespräche ohne Lehrpersonen abgemacht. Bei den interviewten Schulsozialarbeitern waren unterschiedliche Aussagen zur Wichtigkeit der Elternarbeit zu vernehmen. Alle Fachpersonen waren der Meinung, dass die Wichtigkeit der Elternarbeit mit zunehmendem Alter des schulmüden Kindes abnimmt.

Wie sieht Ihre Elternarbeit aus?

Ein grosser Teil der Experten wies darauf hin, dass bei der Beratung von Eltern mit schulmüden Kindern der Faktor "Alter des Kindes/des Jugendlichen" zu beachten ist. Wie bereits erwähnt, wird bei Jugendlichen weniger mit den Eltern gearbeitet als bei jüngeren Kinder. Wenn mit den Eltern gearbeitet wird, sind die entsprechenden, altergemässen Entwicklungsaufgaben des Kindes von besonderer Bedeutung. So haben Kinder der Unterstufe andere Entwicklungsaufgaben als Kinder Ende der Mittelstufe oder der Oberstufe. Diese verschiedenen Entwicklungsaufgaben seien in der Beratung von Eltern zu beachten.

Nachfolgend ist eine Auflistung der Themen aufgeführt, die in den Gesprächen/Beratungen mit den Eltern von schulmüden Kindern besprochen werden.

Elternarbeit:				
Interviewte in drei Gruppen (Anzahl)	Tot. (24)	EB (11)	SSA (5)	HP (8)
A) Beziehung Eltern-Kind				
Beziehung pflegen / positive Zeit mit dem Kind Mehr Zeit für das Kind haben; bewusst positive Zeit mit dem Kind verbringen; dem Kind das Gefühl geben, dass Eltern jederzeit da sind; emotionale Sicherheit geben. Ein Schulsozialarbeiter wies darauf hin, dass wir heute in einer emotional verwahrlosten Welt leben, in der echte Beziehungsangebote Mangelware sind (zu viel Medienkon- sum; zu wenig Gesprächskultur): in der Beratung sei deshalb immer wieder zu Bezie- hungen zu animieren. Er sprach von einem gefährdeten Kindswohl (emotionale Ver- wahrlosung), was in den Augen der Gesellschaft aber nicht als Gefährdung betrachtet werde. Eine Heilpädagogin betonte wie wichtig die Väter für die Entwicklung der Kna- ben seien. Auch diese sollen Zeit mit ihren Söhnen verbringen.	18	9	4	5
Dem Kind/Jugendlichen gegenüber mehr Interesse zeigen Eltern sollten ihrem Kind/Jugendlichen und dessen Leben gegenüber mehr Interesse zeigen. Fragen wie es geht, wie etwas lief, was es denkt etc.	7	3	3	1
B) Erziehungskompetenzen				
Selbstwert stärken, Selbstvertrauen fördern Geht in die folgenden drei Themen hinein, wurde so explizit drei Mal erwähnt.	3	2	0	1
Wertschätzung und Anerkennung zeigen Die Anerkennung dem Kind gegenüber muss von Eltern persönlich kommen und unabhängig davon gezeigt werden, wie es gerade in der Schule läuft; also nicht an Leistung oder Noten knüpfen; auch Bemühungen sollen anerkennt werden.	8	4	3	1
Loben Loben und belohnen; von den drei Heilpädagoginnen und einem Schulsozialarbeiter wurden auch Verstärkerpläne/Token Programme vorgeschlagen.	8	2	3	3
Erfolgserlebnisse ermöglichen; etwas zutrauen Es soll der Profi im Kind gesucht werden; schauen wo Kind/Jugendliche Experte ist und so in diesen Bereichen Erfolgserlebnisse ermöglichen. Dazu gehört auch, dass dem Kind Aufgaben gestellt werden, die es zu lösen vermag. Dem Kind/Jugendlichen etwas zutrauen.	5	2	1	2
Strukturierung des Alltags besprechen Themen: Wer ist wann zu Hause? Gemeinsame Malzeiten? Hausaufgabenplanung? Ausgangsregeln? Ämtli? etc. Regelmässigkeiten und Rituale reinbringen.	8	1	2	5

Regeln einführen Regeln im Alltag einführen.	3	1	1	1
Mitbestimmung des Kindes Das Kind soll Mitbestimmungsmöglichkeiten bekommen. Autoritäre Strukturen in der Erziehung sollen durchbrochen werden.	2	1	1	0
Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme des Kindes/des Jugendlichen				
Beratung darüber, wie die altersgemässe Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme des Kindes/des Jugendlichen gefördert werden kann. Mit zunehmendem Alter soll den Jugendlichen mehr Selbstbestimmung und Freiraum gewährt werden, weniger Bevormundung.	5	1	2	2
Durchhaltevermögen der Kinder fördern				
Eltern können ihre Kinder darin unterstützen, Durchhaltevermögen zu entwickeln. Den Kindern lehren an etwas dranzubleiben, auch wenn sie keine Lust dazu haben.	1	1	0	0
C) Fokusveränderung bei Eltern und Kindern/Jugendlichen				
Fokusveränderung herbeiführen Den Fokus von der Schule weg richten! Den Fokus vom Negativen auf das Positive lenken (z.B. Verhalten des Kindes). Gerade bei schlechten Schülern ist es sehr wichtig, dass das Gewicht der Schule etwas reduziert wird und auch positives am Kind gesehen werden kann. Fokusveränderung beim Kind: Eine Erziehungsberaterin erwähnte, dass sie den Eltern jeweils den Tipp gebe, die Zeit in der das Kind/der Jugendliche negativ über die Schule	8	3	1	4
sprechen darf zu begrenzen. So darf das Kind z.B. nach der Schule 15 min lang erzählen, was ihm alles stinkt, was alles schlecht war, aber danach ist die Zeit reserviert für positive Erlebnisse oder um etwas Positives zu machen. Nicht, dass nur noch über schlechtes gesprochen werde. Man könne auch abmachen, gut du darfst all deinen Frust rauslassen, aber danach erzählst du mir auch noch 3 Sachen, die dir heute gefallen haben.				
Freizeitgestaltung				
Suche nach Ausgleich zur Schule. Was macht dem Kind Freude? Wo kann es Energie tanken? Ausserschulischer Kompetenzbereich unter Berücksichtigung der Hobbies und Interessen des Kindes aufbauen (nicht nach Interessen der Eltern).	13	6	2	5
Ein Erziehungsberater wies darauf hin, dass eine zu stark verplante Freizeit zu Motivationsverlusten führen könne. Freizeitaktivitäten sollen zudem nicht andauernd gewechselt werden.				
Kontakte zu Gleichaltrigen ermöglichen	_			_
Eltern sollen ihr Kind darin unterstützen, soziale Kontakte zu knüpfen und aufrecht zu erhalten.	3	2	1	0
Erwartungen und Ansprüche der Eltern an das Kind besprechen				
Eltern, die nicht damit zufrieden sind, was sie für ein Kind haben; Eltern, die ihr Kind so wie es ist nicht akzeptieren; sie haben andere Erwartungen und Ansprüche an ihre	11	7	2	2
Kinder. Erwartungen und Ansprüche, welche die Eltern ihrem Kind gegenüber haben besprechen und evt. anpassen; hohe Ansprüche an den Glückszustand ihrer Kinder besprechen; Einsicht der Voraussetzungen ihres Kindes; Umgang mit Enttäuschungen betreffend der Schulkarriere des Kindes; Umgang mit der Unperfektion der Welt.	''	·		
besprechen und evt. anpassen; hohe Ansprüche an den Glückszustand ihrer Kinder besprechen; Einsicht der Voraussetzungen ihres Kindes; Umgang mit Enttäuschungen				
besprechen und evt. anpassen; hohe Ansprüche an den Glückszustand ihrer Kinder besprechen; Einsicht der Voraussetzungen ihres Kindes; Umgang mit Enttäuschungen betreffend der Schulkarriere des Kindes; Umgang mit der Unperfektion der Welt. Zukunftsperspektiven und Ziele der Jugendlichen mit den Eltern besprechen In der Beratung werden mit den Eltern der Jugendlichen (und mit dem/der Jugendlichen selber) dessen/deren Zukunftsperspektiven und Ziele betrachtet. Den Eltern soll Angst und Druck weggenommen werden. Z.B. Gespräch über die Bewertung der ver-				
besprechen und evt. anpassen; hohe Ansprüche an den Glückszustand ihrer Kinder besprechen; Einsicht der Voraussetzungen ihres Kindes; Umgang mit Enttäuschungen betreffend der Schulkarriere des Kindes; Umgang mit der Unperfektion der Welt. Zukunftsperspektiven und Ziele der Jugendlichen mit den Eltern besprechen In der Beratung werden mit den Eltern der Jugendlichen (und mit dem/der Jugendlichen selber) dessen/deren Zukunftsperspektiven und Ziele betrachtet. Den Eltern soll	2	2	0	0
besprechen und evt. anpassen; hohe Ansprüche an den Glückszustand ihrer Kinder besprechen; Einsicht der Voraussetzungen ihres Kindes; Umgang mit Enttäuschungen betreffend der Schulkarriere des Kindes; Umgang mit der Unperfektion der Welt. Zukunftsperspektiven und Ziele der Jugendlichen mit den Eltern besprechen In der Beratung werden mit den Eltern der Jugendlichen (und mit dem/der Jugendlichen selber) dessen/deren Zukunftsperspektiven und Ziele betrachtet. Den Eltern soll Angst und Druck weggenommen werden. Z.B. Gespräch über die Bewertung der verschiedenen Zukunftsperspektiven (z.B. die Meinung, ein Kind könne nur glücklich werden, wenn es Akademiker wird; auch Handwerker können glücklich sein, auch Handwerker machen einen sinn- und wertvollen Job etc.). Berufliche Laufbahn wird zunehmend früher zum Thema (bereits in der 1. Klasse). Die Eltern müssen stark gemacht werden, damit sie ihre Jugendlichen ermutigen können durchzuhalten, das Ziel vor			0	0

Hilfe zu holen.

Die interviewten Experten erwähnten, dass die Elterarbeit sehr vom Alter des Kindes abhänge: Während die Beratungen von Eltern mit kleinen Kindern sehr viele Themen beinhalten können, stehen in der Elternberatung von Jugendlichen deren Ziele und Zukunftsperspekti-

"Schule: Lust oder Frust?"

ven im Mittelpunkt. Ziel ist hier, die Jugendlichen zu gewinnen, ihnen aufzuzeigen, dass sie ihre Zukunft aktiv selber in die Hand zu nehmen haben und den Eltern aufzuzeigen, wie sie ihre Kinder in diesem Prozess unterstützen können. Themen wie zunehmendes Autonomiestreben, Verantwortungsübernahme und Selbstständigkeit stehen im Zentrum. Es geht darum, die Jugendlichen zu befähigen.

In der Beratung der Eltern von schulmüden Kindern thematisieren die verschiedenen Fachpersonen meistens die Beziehung zwischen Eltern und Kind (mit 18 Nennungen ist "Beziehung pflegen; positive Zeit mit dem Kind" der am häufigsten genannte Beratungsinhalt). Angebote auf der Beziehungsebene werden für die Motivationsförderung als zentral erachtet. Hierzu kann auch das "Interesse am Kind" gezählt werden, welches den schulunmotivierten Kindern und Jugendlichen vermehrt entgegengebracht werden soll (7 Nennungen), Wertschätzung und Anerkennung zeigen (8 Nennungen), Kinder loben und verstärken (8 Nennungen), Erfolgserlebnisse ermöglichen und ihnen etwas zutrauen (5 Nennungen) scheinen weitere wichtige Pfeiler in der Elternberatung zu sein. Das Finden eines Ausgleiches neben der Schule wird von 13 Fachpersonen erwähnt. Die verlorene Schulmotivation soll durch die Förderung eines ausserschulischen Kompetenzbereiches wieder erlangt werden.

Dass die Erwartungen und Ansprüche der Eltern an ihre Kinder und Jugendlichen besprochen werden sollen, fanden 11 der befragten Experten. Hier gilt es Einsicht in die kindlichen Voraussetzungen zu erhalten und mit allfälligen Enttäuschungen umgehen zu lernen. Mehrfach genannt wurde zudem, dass eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule angestrebt werden sollte (10 Nennungen). Die "klassischen Erziehungsthemen" wie "Strukturierung des Alltags" und "Regeln einführen", wurden vor allem von den Heilpädagogen und Schulsozialarbeitern genannt.

Herausforderungen in der Arbeit mit diesen Familien:				
Interviewte in drei Gruppen (Anzahl)	Tot. (24)	EB (11)	SSA (5)	HP (8)
- ablehnende Eltern; uneinsichtige und bagatellisierende Eltern die keine Hilfe annehmen möchten; fehlende Bereitschaft und Offenheit der Eltern, an sich zu arbeiten; denken, dass das Problem nichts mit ihnen zu tun hat; Schulmüdigkeit wird als reines Schulproblem betrachtet; Abwehrhaltung der Eltern, wenn die sie nicht von sich aus zu einem kommen; schwierig die Eltern dazu zu bringen zu einem zu kommen (Familienleben gilt in der Gesellschaft als Tabu, als Privatzone; Erziehungsberatung/Familienbegleitung wird als Eingriff in die Privatsphäre erlebt, nicht als Chance).	7	0	3	4
 fehlende Umsetzung zu Hause; Eltern die im Gespräch zwar immer "ja" sagen, zu Hause aber nichts umsetzen diese soweit zu bringen, dass sie die Vorschläge zu Hause auch umzusetzen versuchen. 	2	0	0	2
 schwierig, den Eltern aufzuzeigen, welche Verantwortung sie für ihre Kinder tragen und wie bedeutend ihr Handeln und ihre Einstellung für die Schulmotivation ihrer Kinder sein können; ohne, dass sich die Eltern schuldig fühlen und sich als Versager sehen. 	2	0	1	1
- den Zugang zu den Eltern zu erhalten, ihr Vertrauen gewinnen d.h. zum Beispiel, zu erreichen, dass der Vater auch mal zu einem Gespräch kommt.	2	0	1	1

 Eltern zeigen oft gleiche Verhaltensmuster wie ihre Kinder; diese, über lange Zeit verfestigten Muster aufzubrechen ist schwer. 	2	0	1	1
 trotz den objektiv vorhandenen Schwierigkeiten (Realitäten), einen Weg miteinander zu finden, der begangen werden kann; in schwierigen Situationen mit erschweren- den Umständen Lösungen finden, die umsetzbar sind (z.B. die Tatsache, dass es tatsächlich sehr schwierig ist eine Lehrstelle zu finden, wenn man die Kleinklasse besucht hat). 	3	2	1	0
 Professionalität und Neutralität behalten (z.B. sich bewusst sein, dass die eigenen Werte und die eigenen Erfahrungen unser Denken beeinflussen. 	1	0	0	1
 persönliche Abgrenzung, Themen nicht zu stark in sich hinein nehmen (Distanziert- heit zum eigenen Ich; nicht, dass man persönlich von den Geschichten belastet wird). 	1	0	0	1
- Sprachverständnis der Eltern.	1	0	0	1
 es sei schwierig, ehrgeizige Eltern dazu zu bringen, zu merken, dass sie ihr Kind mit ihren hohen Zielen und Erwartungen überfordern. 	1	0	1	0
- Verbindlichkeit mit den Eltern schaffen.	1	0	1	0
- Eltern nicht mit Ideen zu überfordern.	1	0	0	1
 Bei der Beratung von Eltern muss man aufpassen, dass man nicht nur die extrinsi- sche Motivation aufbaut. 	1	1	0	0
 verzerrte Wahrnehmung der Eltern: Eltern hören oft nur das was sie wollen und blenden das Negative aus; nehmen ihre Kinder oft in Schutz. 	1	0	0	1
 resignierende Haltung vieler betroffener Eltern (viele Eltern haben schon einiges zur Verbesserung des Problems ausprobiert; schwierig, die Eltern erneut zum Engagement zu motivieren). 	1	1	0	0
- Elternberatung als Grauzone des Auftrages.	1	0	0	1
- zu wenig zeitliche Ressourcen um befriedigend mit den Eltern zu arbeiten.	1	0	0	1
 Teufelskreis, in dem die Eltern stecken, zu durchbrechen (Eltern, die nur noch das Schlechte sehen, dazu bringen zu können, dass sie auch Positives sehen können). 	1	1	0	0
 Lehrpersonen für eine Intervention zu gewinnen, wenn die Beziehung zwischen Lehrperson und Eltern schon angespannt ist. 	1	1	0	0
 Systeme zusammenbringen, wenn gegenseitig Misstrauen und gestörte Beziehungen bestehen. 	1	0	0	1
- (Zeit-)druck von Seiten der Schule (Veränderungen brauchen aber Zeit).	1	0	1	0

Alle interviewten Fachpersonen erleben die Elternarbeit als herausfordernd. Was genau als besonders herausfordernd erlebt wir, war je nach Person sehr unterschiedlich (viele einzelne Nennungen, vgl. oben).

Andere Massnahmen, die neben (oder anstelle) der Elternarbeit von den Fachpersonen ergriffen werden:							
Interviewte in drei Gruppen (Anzahl)	Tot. (24)	EB (11)	SSA (5)	HP (8)			
 Schulische Massnahmen (Spezialunterricht, Logopädie, Psychomotorik, schulische Versetzungen; Lehrercoaching (z.B. bezüglich Unterrichtsgestaltung; Struktur etc.), Klasseninterventionen)¹². 	12	6	2	4			
- Begleitung des Kindes/der Jugendlichen; weitere Arbeit mit dem Kind/Jugendlichen (Hilfe zur Selbsthilfe; Bewältigungsstrategien beibringen; Probleme selber angehen,	17	8	5	4			

-

¹² Bei der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen geht es auch darum, deren Einstellungen und Verhalten dem Kind gegenüber zu verändern. Einige müssen z.B. lernen, positiv verstärkend auf das Kind zuzugehen; ihren Fokus auf Positives zu richten (nicht nur das zu sehen, was ein Kind nicht kann).

Vertrauen in die eigene Kraft gewinnen; Umgang mit Stress; am Schulstoff arbeiten etc).				
- Psychotherapie; Spieltherapie; Gruppentherapie.	5	5	0	0
 Mentor für Kind / Jugendliche implementieren (Aussenstehende Personen als Ansprechpartner für Kind / Jugendliche; diese übernehmen einen Teil des Elternjobs, sind auch bei den Gesprächen auf EB und in Schule dabei). 	1	1	0	0
- Überweisung auf Erziehungsberatung.	8	0	3	5
- Schulsozialarbeit mit einbeziehen, einschalten.	2	0	0	2
- Überweisung an Familienbegleitung.	2	0	1	1
- selber Schulbesuch machen.	2	0	0	2
- Gefährdungsmeldung.	1	0	0	1
- den Eltern evt. Kinesiologie empfehlen.	1	0	0	1

Die interviewten Fachpersonen waren sich einig, dass neben der Elternarbeit, die Arbeit oder Begleitung des Kindes von zentraler Bedeutung ist (17 Nennungen). Jede Fachpersonengruppe macht dies auf ihre eigene fachspezifische Art (EB: psychologische Begleitung, Therapie; SSA: sozial-pädagogische Begleitung; HP: heilpädagogische Begleitung, Arbeiten am Schulstoff u.a.). Erfreulich werten wir, dass sich die Fachpersonen jeweils überlegen, ob sie eine andere Fachperson einbeziehen bzw. das Kind zu einer anderen Fachperson überweisen sollen. Dabei haben die verschiedenen Fachgruppen sich gegenseitig berücksichtigt Vernetztes Arbeiten wird als sinnvoll erlebt.

4.2 Unterstützende und ergänzende Aspekte aus der Theorie

Im vorliegenden Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse aus den Experteninterviews zur Elternarbeit (Interviewfrage: "Wie sieht Ihre Elternarbeit aus?") bei schulmüden Kindern und Jugendlichen mit Theoriewissen unterlegt und ergänzt (Verknüpfung von Praxis und Theorie). Es wird anhand der oben zusammengestellten Kategorien vorgegangen: A) Beziehung Eltern-Kind, B) Erziehungskompetenzen, C) Fokusveränderung bei Eltern und Kindern/Jugendlichen, D) Schule und Organisatorisches und D) Eltern stärken.

A) Beziehung Eltern-Kind:

A1) Beziehung pflegen; positive Zeit mit dem Kind; mehr Interesse zeigen

De la Garanderie & Arquire (2000) und Renold (2008) betonen in ihren Elternratgebern ebenso wie die Experten in den Interviews wie wichtig es sei, dass die Eltern sich Zeit für ihr Kind nehmen. Insbesondere um gemeinsam mit ihrem Kind schöne und unbeschwerte Momente, d.h. wertvolle Zeit zu verbringen. Viele kurze Momente seien dabei besser als wenige lange. Dieselben Autoren erwähnen ebenfalls in Übereinstimmung mit den Experten in unserer Studie, dass die Eltern spürbar Interesse dafür zeigen sollten, was ihr Kind erlebt, was es beschäftigt, was ihm Freude macht usw. Das Ziel dieser elterlichen Bemühungen soll das Pflegen und Bestärken der Eltern-Kind-Beziehung sein. Das Kind soll eine positive Bezie-

hung zu seinen Eltern erfahren, welche geprägt ist von Vertrauen, Geborgenheit, Zärtlichkeit, Liebe und Zuwendung (Renold, 2008). Diese Überlegungen decken sich mit den Erkenntnissen der Bindungsforschung, welche im Folgenden kurz erläutert werden:

Ungefähr ab dem achten oder neunten Monat besteht eine Bindung zwischen dem Kind und seiner primären Bezugsperson. Nach Bowlby (1969; 1991, zit. nach Zweyer, 2007) zeigen Kleinkinder in neuen oder bedrohlichen Situationen Verhaltensweisen (wie z.B. weinen, rufen, zeigen) mit welchen sie die Nähe zu einer wichtigen Bezugsperson herzustellen versuchen (= Bindungsverhalten). Wenn die Kinder sich in einer Situation jedoch sicher und wohl fühlen, erkunden sie ihre Umgebung (Explorationsverhalten), wobei sie sich ab und zu mit Hilfe eines Blickes vergewissern, ob ihre Bezugsperson noch da ist, und ob sie das Explorationsverhalten gutheisst. Die Bindung zwischen einem Kind und der primären Bezugsperson kann verschiedene Formen annehmen. Ainsworth (1978, 1993, zit. nach Kail, 2002) konnte im von ihr entwickelten Forschungsparadigma der fremden Situation¹³ vier verschiedene Bindungsmuster aufzeigen: sicher, unsicher, vermeidend und ambivalent. Dabei zeigen die sicher gebunden Kinder das von Bowlby beschriebene Wechselspiel zwischen Nähe suchen und Erkunden der Umgebung, was als Voraussetzung für das Lernen angesehen werden kann (vgl. Zweyer, 2007) (Auf die anderen Bindungsstile soll an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen werden). Kinder bilden in der Regel zu beiden Eltern denselben Bindungsstil aus (Fox, Kimmerly & Schafer, 1991). Der sichere Bindungsstil kommt dabei weltweit am häufigsten vor (van liezendoorn & Kroonenberg, 1988, zit. nach Kail, 2002). Eine sichere Eltern-Kind-Bindung entsteht, wenn das Kind wiederholt die Erfahrung macht, dass die Eltern allgemein und insbesondere in belastenden Situationen verfügbar sind (= Zeit haben) und auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen (= Interesse zeigen, sich kümmern) (vgl. Kail, 2002). Das Kind entwickelt so ein Urvertrauen. Es erwartet, dass es sich unabhängig davon, was es macht, auf die Eltern verlassen und ihnen vertrauen kann.

Ein sicherer Bindungsstil steht im Zusammenhang mit diversen Merkmalen einer gesunden kindlichen Entwicklung wie beispielsweise qualitativ besseren Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen (Liebermann, Doyle & Markiewicz, 1999); weniger Verhaltensauffälligkeiten im Schulalter (Carlson, 1998, zit. nach Kail, 2002); ausgeprägte Verfolgung von eigenen Wünschen und Bedürfnissen (vgl. Zweyer, 2007); oder einem positiverem Selbstkonzept (Thompson, 1999, zit. nach Zweyer, 2007). Eine sichere Bindung stellt somit, zusammenfassend betrachtet, eine wichtige Basis für das Lernen und die Lernmotivation dar.

Eine intensive Form, um dem Kind zu zeigen, dass man sich für dieses interessiert und eine gute Beziehung mit ihm pflegen will, wird im Konzept der "elterlichen Präsenz" von

¹³ Beobachtung des kindlichen Verhaltens in Situation zusammen mit der Mutter in einem Raum, wenn die Mutter den Raum verlässt und bei der Wiedervereinigung mit der Mutter, wenn diese wieder zurückkommt. Für nähere Informationen siehe z.B. Kail (2002).

Omer & von Schlippe (2002) beschrieben: Die Eltern sollen dem Kind gegenüber in Wort und Tat klar zum Ausdruck bringen, dass sie unabhängig vom Verhalten des Kindes für das Kind da sind und nicht abgeschüttelt werden können. Gesten der Wertschätzung und der Liebe werden nach diesem Konzept an keine (Verhaltens-)Bedingung geknüpft. Die Eltern sollen ihre "elterliche Präsenz" im Leben der Kinder vielmehr auch in verfahrenen Situationen bewahren oder wieder herstellen. Die spürbare Präsenz der Eltern soll dazu beitragen, dass ein positiver Kontakt zum Kind möglich bleibt oder wieder möglich wird.

In der Salzburger Kindersurvey-Studie wurde mittels Fragebogen bei 1319 Schülern im Alter von 10 bis 13 Jahren erhoben, wie glücklich sie sind und was sie glücklich macht. Dabei ergab sich, dass das familiale Binnengeschehen (= gutes Familienklima, viele gemeinsame Aktivitäten, Gefühl ernst genommen zu werden, Anerkennung und Lob) ein wichtiger Prädiktor für das erlebte Kindheitsglück darstellt (vgl. Bucher, 2001). Ausgehend von einem bidirektionalen Zusammenhang zwischen Schulmotivation und Wohlbefinden (hier im Sinne von Glücksempfinden vgl. Einleitung Kap. 4; Frank, 2007) kann eine positive Beeinflussung der Schulmotivation durch die Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung erwartet werden (vgl. auch Expertenantworten zur Frage: "Inwiefern sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Schulmüdigkeit und allgemeinem Wohlbefinden?").

Dieser Effekt kann zudem auf der motivationstheoretischen Ebene mit Hilfe des Motivationsmodells von Masslow (1977) oder von Deci und Ryan (1993) begründet werden (siehe Kap. 2.1.2): Masslow postuliert ein Bedürfnis nach sozialen Beziehungen, dessen Befriedigung zu Motivation führt bzw. zur Aktivierung einer hierarchisch höheren Motivklasse führt. Bei Deci und Ryan gilt das Gefühl der sozialen Verbundenheit als Motiv, dessen Befriedigung intrinsische Motivation erst ermöglicht.

A2) Ergänzender theoretischer Aspekt: Ablösung von den Eltern

Ein Aspekt in den Interviews nicht erwähnter Aspekt ist, dass Kinder der Schule gegenüber negative Gefühle entwickeln, weil sie sich nicht von den Eltern ablösen möchten (vgl. Ganter-Bührer, 1991). Einerseits können die Kinder im Familiensystem eine derart wichtige Aufgabe zu erfüllen haben (z.B. für die psychisch kranke Mutter sorgen; sich nach der Scheidung der Eltern für das Wohl eines Elternteils verantwortlich fühlen etc.), dass die Anziehungskraft der Schule machtlos wirkt, und dass die Abwesenheit von zu Hause Angst auslöst (Kind ist im System Familie gefangen). Mit der (zumindest psychischen) Abwesenheit von der Schule versucht das Kind den Loyalitätskonflikt zwischen Familie und Schule zu lösen. Ist eine Verursachung der Schulmüdigkeit aus diesen Gründen festzustellen, ist es wichtig, dass dies mit den Eltern besprochen wird. Die familiäre Überforderung des Kindes ist zu beseitigen, so dass das Kind den Kopf wieder für die Schule frei bekommen kann.

B) Erziehungskompetenzen:

Allgemein wurden von den Befragten Erziehungskomponenten genannt, die einem autoritativen Erziehungsstil zugerechnet werden können. Nach Schneewind (1991, zit. nach Fuhrer, 2005) zeichnet sich der autoritative Erziehungsstil durch hohe Kontrolle und hohe Responsivität der Erziehenden aus und kann deshalb als kinderzentrierter Erziehungsstil bezeichnet werden. Die Eltern haben hohe Erwartungen an das kindliche Verhalten, sie bieten klare Standards und Regeln, auf deren strikte Einhaltung geachtet wird. Generell herrscht eine offene Kommunikation, wobei der kindliche Standpunkt geachtet, der eigene aber auch vertreten wird. Die Kinder zeigen vergleichsweise hohe soziale und intellektuelle Kompetenzen und besitzen ein hohes Maß an Eigenkontrolle.

"Schule: Lust oder Frust?"

B1) Wertschätzung und Anerkennung zeigen; loben; Selbstwert stärken; Erfolgserlebnisse ermöglichen; etwas zutrauen

De la Garanderie & Arquire (2000) empfehlen den Eltern in ihrem Ratgeberbuch, ihren Kindern unabhängig von deren Leistung und Verhalten Wertschätzung entgegen zu bringen. Dies wurde auch von diversen Experten in den Interviews empfohlen. Die wahrgenommene, unbedingte Wertschätzung trägt zur Entwicklung einer guten Eltern-Kind-Beziehung bei (vgl. oben). Wertschätzung ist ein Bestandteil des als günstig erachteten autoritativen Erziehungsstils (Schneewind, 1991, zit. nach Fuhrer, 2005). Elterliche Anerkennung und Lob standen in der Salzburger Kindersurvey im Zusammenhang mit dem erlebten Kindheitsglück (vgl. Becker, 2001).

Durch die Förderung des kindlichen Selbstbewusstseins kann die Schulmotivation gesteigert werden, denn selbstbewusste Kinder trauen sich mehr zu. Sie glauben, dass sie selber aktiv ihr Leben beeinflussen können und schätzen die Wahrscheinlichkeit, durch ihr Tun den Ausgang der Handlung beeinflussen zu können, höher ein als nicht selbstbewusste Kinder (vgl. Suer, 2005). Selbstbewusste Kinder zeichnen sich somit durch eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus. Diese ist im Sinne des Erwartungs-mal-Wert-Modell von Rheinberg (1997, siehe Kap. 2.1.2) Voraussetzung dafür, damit eine feste Verhaltensabsicht gebildet oder gewünschtes Verhalten aufgenommen und durchzogen werden kann.

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die folgenden drei Arten gefördert werden kann: Durch persönliche Erfahrungen, durch stellvertretende Erfahrungen (= Modelllernen) oder durch die Kommunikation von Überzeugungen (Schwarzer, & Jerusalem, 2002). Dieser Befund betont die Wichtigkeit, dass Kinder ermuntert werden, sich trotz Schwierigkeiten an Aufgaben heranzuwagen und dass die Eltern ihr Kind altersentsprechend selbstständig und selbstverantwortlich handeln lassen (vgl. de la Garanderie & Arquire, 2000; Reynold, 2008 und Suer, 2005). Nur so wird das Erleben von

Kompetenz und Autonomie überhaupt möglich. Kompetenz- und Autonomieerleben wieder- um ermöglichen gemäss der Selbstbestimmungstheorie der Motivation die Entstehung von intrinsischer Motivation (Deci & Ryan, 1993; vgl. Kap. 2.1.2). In diesem Zusammenhang soll auch auf die Maslowschen Motivklassen "Bedürfnis nach sozialer Anerkennung" und "Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (Maslow, 1977; vgl. Kap. 2.1.2) hingewiesen werden. Ein Kind braucht demnach das Gefühl, dass die Eltern an es glauben und ihm etwas zutrauen (vgl. de la Garanderie & Arquire, 2000 und Reynold, 2008). Wenn sich das Kind mit der Unterstützung der Eltern in einer schwierigen Situation bewährt, werden sein Selbstvertrauen und seine Selbstsicherheit wachsen; es wird seine Selbstwirksamkeit höher einschätzen. Im autoritativen Erziehungsstil werden in diesem Sinne hohe aber realistische Erwartungen ans Kind gestellt (Schneewind, 1991, zit. nach Fuhrer, 2005).

Das Erleben von Kompetenz kann, wie soeben erörtert, motivierend wirken. Manche Kinder haben auf Grund von mangelnden Fähigkeiten oder Lernstörungen kaum Gelegenheit für Erfolgserlebnisse in der Schule. Dies wirkt mit der Zeit demotivierend, insbesondere wenn ein Kind die Erfahrung macht, dass es trotz viel (Lern-)Engagement keine guten Leistungen erzielen kann (vgl. Kap. 2.1.2). Um dieser negativen Motivationsentwicklung entgegen zu wirken, haben die interviewten Experten darauf hingewiesen, dass den Kindern wieder schulische Erfolgserlebnisse ermöglicht werden sollten. Dies kann z.B. mit der Veränderung der Bezugsnorm, die zur Bewertung einer Leistung verwendet wird, erreicht werden (vgl. Rheinberg et. al., 2001 und Kap. 2.1.2 Bezugsnormorientierung). Eltern sollten demnach ermuntert werden, die Leistung des Kindes nicht im Vergleich zu den Anderen zu messen (d.h. anhand der Note = soziale Bezugsnorm), weil so für das Kind keine Erfolge erlebbar gemacht werden. Denn trotz individuellen Fortschritten wird die Leistungsdifferenz zu den anderen Kindern in der Klasse nicht unbedingt kleiner, da die anderen Kinder auch Fortschritte machen. Im ungünstigsten Fall resultiert eine (erlernte) Hilflosigkeit, die Kinder erleben, dass ihre Lernbemühungen ohne positive Wirkungen bleiben (Seligmann, 1986, zit. nach Kretschmann & Rose, 2007; vgl. Kap. 2.1.2). Zudem wurde empirisch nachgewiesen, dass Schüler, die sich als weniger fähig beurteilen, der Schule weniger Wichtigkeit beimessen (Alsaker, 1989, zit. nach Flammer & Alsaker, 2002). Auf Grund dieser Überlegungen sollten die Eltern versuchen, individuelle Fortschritte und stoffliche Lernzuwächse (= individuelle und gegenstandsbezogene Bezugsnorm) zu betonen und zu loben. So können sie dem Kind aufzeigen, dass es von seinen Lernbemühungen profitiert und das Lernen somit "Sinn macht". Sie können das Kind dadurch zu weiterem Lernen motivieren. Die Eltern sollen darauf achten, das Kind auch für kleine Erfolge oder Versuche zu loben (vgl. Kretschmann & Rose, 2007). Evt. können sogar (Lobes-)Rituale für besondere Erfolge eingeführt werden (vgl. Renold, 2008). Lund und Mitarbeiter bieten in Deutschland ein Erziehungstraining für Eltern von schulmüden Kindern an. In diesem wird sehr stark an der motivationsförderlichen Leistungsbewertung

durch die Eltern gearbeitet. Die Wirkung des Trainings auf die Motivation der Kinder konnte empirisch nachgewiesen werden (vgl. Lund et al., 2001).

B2) Ergänzender theoretischer Aspekt: Attributionsstile

Was unsere Experten nicht erwähnten ist, dass man mit den Eltern analysieren könnte, wie sie auf Erfolge und Misserfolge ihrer Kinder reagieren. Wie bereits in Kapitel 2.1.2 erläutert wurde, hängt von den Kausalattributionen (= Ursachenzuschreibungen) die Stärke der Motivation ab. Günstig ist, wenn Erfolg und Misserfolg als kontrollierbar erlebt werden und Erfolge internal und Misserfolge external attribuiert werden (vgl. Wild et al., 2001). Um die Motivation der Kinder zu steigern, ist eine sachgerechte Fremdattribuierung geeignet. Kretschamann und Rose (2007) nennen dies "Selbstattribuierung durch Fremdattribuierung". Die Eltern geben ihren Kindern psychisch stabilisierende Fremdattribuierungen vor und helfen ihnen so, vorteilhafte Selbstattributionsmuster zu entwickeln (Erfolge z.B.: "das ist dir gut gelungen weil du dich gut vorbereitet hast", "dafür hast du eine Begabung"; Misserfolge z.B.: ""Pech gehabt", "du hast zu wenig gelernt", "das war eine wirklich schwierige Aufgabe"). Ein Attributionsmuster wie dieses stabilisiert das Selbstwertgefühl und erhält die psychische Gesundheit. Zudem kann im Sinne von indirekten Rückmeldungen das Kind dazu gebracht werden, selber vorteilhaft zu attribuieren (z.B. mit Fragen wie "Wie waren die anderen?", "Wie sind deine Leistungen in den anderen Fächern?" gute Leistungen in Erinnerung rufen etc.). Um vorteilhafte Attributionsmuster erst entwickeln zu können, müssen die Kinder in der Lage sein, Ursachenfaktoren (z.B. Schwierigkeit, Fähigkeit, Anstrengung) voneinander zu differenzieren (vgl. Grünke & Castello, 2004).

B3) Strukturierung des Alltags besprechen; Regeln einführen; Selbstständigkeit, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme des Kindes

Im autoritativen Erziehungsstil wird betont, dass Kinder nicht nur Liebe, Responsivität und Wertschätzung erfahren sollen, sondern auch Grenzen und Struktur brauchen, um sich im Alltag zurecht zu finden und eine gesunde Entwicklung zu durchlaufen (Schneewind, 1991, zit. nach Fuhrer, 2005).

Diverse Experten betonten ebenso wie Renold (2008), dass Kinder einen strukturierten Tagesablauf inkl. Rituale brauchen, um sich wohl zu fühlen. Die Autorin empfiehlt ausgehend von dieser Überlegung die Festlegung und Einhaltung von festen Zeiten für Hausaufgaben, Ämtli, Spielen, Körperpflege, Schlafen usw.

Kinder brauchen Grenzen. Diese können ihnen die Eltern geben, indem sie Regeln einführen und konsequent auf deren Befolgung oder Nichtbefolgung reagieren (insbesondere: Loben, logische Konsequenzen folgen lassen) (vgl. z.B. de la Graranderie & Arquire, 2000).

Einige Experten berichteten, dass sie den Eltern raten, ihr Kind im Alltag, z.B. beim Festlegen der Regeln und Konsequenzen, mitbestimmen zu lassen. Diese Empfehlung findet man auch bei Renold (2002). Sie schlägt dazu u.a. die Einführung eines Familienbriefkastens oder einer Familiensitzung vor. Die Autorin meint aber gleichzeitig - und betont damit wiederholt die Wichtigkeit von Strukturen und Grenzen - dass Kinder aber auch nicht alles bestimmen dürfen, denn damit wären sie überfordert. Das Mitbestimmungsrecht führt dazu, dass dem Kind ein Stück (Familien-)Verantwortung übergeben wird und fördert so den familiären Zusammenhalt. Das Kind erfährt durch ein Mitbestimmungsrecht elterliche Wertschätzung und Kompetenzzuschreibung. Zudem fühlt es sich in seinen Autonomiebestrebungen ernst genommen (vgl. Abschnitt oben).

Motivationspsychologisch lässt sich im Zusammenhang mit Regeln und Strukturen auf die Motivationstheorie von Maslow (1977; vgl. Kap. 2.1.2) hinweisen, in welcher das Bedürfnis nach Sicherheit und Struktur als Motiv für menschliches Verhalten postuliert wird. Gleichzeitig sollten sich Eltern der Gefahr bewusst sein, dass sie durch das Setzten von Konsequenzen in Lernsituationen (z.B. Bestrafung für schlechtes Lernengagement) Gefahr laufen, einseitig die extrinsische, nicht aber die intrinsische Motivation zu beeinflussen (vgl. Wild et al., 2001; Kap. 2.1.2). Empirisch konnte gezeigt werden, dass kontrollierende Erziehungsstrategien in einem negativen Zusammenhang mit der intrinsischen Motivation stehen (Deci, Driver, Hotchkiss, Robins & McDougal, 1993, zit. nach Wild et al. 2001).

B4) Durchhaltevermögen der Kinder fördern

Kinder sollen aus Sicht der befragten Experten und im Sinne des autoritativen Erziehungsstils (Schneewind, 1991, zit. nach Fuhrer, 2005) gemäss ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten möglichst gefördert werden, ohne überfordert zu werden. Die Eltern sollen die Kinder dabei unterstützen, ausdauernd an einer Arbeit dranzubleiben. Sie sollen die Kinder ermuntern, etwas weiter zu versuchen und nicht aufzugeben. In diesem Zusammenhang spricht Ganter-Bührer (1991) von einem "Wohlstandsfaktor im Alltag", den viele Kinder erleben: Sie werden von den Eltern verwöhnt und lernen, dass sie alles bekommen, wenn sie nur genug lange fordern. Sie können so nicht lernen, dass ein Ziel durch Arbeit und Anstrengung erreicht werden kann. Eltern soll aufgezeigt werden, dass sie ihr Kind in seiner Entwicklung behindern, wenn es nicht die Erfahrung machen kann, dass der Weg, um eine Ziel zu erreichen, manchmal anstrengend, mühsam oder ermüdend ist.

B5) Ergänzender theoretischer Aspekt: Eltern als Modelle

Ein Erziehungsberater erwähnte, dass Eltern den Kindern lehren können an etwas dran zu bleiben (z.B. Hausaufgaben erledigen, für Prüfung lernen, einen Kurs absolvieren), auch wenn diese keine Lust dazu haben. Wie Eltern das Durchhaltevermögen ihrer Kinder unter-

stützen, wurde nicht erwähnt. Aus der Lernpsychologie ist bekannt, dass Kinder "am Modell lernen" (Bandura, 1965; 1979, zit. nach Weidemann, 2001). Unter Modelllernen versteht man einen kognitiven Lernprozess, der vorliegt, wenn ein Individuum als Folge der Beobachtung des Verhaltens anderer Individuen sowie der darauf folgenden Konsequenzen sich neue Verhaltensweisen aneignet oder schon bestehende Verhaltensmuster weitgehend verändert. In Bezug auf die (Schul-)Motivation können Eltern oder andere Bezugspersonen der Kinder als Modelle wirken, in dem sie selber bei Schwierigkeiten nicht gleich aufgeben, sondern Willen und Durchhaltevermögen demonstrieren. Dazu gehört, dass es auch Sachen zu erledigen gibt, die man z.B. nicht gerne macht, aber trotzdem gemacht werden müssen. Eltern, die selber vor Problemen davonlaufen und aufgeben, geben ihren Kindern das Zeichen, dass sich eigene Anstrengung nicht lohnt (vgl. Selbstwirksamkeit, oben).

"Schule: Lust oder Frust?"

C) Fokusveränderung bei Eltern, Kindern und Jugendlichen:

C1) Fokusveränderung allgemein; Freizeitgestaltung; Förderung von individuellen Stärken und Interessen; Förderung von Gleichaltrigenbeziehungen

Viele Experten bemerkten, dass der Fokus bei schulmüden Kindern und ihren Familien oft sehr stark auf das (Motivations-)Problem bezogen ist und dadurch oft schlechte Gefühle bei allen Beteiligen resultieren. Aus diesem Grund erachten es viele der befragten Personen als sinnvoll, die Eltern von schulmüden Kindern zu ermuntern, den Fokus von der Schule weg auf einen anderen Bereich zu lenken. Es gibt immer auch Positives zu sehen, nicht alles ist immer nur schlecht. Der Fokus der Aufmerksamkeit soll auf einen Bereich gelenkt werden, der dem Kind Freude macht, in diesem sollen Erfolgserlebnisse für das Kind möglich sein. Falk-Frühbrodt (2008), de la Garanderie und Arquie (2000), Renold (2008) sowie In-Albon und Schneider (2006) betonen in ihren Publikationen ebenfalls die Wichtigkeit, (ausserschulische) Interessen des Kindes zu fördern. So können aus Sicht der Autoren wertvolle gute Erlebnisse geschaffen werden, die sich positiv auf das kindliche Wohlbefinden auswirken. Sofern die ausserschulischen Aktivitäten dem Kind erlauben, persönliche Stärken zu entdecken, auszuleben und zu verbessern, tragen diese Aktivitäten bedeutsam zur Stärkung seiner Ressourcen bei. Daraus kann insofern eine indirekte Motivationssteigerung erwartet werden, als dass empirisch gezeigt wurde, dass Menschen, die sich wohl fühlen, über genügend interne Ressourcen verfügen, um sich zu motivieren (Mohr, 2005; vgl. Einleitung Kap. 4). Ausserdem wird in der Motivationstheorie von Masslow das menschliche Bedürfnis nach Selbstverwirklichung postuliert. Diesen kann durch den Wunsch, seine eigenen Stärken zu entdecken und zu entwickeln, umschrieben werden (Masslow, 1977; vgl. Kap. 2.1.2). Die nach Deci und Ryan (1993; vgl. Kap. 2.1.2) entscheidenden Motive, deren Vorhandensein die Entstehung von intrinsischer Motivation ermöglichen (Autonomie, Verbundenheit, Kompetenz), lassen sich alle nicht nur im Schulbereich sondern auch im Freizeitbereich aufbau-

en. Ebenso erwarten wir, dass die Selbstwirksamkeitserwartung sowie das Selbstvertrauen durch stärkende Erlebnisse in der Freizeit positiv beeinflussbar sind.

Wie bereits angetönt, kann in der Freizeit der Kontakt zu Gleichaltrigen gepflegt werden. Dies nannten diverse Interviewpartner in unserer Studie. Insbesondere Kindern, die sich in ihrer Klasse nicht so wohl fühlen, bieten sich in der Freizeit Gelegenheiten für positive Erfahrungen mit anderen Kindern. In der Salzburger Kindersurvey erwies sich die (ausserfamiliäre) Freizeitgestaltung (viel Kontakt zu Freunden, keine Langeweile) als bedeutsamster Faktor für das Glücksempfinden von 10 bis 13 jährigen Kindern (vgl. Becker, 2001).

Renold (2008) betont ausserdem, dass von den Eltern aktiv darauf geachtet werden soll, dass das Kind in der Freizeit einen Ausgleich zur Schule pflege. Es soll nicht nur Zeit fürs Lernen, sondern auch für Bewegung, musische und entspannende Aktivitäten eingeplant werden. Ebenso sollen gemeinsame Momente mit der Familie (z.B. Essen) und Gleichaltrigen gepflegt werden. Diese Idee deckt sich mit den Befunden aus der Stressforschung. Im Anti-Stress-Training für Kinder von Hampel und Petermann (2003) werden erholsame Freizeitaktivitäten beispielsweise als "Stresskiller" bezeichnet und die Kinder dazu ermuntert, diese zu pflegen.

C2) Erwartungen und Ansprüche der Eltern an das Kind besprechen

Die Eltern sollen gemäss den befragten Fachpersonen ermutigt und unterstützt werden, angemessene Erwartungen und Ansprüche an ihr Kind zu stellen. Mohr (2005) und Ganter-Bührer (1991) betonen in ihren Artikeln ebenfalls, dass die Eltern realistische Anforderungen an ihr Kind stellen sollen, die seinem Entwicklungsstand und seinen Leistungen entsprechen und dem Kind so die Möglichkeit geben, Erfolg zu haben. Lund und Kollegen (2001) versuchen in ihrem Elterntraining, die Eltern darin zu coachen, realistische Zielsetzungen für ihre Kinder zu entwickeln. Dies soll den Kindern Erfolgserlebnisse ermöglichen. Dadurch sollen sie, wie oben bereits erläutert, in ihrem Selbstwert gestärkt werden, was dazu führt, dass ihre Selbstwirksamkeitserwartung und somit ihre Motivation ansteigt (vgl. oben).

C3) Zukunftsperspektiven und Ziele der Jugendlichen mit den Eltern besprechen

In den Interviews wurde empfohlen, mit den Eltern die Zukunftsperspektiven und Ziele ihres Kindes bzw. insbesondere ihres Jugendlichen zu besprechen. Denn in den Kognitionen von Jugendlichen ist ihr Denken über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zentral: Spontane Aussagen über die eigene Zukunft betreffen dabei am häufigsten die Schule und Ausbildung. Diesbezüglich machen sich die Jugendlichen aber auch die meisten Sorgen (vgl. Flammer & Alsaker, 2002). Sozial und ökonomisch benachteiligte Jugendliche haben eher einen kürzeren Zukunftshorizont (Lamm, Schmid & Trommsdorff, 1976, zit. nach Flammer & Alsaker,

2002). Auch Falk-Frühbrodt (2008) empfiehlt bei schulmüden Jugendlichen bei deren Perspektiven anzusetzen und mit ihnen anzuschauen, welches ihre (Lebens)ziele und Wünsche sind und wie ihre Chancen verbessert werden können, diese zu erreichen. Dadurch können positive Effekte auf die Schulmotivation erwartet werden, da ausgedehnte und gut strukturierte Zukunftsvorstellungen mit psychischem Wohlbefinden einhergehen (Trommsdorff, 1983, zit. nach Flammer & Alsaker, 2002). Dieser Befund impliziert, dass Jugendliche, die noch keine oder nur sehr vage Zukunftsperspektiven haben, von ihren Eltern in der Entwicklung dieser unterstützt werden sollten. Gleichzeitig sollten die Eltern darauf achten, dass die von den Jugendlichen gefassten Zukunftsperspektiven realistisch sind, d.h. von den Jugendlichen durch deren Kompetenzen und Einsatz verwirklicht werden können. Zukunftsperspektiven sind im Allgemeinen desto attraktiver, je mehr die Veränderungen unter der Kontrolle der jeweiligen Individuen stehen (vgl. Flammer & Alsaker, 2002). Deshalb lohnt es sich im Sinne von de la Garanderie und Arquire (2000), wenn die Eltern zusammen mit dem Jugendlichen Ziele festlegen und ihm helfen, die Ziele in erreichbare Teilziele zu zerlegen. Dabei sollte versucht werden, die Ziele möglichst mit den übergeordneten Motiven und grundlegenden Bedürfnissen des Jugendlichen zu vereinbaren. Denn, wenn diese dauerhaft voneinander abweichen, ist mit emotionalen Problemen zu rechnen (vgl. Wild et al. 2001). Ein Besuch auf der Berufsberatung wäre diesbezüglich empfehlenswert. Ebenfalls wertvoll kann es für Jugendliche sein, wenn sie über die Ziele des Unterrichts (Kretschmann & Rose, 2007) und der Bedeutsamkeit ihres schulischen Einsatzes in der Verwirklichung ihrer Zukunftsperspektiven von den Eltern aufgeklärt werden. Eltern können auch versuchen, die Kinder von der Bedeutung und Nützlichkeit bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten zu überzeugen. Gelingt ihnen dies, setzen sich die Jugendlichen aus Einsicht oder innerer Überzeugung mit Lerninhalten auseinander. Dann können sie sich dabei ebenso als selbstbestimmt erleben wie in engerem Sinne intrinsisch motivierte Lerner (Wild et al., 2001).

Bei all diesen Bestrebungen, die Eltern von Jugendlichen zu beraten, sollte bedacht werden, dass die Jugendlichen sich in einem Ablösungsprozess von den Eltern befinden und zunehmend nach persönlicher Identität streben (vgl. Flammer & Alsaker, 2008 und Kail, 2002). Die Gleichaltrigen nehmen in dieser Zeit eine immer wichtigere Rolle im Leben der Jugendlichen ein. Die Jugendlichen suchen sich Freunde mit ähnlichen Interessen und Verhaltensweisen. Gleichzeitig werden sie durch ihre Freunde beeinflusst durch Normdruck, durch Belohnung des "richtigen Verhaltens" oder durch Modelllernen. Die Eltern sollten sich deshalb dafür interessieren, mit welchen Gleichaltrigen ihr Kind Kontakt hat und welchen Einfluss betreffend Schulmotivation von diesen ausgeht. Denn trotz der zunehmenden Wichtigkeit der Gleichaltrigen bleiben die Eltern gleichwohl wichtige Bezugspersonen für ihre Kinder (vgl. Flammer & Alsaker, 2002) und haben Einfluss deren Einstellungen und Ziele.

D) Schule und Organisatorisches:

D1) Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen verbessern; Aufgabenanalyse und - teilung Schule-Familie-Kind; Freude am Lernen vermitteln

"Schule: Lust oder Frust?"

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wird von vielen interviewten Fachpersonen in unserer Studie als Ansatzpunkt für die Elternberatung genannt. Das Kind soll spüren, dass die Eltern und die Schule "am gleichen Strick" ziehen und beide sich gemeinsam dafür einsetzen, dass das Kind wieder motivierter lernen kann. Ganter-Bührer (1991) betont, dass das Kind bei einer nicht funktionierenden Kooperation zwischen Lehrperson und Eltern in ein Spannungsfeld geraten kann, welches geprägt ist durch widersprüchliche Erziehungsziele sowie elterliche Ängste und Ressentiments der Schule gegenüber.

In der Beratung können die Eltern ermuntert werden, ihre eigene Schulgeschichte sowie ihre aktuelle Einstellung zur Schule zu reflektieren (vgl. Kretschmann & Rose, 2007). Viele Eltern schulmüder Kinder haben selber schlechte Erinnerungen an ihre Schulzeit, dennoch sollten sie versuchen, den Kindern zu vermitteln, dass sie als Eltern Vertrauen in die Schule haben und den Sinn der Schule sehen und als zentral erachten (vgl. vorangehender Abschnitt). Idealerweise sollten die Eltern versuchen, die Lernfreude ihrer Kinder zu erhalten oder wieder von neuem zu wecken (In-Albon & Schneider, 2006 und Renold, 2008). De la Garanderie & Arquire (2000) schreiben ebenfalls davon, wie wichtig es für die Schulmotivation der Kinder ist, dass die Eltern die kindliche Lust am Lernen fördern. Die Schule darf nicht als notwendiges Übel zur Erreichung späterer Ziele vermittelt werden. Vor allem bei jüngeren Kindern soll den Gegenwartsbezug beibehalten werden, während bei Jugendlichen durchaus eine motivierende Wirkung von Zukunftshoffnungen ausgeht (siehe oben). Der Weg zum Ziel soll dennoch bei allen Altersklassen als Versuch zur Motivierung einbezogen werden. Diese Überlegungen lassen sich in das Konzept der intrinsischen und extrinsischen Motivation einordnen (Deci & Ryan, 1933; vgl. Kap. 2.1.2). Das Lernen soll an sich Freude machen (intrinsische Motivation) und nicht nur instrumentellen Charakter haben (extrinsiche) Motivation. Damit die Eltern ihr Kind in seiner Lernfreude unterstützen können, sollten sie ambivalente Aussagen (wie z.B. "die Schule ist schlecht organisiert" oder "alle Lehrer sind Nieten") möglichst vermeiden (de la Garanderie & Arquire, 2000). Dazu scheint es sinnvoll, den Kontakt zu den Lehrpersonen zu suchen oder einen Klassenbesuch zu machen. Im Rahmen eines solchen Austauschs kann zudem, wie es von unseren Befragten erwähnt wurde, besprochen werden, wie die Aufgabenteilung in der Motivierung des Kindes zwischen Eltern und Schule aussehen soll.

Je besser die Kooperation zwischen der Schule und den Eltern nämlich ist, desto besser sind die Eltern darüber informiert, was im Unterricht passiert, desto besser können die Eltern ihre Kinder beim Lernen unterstützen und desto besser wissen sie, worauf es in der Schule ankommt (vgl. Rheinberg et al., 2001). Dies resultiert oftmals in besseren Leistungen bei den

Kindern. Schulische Erfolgserlebnisse ermöglichen ihrerseits Kompetenzerleben und steigern das Selbstvertrauen und die Motivation (vgl. B) Erziehungskompetenzen).

Auch im Konzept des "Gewaltlosen Widerstands" (Omer & von Schippe, 2002) ist das Aktivieren von ausserfamiliären Personen, die mit dem Kind im Kontakt stehen (z.B. Bekannte, Lehrpersonen, Sporttrainer), zentral. Diese Personen sollen gegenüber dem Kind klar zum Ausdruck bringen, dass sie "am gleichen Strick ziehen" wie die Eltern. Die Eltern können auf diese Weise ihre elterliche Präsenz (siehe A: Beziehung Eltern-Kind) noch stärker Ausdruck verleihen. Das Kind erfährt so einerseits, dass es den Eltern so wichtig ist, dass sie sogar bereit sind, familiäre Tabus zu brechen. Anderseits wird für das Kind deutlich, dass es einem sich kümmernden sozialen Netz angehört, welches es – selbst wenn es dies möchte – nicht abschütteln kann.

D2) Beratung zum Umgang mit Hausaufgaben und Lernen; Hausaufgaben und Lernen auslagern

Die Beratung der Eltern betreffend Hausaufgaben wird im Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit behandelt. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine Diskussion dieses Punktes verzichtet.

E) Eltern stärken:

E1) Eltern in ihrem Handeln bestärken, sie loben; Eltern Druck wegnehmen; "aushalten" helfen

In der Literatur findet man kaum Empfehlungen oder Befunde, ob und wie die Eltern von schulmüden Kindern gestärkt werden sollen. Die von uns befragten Experten berichteten hingegen oft, dass sie die Eltern in ihrem Erziehungsverhalten bestärken. Viele Befragte erlebten die Eltern von schulmüden Kindern als hilflos, belastet und unsicher. Lob stärkt solche Eltern in ihrem Selbstwert, erhöht ihr Kompetenzerleben sowie ihre Selbstwirksamkeitserwartung und motiviert sie dadurch, sich (weiterhin) für ihr schulmüdes Kind zu engagieren (vgl. oben). Ausserdem kann es für Eltern entlastend wirken, wenn sie vermittelt bekommen, dass sie nicht Schuld sind an der Schulmüdigkeit ihres Kindes und doch etwas zu einer Verbesserung der Schulmotivation beitragen können. Gleichzeitig gilt es den Eltern zu helfen, mit schwierigen Situationen umzugehen und ihnen neue Sichtweisen aufzuzeigen (wie das "Problem" auch noch betrachtet werden kann).

E2) Externe Hilfen annehmen

In den Interviews berichteten uns die Experten, dass sie den Eltern empfehlen, im Zusammenhang mit der Schulunlust ihrer Kinder externe Hilfen anzunehmen. In-Albon und Schnei-

der (2006) besprechen das Suchen und Finden von emotionaler Unterstützung ausserhalb der Familie als Schutzfaktor für die psychische Gesundheit von Kindern. Emotionale Unterstützung können die Kinder in professionellen Kontexten bei Psychologen, Heilpädagogen oder Schulsozialarbeitern bekommen. Ebenso kann die Familie sich durch Nachbarn, Verwandte, Freunde, Sportvereine oder Jugendgruppen Unterstützung holen (In-Albon & Schneider, 2006).

4.3 Diskussion

In Kapitel 4 wurde thematisiert wie Eltern die Motivationsförderung bei ihren Kindern durch Stärkung des psychischen Wohlbefindens im Alltag angehen können. Es werden nun die Ergebnisse zusammengefasst und die persönlichen Erfahrungen reflektiert. Für eine ausführliche Diskussion zur gesamten Arbeit möchten wir auf Kapitel 7 Schlussbemerkungen zum Praxisforschungsprojekt verweisen.

4.3.1 Inhaltliche Erkenntnisse und Fazit aus unserer Studie

Eine sorgfältige Diagnostik wird von den befragten Fachpersonen als Voraussetzung für die Beratung der Elter von schulmüden Kindern betrachtet. Denn wer adäquat beraten will, müsse zuerst wissen, welche Ursachen dem Problem zugrunde liegen. Dabei wurde mehrfach erwähnt, dass das Alter des Kindes/Jugendlichen entscheidend für die Planung der Intervention ist: Während Schulmüdigkeit bei jüngeren Schülern relativ selten auftritt und dementsprechend als auffällig zu bewerten ist, beklagen sich Jungendliche häufiger, keine Motivation mehr für die Schule zu haben. Bei Kindern steht die Beratung der Eltern im Zentrum, bei Jugendlichen wird der Elternberatung nur beschränkte Wirksamkeit beigemessen. In diesen Fällen sei es effektiver, mit den Jugendlichen selbst zu arbeiten.

Zwischen dem allgemeinen Wohlbefinden und der Schulmüdigkeit besteht nach Meinung unserer Experten einen bidirektionalen Zusammenhang. Einzelne Erfahrungen wurden gemacht, dass sich Wohlbefinden und Schulmüdigkeit nicht bedingen muss, weil z.B. genügend persönliche Ressourcen vorhanden sind. Das heisst, ein Kind mit beeinträchtigtem allgemeinem Wohlbefinden kann dennoch genügend Schulmotivation aufweisen, da es über gute schulische Ressourcen verfügt (kognitives Potenzial, gute Lehrer-Schüler-Beziehung, Freundeskreis etc.).

Die befragten Fachpersonen erleben unterschiedliche Aspekte der Elternarbeit als herausfordernd. Tatsache ist, dass der Elternberatung trotz verschiedenster Herausforderungen
einen grossen Stellenwert eingeräumt wird. Die Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen
der Kinder und die nachhaltigste Therapie sei jene, die täglich Zuhause stattfindet. Neben
der Elternberatung, veranlassen die befragten Fachpersonen oft auch schulische Massnahmen wie Spezialunterricht oder Lehrercoaching. Zudem bietet die Mehrheit auch eine Beglei-

tung des Kindes an. Uns hat gefreut, dass eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fachpersonengruppen besteht: So ziehen die Schulsozialarbeiter und Heilpädagogen die Erziehungsberater mit ein und die Erziehungsberater ziehen die Heilpäd-

"Schule: Lust oder Frust?"

Heilpädagogen erwähnt. Dies kann daran liegen, dass es dieses fachliche Angebot noch nicht so lange gibt und deshalb noch zu wenig bekannt ist. Für die Zukunft gilt es, diese

agoginnen mit ein. Die Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitern wurde nur von zwei

Ressource vermehrt nützen zu können.

Das psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zu stärken, ist für eine gesunde emotionale und soziale Entwicklung von grosser Bedeutung. Wir betrachten unseren Ansatz deshalb nicht als "motivationsspezifisch", d.h. die Stärkung des psychischen Wohlbefindens wirkt sich nicht nur auf die Schulmotivation aus, sondern auch auf viele andere Bereiche (soziale und emotionale Entwicklung). In diesem Sinne handelt es sich hier um einen präventiven Ansatz zur gesunden Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

Als Grundelement jeder Elternberatung kann die Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung betrachtet werden. Positive Zeit mit den Eltern, das Gefühl, dass die Eltern jederzeit da sind und echtes Interesse am Kind und seinem Leben, bilden den Grundstein eines guten psychischen Wohlbefindens. Gezeigte Wertschätzung, Anerkennung und Lob, ermöglichte Erfolgserlebnisse und das Zutrauen der Eltern, bilden weitere wichtige Beratungsinhalte. Oft geht es darum, brach liegende Ressourcen zu aktivieren und dem Kind ein Gefühl von Kompetenz zu ermöglichen. Viele Fachpersonen fanden es zudem sehr wichtig, die Erwartungen und Ansprüche der Eltern an ihre Kinder besprechen. "Die Eltern stehen immer auch vor der Aufgabe, ihr Kind so zu akzeptieren, wie es ist und es mit seinen Stärken und Schwächen anzunehmen, ohne den bestehenden Entwicklungsspielraum zu verkennen. Der Familie kommt so die Aufgabe zu, der Entwicklung der Stärken Raum zu geben bzw. sie zu fördern, wie auch Schwächen zu erkennen und eine zu einseitige Entwicklung auszugleichen." (Mohr, Familienhandbuch, S. 4).

4.3.2 Persönliche Erfahrungen

Mit dem Thema Schulmotivation wurden und werden wir in unserem Berufsalltag immer wieder konfrontiert. Das Thema ist so breit, dass es ganze Bücher füllen würde. Deshalb haben wir uns auf einzelne Teilbereiche beschränkt und diese vertieft. Im Zentrum unseres Interesses stand der Austausch mit den Fachpersonen. Es war sehr spannend, interessant und lehrreich mit den vielen Fachpersonen über Schulmotivation sprechen zu können. Von Seiten der Experten erlebten wir grosses Interesse am fachlichen Austausch mit uns. Wir verdanken dieser Arbeit nicht nur einen spannenden interdisziplinären Austausch, sondern zum Teil auch eine Verbesserung der Arbeitbeziehungen zu den Fachpersonen, also ein gutes Networking. Die Anfrage zur Interviewteilnahme wurde von vielen Fachpersonen insbeson-

dere von den Heilpädagogen und Schulsozialarbeiter als Wertschätzung erlebt. Sie äusserten sich erfreut, dass wir sie als Fachpersonen betrachten und von ihren Erfahrungen profitieren möchten. Bei den Erziehungsberatern fiel die Resonanz auf unser Interview unterschiedlich aus: einige schienen dem Interview gegenüber eher kritisch eingestellt, andere erlebten wir als ausgesprochen wohlwollend und interessiert. Viele Fachpersonen interessieren sich für das Endprodukt unserer Praxisforschungsarbeit. Es war für uns eine Erleichterung zu erfahren, dass wir alle im gleichen Boot sitzen, uns mit ähnlichen Schwierigkeiten auseinandersetzen müssen, dieselben Eltern beraten etc. Wir haben es sehr geschätzt, dass mit dem Praxisforschungsprojekt ein Gefäss für uns geschaffen wurde, das uns ermöglichte, unser oftmals intuitives Praxiswissen mit fundierter Theorie in Beziehung zu bringen. Wir haben erfahren, dass sich Theorie und Praxis oft entspricht. Zudem waren wir erstaunt und gleichzeitig beruhigt, dass wir als noch eher unerfahrene Psychologinnen bereits einen grossen Teil der genannten Beratungsinhalte im Berufsalltag anwenden. Natürlich haben wir auch einige neue Ideen dazu gewonnen (wie z.B. externe Mentoren für ein Kind einsetzen; mit den Eltern die Attributionsstile (auf eine verständliche Weise!) anschauen; Erwartungen und Ansprüche der Eltern an das Kind besprechen etc.). Wir fühlen uns nun im Umgang mit schulmüden Kindern und ihren Eltern sicherer als zu Beginn dieser Praxisforschungsarbeit.

5 Motivationsförderung durch Abbau von Misserfolgsängstlichkeit

"Schule: Lust oder Frust?"

Aus der entwicklungspsychologischen Literatur wissen wir, dass misserfolgsängstliche Kinder sich in Leistungssituationen stark unter Druck setzen. Sie haben Angst eigenen oder von aussen vorgegebenen Zielen nicht zu genügen und schöpfen dadurch ihr Leistungspotenzial nicht vollständig aus. Misserfolgsängstliche Kinder haben in ihrer Schullaufbahn viele Misserfolge und schulische Enttäuschungen erlebt. Das vermehrte Erleben von Misserfolgen kann sich negativ auf die Leistungsmotivation auswirken (vgl. Shaffer 2005, Suhr-Dachs & Döpfner, 2004). Aufgrund dieser Befunde und unserer Beobachtungen im Berufsalltag erwarten wir positive Auswirkungen auf die Schulmotivation der Kinder und Jugendlichen, wenn wir die Eltern beim Abbau der Misserfolgsängstlichkeit ihrer Kinder und Jugendlichen beraten.

Die folgenden theoretischen Ausführungen zu Misserfolgsängstlichkeit sollen als Grundlagen für die Beratung von Eltern misserfolgsängstlicher Kinder und Jugendlicher dienen. In diesem Zusammenhang möchten wir auf das Erscheinungsbild, die Einflussfaktoren und die Diagnostik im Spezifischen eingehen. Die Behandlung der Misserfolgsängstlichkeit werden wir im Kapitel "Beratung der Eltern" thematisieren.

5.1 Theoretische Einführung

5.1.1 Erscheinungsbild der Misserfolgsängstlichkeit

In der Literatur werden folgende Begriffe teilweise synonym verwendet: Misserfolgsängstlichkeit, Leistungsangst, Bewertungsangst und Prüfungsangst. In den Diagnosesystemen DSM-IV und ICD-10 stellen diese Begriffe bisher keine separaten Klassifikationen dar (Federer, 2004).

In der vorliegenden Arbeit setzten wir den in der Praxis häufiger verwendete Begriff der Misserfolgsängstlichkeit mit dem Begriff der Leistungsangst aus der Literatur gleich. Leistungsangst kann in den unterschiedlichsten Situationen auftreten wie beispielsweise in Prüfungen, Wettkämpfen, Vorträgen aber auch in sozialen Situationen. Leistungsangst wird nach Schwarzer (1993) als "Besorgnis und Aufgeregtheit angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden" umschrieben (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005). Der subjektive Bedrohungscharakter entsteht durch die Antizipation von Versagen hinsichtlich der zu erbringenden Leistung. Das misserfolgsängstliche Kind glaubt in Leistungssituationen sehr schlecht abzuschneiden und den eigenen Erwartungen oder denen anderer nicht entsprechen zu können. Für die Entstehung der Angst ist dabei weniger die objektive Wahrscheinlichkeit des Versagens als vielmehr die subjektive Misserfolgserwartung des Kindes von Bedeutung (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005).

Bei misserfolgsängstlichen Kindern und Jugendlichen können psychische und physische Symptome beobachtet werden.

Federer (2004) unterscheidet psychische Symptome auf den drei Ebenen Emotionen, Kognitionen und Verhalten. Unter emotionalen Symptomen sind beispielsweise innere Unruhe, bedrückte / besorgte Stimmung, Gefühl der Hoffnungslosigkeit oder Verzweiflung zu verstehen. Kognitive Symptome sind beispielsweise unter anderem katastrophisierende Annahmen, die sich auf die Leistungssituation selbst oder auch auf die Folge eines Versagens beziehen. Weiter sind sorgenvolle Gedanken oder blockierte Gedächtnisinhalte bei misserfolgsängstlichen Kindern beobachtbar. Misserfolgsängstliche Kinder und Jugendliche attribuieren einen Erfolg als glücklichen Zufall und einen Misserfolg als logische Folge eigener Mängel (vgl. Kap.2.1.2 Kausalattribution). Auf der Verhaltensebene können Beeinträchtigungen der Leistungsfähigkeit, Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsfehler, Konzentrationsstörungen bis hin zu einem Blackout beobachtet werden. Leistungsangst kann zudem zu Stottern oder Sprechhemmungen führen.

Als Beispiele für physische Symptome können Muskelverspannungen, Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Unwohlsein, Schlafstörungen, Herzklopfen, Schweissausbrüche, Harndrang, Durchfall und Zittern genannt werden.

5.1.2 Einflussfaktoren

Es gibt viele Faktoren, welche die Entstehung und Aufrechterhaltung von Leistungsangst beeinflussen (vgl. Abb. 3). Dem Erkennen der Vielfältigkeit der Bedingungsfaktoren und ihr individuelles Zusammenspiel kommt im Einzelfall grosse Bedeutung zu (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005).

Abbildung 3: Einflussfaktoren der Leistungsangst; in Anlehnung an Suhr-Dachs & Döpfner (2005).

a.) Persönliche Einflussfaktoren:

Intellektuelle Überforderung, Teilleistungsstörungen und ungünstiges Lernverhalten können die Leistungsängstlichkeit bei Kindern und Jugendlichen begünstigen.

Die Kognitionen des Kindes oder des Jugendlichen gelten als bedeutende Determinanten bei der Entstehung von Leistungsängstlichkeit. Dysfunktionale Kognitionen (z.B. katastrophisierende Situationsbewertung, hohe Misserfolgserwartung) und mangelnde kognitive Bewältigungskompetenzen begünstigen nicht nur die Steigerung des Angsterlebens, sondern können zu einer eingeschränkten Aufmerksamkeitsfähigkeit und somit zu einer Leistungsminderung führen. In Leistungssituationen beeinträchtigen solche Kognitionen die kognitive Informationsverarbeitung sowohl direkt als auch indirekt über negative Emotionen. Weiter absor-

"Schule: Lust oder Frust?"

bieren sie die notwendige Aufmerksamkeit für die erfolgreiche Aufgabenbewältigung, woraus Leistungseinschränkungen resultieren. Negative Grundeinstellungen gegenüber schulischen Inhalten und gegenüber der eigenen Leistungsfähigkeit wirken sich nicht nur angstinduzierend, sondern auch demotivierend auf die allgemeine Lernbereitschaft und lernbezogene Aktivitäten aus (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005).

Es gilt zu berücksichtigen, dass es schüchterne, gehemmte und ängstliche Kinder gibt, die aufgrund ihrer Konstitution auf Ereignisse eher mit Angstreaktionen und Rückzug reagieren (Federer, 2004).

b.) Familiäre Einflussfaktoren:

Den Eltern von leistungsängstlichen Kindern und Jugendlichen kommt im Hinblick auf die Entstehungsbedingungen und Interventionsmöglichkeiten eine bedeutende Funktion zu (Federer, 2004). Untersuchungen haben gezeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsstil und Angststörungen von Kindern gibt. Elterliche Zurückweisung statt wohlwollende Akzeptanz sowie Kontrolle und Überbehütung statt Ermunterung zur Autonomie sind starke Prädiktoren kindlicher Ängstlichkeit im Allgemeinen (Rapee, 1997 zit. nach Federer, 2004). Weiter können sich elterliche Ängste auf das Kind auswirken (z.B. wenig Spielraum für eigene Erkundungen oder Übertragung eigener Misserfolgsängstlichkeit auf das Kind) (Riemer, 2008).

Dysfunktionale Kognitionen der Eltern im Leistungsbereich (z.B. überhöhte Leistungs- und Ausbildungsansprüche, Überbewertung von Leistung und Leistungsergebnissen) und konkrete Erziehungspraktiken (z.B. Modellverhalten oder dysfunktionale Verstärkungsprozesse wie zum Beispiel Sanktionen auf Misserfolge oder an Leistung gekoppelte Zuwendung) können den Kindern und Jugendlichen Angstschemata vermitteln und entsprechende Leistungsund Versagensängste begünstigen (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005).

Wenn ein Kind von seinen Eltern immer wieder bestärkt und ermutigt wird, wenn ihm lösbare Aufgaben gegeben werden, wenn es häufig mit seinen Bemühungen erfolgreich ist und wenn ihm über gelegentliche Misserfolge hinweggeholfen wird, dann wird es vermutlich ein "Erfolgstyp", mit Bereitschaft sich zu engagieren, Kräfte einzusetzen in der Hoffnung auf weiteren Erfolg. Wenn ein Kind hingegen mit einer Erziehungshaltung aufwächst "das schaffst Du nie", wenn es für Misserfolge ausgiebig getadelt wird oder mit Liebesentzug bestraft, dann wird dass Kind vermutlich zum Vermeider. Es wird nicht gar nicht erst mit einer Aufgabe beginnen wollen, weil sowieso Misserfolge erwartet werden (Kretschmann & Rose, 2007).

Eine starke Geschwisterrivalität kann auch Einfluss auf die Leistungsangst eines Kindes haben (Riemer, 2008).

c.) Schulische Einflussfaktoren:

Die Lehrerpersönlichkeit, die Beziehung zum Lehrer und zu den Mitschülern sowie traumatisierend gestaltete Prüfungssituationen können im Zusammenhang mit Leistungsängstlichkeit eine Rolle spielen. Beispielsweise führen unterstützende Kommentare oder die Bewertung nach individueller Bezugsnorm zu geringerer Prüfungsangst (Federer, 2004).

Die Häufigkeit, die Wiederholbarkeit, die Ansage der Tests, sowie der Stoffinhalt sind weitere Faktoren, die im Zusammenhang mit Leistungsängstlichkeit mit zu berücksichtigen sind (Riemer, 2008).

5.1.3 Diagnostik

Die Diagnostik der Misserfolgsängstlichkeit soll neben dem Kind / dem Jugendlichen auch immer das familiäre und schulische Umfeld berücksichtigen. Die Abfolge der diagnostischen Verfahren wird individuell festgelegt.

Neben der Erfassung der Leistungsängstlichkeit ist auch die Erhebung der Kompetenzen des Kindes/Jugendlichen sowie der Ressourcen der Familien respektive der Schule für die Beratungsplanung von Bedeutung (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005).

a.) Diagnostische Informationen der Eltern

Bei der Diagnostik von Leistungsängsten sind ausführliche persönliche, familiäre und schulische Anamnesen zu erheben. Weiter sind auch bei den Eltern der Umgang mit Leistungsangst und ihre Einstellungen zu den Themen Schule, Ausbildung und Leistung von Interesse. Die Technik des zirkulären Fragens¹⁴ kann hilfreich sein um Befürchtungen und Erwartungen bewusst zu machen (Metzig, 1998). Unterstützend für die Klärung von Familienbeziehungen können die Verfahren Familie in Tieren oder Familienstrukturtest (FAST) eingesetzt werden. Mögliche Leitfragen an Eltern oder weitere Bezugspersonen zum Thema Leistungsangst sind im Anhang 4 ersichtlich.

Es gilt weiter zu beachten, dass Leistungsängste häufig verdeckten Störungscharakter haben. Meistens werden Eltern und Aussenstehende (z.B. Lehrer, Mitschüler) durch Begleitoder Folgesymptome (z.B. Leistungsabfall, psychosomatische Symptome) auf die zu Grunde liegende Angst aufmerksam. Laut Federer (2004) unterschätzen Lehrer häufig den Zusammenhang zwischen schlechten Noten und Angst. Sie bezeichnen die Kinder eher als unauffällig und schüchtern (Federer, 2004).

_

¹⁴ Zirkulär fragen heisst, die Situation mit den Augen des anderen sehen z.B. Kind fragen: "was würden Eltern auf diese Frage antworten?".

b.) Diagnostische Informationen des Kindes

Die Leistungsangst muss von anderen möglichen komorbiden Störungen differenziert werden. Die Untersuchung muss in erster Linie Leistungsängste von komorbiden Ängsten (z.B. soziale Phobien, generalisierte Angststörung) und anderen psychischen Störungen (z.B. Depression) abgrenzen (vgl. ICD-10 oder DSM-IV).

"Schule: Lust oder Frust?"

Weiter hängen Leistungsängste teilweise mit partiellen oder generellen Minderleistungen zusammen, denen neben der Angst unerkannte Aufmerksamkeits- oder Teilleistungsstörungen und/oder eine grundsätzliche intellektuelle Überforderung zu Grunde liegen können. Daher ist eine Intelligenzdiagnostik (z.B. HAWIK, K-ABC) unabdingbar.

Da der Schulerfolg auch vom Lern- und Arbeitsverhalten abhängig ist, sollte der individuelle Lernstil erfasst werden (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005). Es ist hier nach Federer (20004) auch zu beachten, dass Prüfungsangst oft nicht erst in der Prüfungssituation, sondern bereits im voraus auf die Lerntechniken des Kindes wirkt (vgl. Metzger, 2006: Fragebogen: wie lerne ich).

Diagnostische Informationen über Leistungsangst bei Kindern können mit Hilfe von Fragebögen exploriert werden. Folgende Fragebögen können eingesetzt werden:

- Angstfragebogen für Schüler (AFS) von Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Raner (1974); bei 9 bis17-Jährigen einsetzbar. Der AFS ist ein mehrfaktorieller Fragebogen, der nicht nur die Leistungsangst erfasst. Folgende Faktoren werden mittels AFS erhoben: Prüfungsangst, Angst, Schulunlust, soziale Erwünschtheit.
- Differenzielles Leistungsinventar (DAI) von Rost und Schermer (1997); für Jugendlichen von der 8. -13. Klasse einsetzbar. Der DAI ist ein multidimensionaler Fragebogen zur Erfassung der Leistungsangst. Folgende vier Bereiche können mittels DAI erhoben werden: Angstauslösung, Angsterscheinungsweisen, Angstverarbeitungsstrategien, externale und internale Angststabilisierung
- Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 4.-6. Klasse (FLM 4-6); Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 7.-13. Klasse (FLM 7-13) von Petermann & Winkel (2007). Der FLM ist ein Selbstbeurteilungsfragebogen für Schüler. Er erfasst folgende Dimensionen der Leistungsmotivation: Leistungsstreben, Ausdauer und Fleiss, Hemmende Prüfungsangst und Angst vor Erfolg.

Zur störungsspezifischen Diagnostik oder begleitend zur Beratung können bei leistungsängstlichen Kindern und Jugendlichen folgende diagnostische Materialien eingesetzt werden:

- Verhaltensanalyse erarbeiten; siehe Anhang 5.
- Fragebogen zu Leistungsangst-Gedanken; siehe Anhang 6.

Erfassung der emotionalen Komponente: Angst-Thermometer; siehe Anhang 7.

Weiter ist eine direkte Verhaltensbeobachtung beispielsweise im Rahmen eines Schulbesuches diagnostisch hilfreich. Gewisse körperliche Symptome oder kognitive Angstsymptome entziehen sich jedoch der Beobachtung.

In den folgenden Unterkapiteln wird anhand von Experteninterviews und Literaturstudium gezeigt, wie die Eltern beim Abbau der Misserfolgsängstlichkeit ihrer Kinder und Jugendliche beraten werden können.

5.2 Experteninterviews

5.2.1 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 31 Fachpersonen:

- Fachbereich Psycholog/innen¹⁵: 15 Personen
- Fachbereich Kindergärtnerinnen 16: 2 Personen
- Fachbereich Lehrer/innen¹⁷: 6 Personen
- Fachbereich Heilpädagoginnen 18: 6 Personen
- Fachbereich Psychomotoriktherapeutin¹⁹: 2 Personen

Alle Fachpersonen sind aus dem Kanton Bern.

5.2.2 Interviewleitfaden

- Der Interviewleitfaden²⁰ besteht aus folgenden 7 Fragen:
- Wie charakterisieren Sie ein misserfolgsängstliches Kind/einen misserfolgsängstlichen Jugendlichen?
- Was kann Ihrer Meinung nach zu Misserfolgsängstlichkeit führen?
- Wie charakterisieren Sie die Erziehung von misserfolgsängstlichen Kindern/Jugendlichen?

¹⁵ Wird in den Aufzählungen zur Vereinfachung mit P abgekürzt.

¹⁶ Wird in den Aufzählungen zur Vereinfachung mit K abgekürzt.

¹⁷ Wird in den Aufzählungen zur Vereinfachung mit L abgekürzt.

¹⁸ Wird in den Aufzählungen zur Vereinfachung mit A abgekürzt.

¹⁹ Wird in den Aufzählungen zur Vereinfachung mit PT abgekürzt.

²⁰ Der Interviewleitfaden ist im Anhang 2 aufgeführt.

- Beim wem würden Sie mit der Beratung ansetzen? Erachten Sie die Beratung der Eltern von misserfolgsängstlichen Kindern/Jugendlichen als sinnvoll? Warum?
- Wie sieht die Beratung von Eltern aus? Welche Schwerpunkte würden Sie setzen?
- Wie sieht die Begleitung eines misserfolgsängstlichen Kindes/Jugendlichen aus?
 Welche Schwerpunkte würden Sie setzen?
- Welche Herausforderungen stellen sich in der Arbeit mit diesen Familien?

Bei den Lehrpersonen wurde folgende Frage zusätzlich gestellt: "Haben Sie bereits ein misserfolgsängstliches Kind/einen misserfolgsängstlichen Jugendlichen in Ihrer Klasse gehabt?" Bei den Heilpädagoginnen wurden zusätzlich die Beratung der Lehrpersonen erfragt anhand der Frage: "Welche Schwerpunkte würden Sie bei der Beratung der betroffenen Lehrperson im Umgang mit dem misserfolgsängstlichen Kind/dem misserfolgsängstlichen Jugendlichen setzen?". Die Interviews wurden mündlich oder schriftlich beantwortet.

5.2.3 Ergebnisse

Es folgt eine Zusammenstellung der in den Interviews geschilderten Äusserungen der Fachpersonen. Dazu wurden die gemachten Äusserungen qualitativ kategorisiert und ausgezählt. Die in der Tabelle aufgeführten Zahlen stellen die Anzahl der gemachten Aussagen dar. Für die Interpretation der Ergebnisse weisen wir nochmals darauf hin, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine explorative, nicht repräsentative, qualitative Forschungsarbeit handelt. Wir haben darauf verzichtet, jede gestellte Frage aus dem Interviewleitfaden hier darzustellen, da dies den Rahmen unserer Arbeit sprengen würde. Daher stellen wir diejenigen Fragen nun ausführlich dar, die uns für die Praxis und insbesondere im Zusammenhang mit der Beratung der Eltern hilfreich erscheinen.

Erziehung – Wie charakterisieren Sie die Erziehung misserfolgsängstlicher Kinder?					
Interviewte in fünf Berufsgruppen	Р	K	L	Α	PT
A Erziehungstyp	16	4	11	12	4
Überbehütende Eltern	9	2	4	3	2
zeigen eine überbehütende Haltung	3	1	2	1	2
nehmen dem Kind alles ab	1	0	0	1	0
muten ihrem Kind zu wenig zu	2	0	1	0	0
sind ängstliche Eltern	3	1	1	1	0
Autoritäre Eltern	7	2	6	6	0
haben hohe Leistungsansprüche an ihre Kinder	3	0	3	2	0
üben viel Druck auf ihre Kinder aus	2	0	2	1	0
haben eine rigide Haltung und lassen nichts durch	1	0	1	0	0
betonen Leistung/Ausbildung stark	1	0	0	2	0
sind strenge Eltern	0	2	0	1	0
Vernachlässigende Eltern	0	0	0	3	1
zeigen eine vernachlässigende Haltung	0	0	0	2	1
vernachlässigen die Schulpflichten	0	0	0	1	0

Inkonsequente Eltern	0	0	1	0	1
zeigen eine inkonsequente Haltung	0	0	1	0	1
B Erziehungsverhalten	9	1	4	0	0
Ungünstige Reaktionen der Eltern bei Misserfolg des Kindes	5	1	3	0	0
Eltern sind schlechte Vorbilder im Umgang mit Misserfolg	1	0	0	0	0
Eltern fokussieren auf die Probleme ihrer Kinder (Ängstlichkeit und Leistungsproblematik)	1	0	0	0	0
Eltern machen durch nicht verbalisierte Erwartungen Druck auf ihre Kinder	0	0	1	0	0
Eltern machen negative Vergleiche mit anderen Kindern	2	1	1	0	0
Eltern geben wenig Feedback zur Leistung ihrer Kinder	1	0	0	0	0
Eltern sprechen mit ihren Kindern selten über Enttäuschungen	0	0	1	0	0
Bedürfnisse von misserfolgsängstlichen Kindern wahrnehmen	4	0	1	0	0
Eltern erkennen die Bedürfnisse ihrer Kinder schlecht	1	0	0	0	0
Eltern haben wenig Zeit für ihre Kinder	1	0	0	0	0
Eltern bieten ihren Kindern wenig Übungsmöglichkeiten	2	0	1	0	0

Auf die Frage nach dem Erziehungstyp schätzten die befragten Fachleute die Eltern misserfolgsängstlicher Kinder vorwiegend als überbehütende respektive autoritäre Eltern ein. Diese beiden Erziehungstypen wurden gleich häufig genannt. Die befragten Psychologen und Kindergärtnerinnen erwähnten ausschliesslich diese beiden Erziehungstypen. Drei Heilpädagogen und eine Psychomotoriktherapeutin schrieben den Eltern misserfolgsängstlicher Eltern einen vernachlässigenden Erziehungsstil zu. Eine Lehrperson und eine Psychomotoriktherapeutin beschrieben die Eltern als inkonsequent.

Im Zusammenhang mit dem Erziehungsverhalten der Eltern misserfolgsängstlicher Kinder wurde von den befragten Fachpersonen häufiger geraten, mit den Eltern ungünstige Reaktionen auf den Misserfolg ihres Kindes zu besprechen als mit ihnen die Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse zu thematisieren. Diese Tendenz zeigt sich auch bei den befragten Psychologen, Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen. Die befragten Heilpädagogen und Psychomotoriktherapeutinnen wiesen nicht auf die Thematisierung der Erziehungsverhaltensweisen hin. Folgende Antworten wurden nur von Psychologen gegeben: Eltern sind schlechte Vorbilder im Umgang mit Misserfolg, Eltern fokussieren auf die Probleme ihrer Kinder, Eltern geben wenig Feedback zur Leistung ihrer Kinder, Eltern erkennen die Bedürfnisse ihrer Kinder schlecht und Eltern haben wenig Zeit für ihre Kinder.

Beratung der Eltern – Wie sieht die Beratung der Elte den Sie setzen?	rn aus? W	'elche	Schwe	erpunk	te wür-
Interviewte in fünf Gruppen	Р	K	L	Α	PT
A Fachinformation über Leistungs- ängste geben	2	1	3	1	1
Mechanismen/Teufelskreismodelle besprechen	1	0	1	1	0
verdeutlichen, dass der Prozess viel Zeit und Geduld braucht	1	1	2	0	1
B überhöhte Leistungserwartungen der Eltern thematisieren	7	0	6	5	0
Leistungserwartungen der Eltern klären	1	0	1	1	0
Leistungserwartungen der Eltern reduzieren	3	0	2	1	0
Wichtigkeit der Schulnoten/Ausbildung relativieren	1	0	1	0	0

Kindes

Kind testpsychologisch abklären lassen

"Schule: Lust oder Frust?"

Die Antworten zum Aufgabenbereich der Lehrperson ziehen wir nicht in die Schlussfolgerungen ein, da sich diese nicht direkt auf die Beratung der Eltern beziehen. Auf die Frage nach den Schwerpunkten in der Beratung der Eltern wurde von den gefragten Fachpersonen am häufigsten die Erziehungspraktik "dem Kind konstruktive Rückmeldungen geben" geraten. Die Thematisierung der überhöhten Leistungserwartungen der Eltern wurde am zweit häufigsten genannt. An dritter Stelle stand aus Sicht der Fachpersonen die Empfehlung an die Eltern, mit ihren Kindern die Lernsituation zu besprechen.

Neben den bereits erwähnten Antworten gaben vorwiegend die befragten Psychologen folgende Ratschläge an die Eltern: Ängste des Kindes angehen, Ressourcen des Kindes stärken und dem Kind Sicherheit vermitteln. Die befragten Kindergärtnerinnen haben ausschliesslich den Eltern geraten, das Kind oft zu loben und uns als Beratern, den Eltern Fachinformationen über die Leistungsangst zu geben. Keine der befragten Heilpädagoginnen hat darauf hingewiesen, dass man mit den Kindern ihre Ängste angehen sollte. Eine schulpsychologische Abklärung des Kindes wurde nur von einem Psychologen und einer Heilpädagogin empfohlen.

Begleitung des Kindes – Wie sieht die Begleitung eines misserfolgsängstlichen Kindes						
aus? Welche Schwerpunkte würden Sie setzen?						
Interviewte in fünf Gruppen	Р	K	L	Α	PT	
A Ressourcen des Kindes stärken	6	1	5	3	3	
auf Stärken des Kindes fokussieren	1	0	1	1	0	
Die Haltung der Eltern auf Positives lenken	1	1	2	0	1	
Selbstwert des Kindes aufbauen	2	0	1	1	1	
Selbstwirksamkeit des Kindes fördern	2	0	0	1	1	
Kind soll Eigenverantwortung übernehmen	0	0	1	0	0	
B Angst mit dem Kind thematisieren	7	0	1	1	2	
dem Jugendlichen Angstkurve erklären	2	0	0	0	0	
mit dem Jugendlichen Verhaltensanalyse durchführen	1	0	0	0	0	
die Angst des Kindes nicht bagatellisieren	0	0	1	0	1	
eine Angstzeichnung machen	1	0	0	0	0	
Die Angst externalisieren, d.h. mit dem Kind in einem geschützten Setting	2	0	0	0	1	
über die Angst sprechen			U	U		
Angst mit dem Kind entkatastrophisieren	1	0	0	0	0	
dem Kind aufzeigen, dass es in einem Spannungsfeld steht, bsp. in Konkur-	0	0	0	1	0	
renz mit Geschwistern oder Klassenkameraden						
C dem Kind Entspannungsmethoden	6	0	0	1	0	
ermitteln	0	U	U	ı	U	
dem Kind Entspannungstechniken lernen	2	0	0	0	0	
mit dem Kind hypnotherapeutische Elemente einüben	2	0	0	0	0	
Kind zum Sport animieren, dies führt zu einer besseren Körperwahrneh-	1	0	0	1	0	
mung	<u> </u>	U	U	I	U	
mit dem Kind Autosuggestionen üben	1	0	0	0	0	
D dem Kind Sicherheit vermitteln	5	0	2	4	4	
dem Kind magische Gegenstände (bsp. Glücksstein) mit Kind als Unterstüt-	2	0	0	0	1	
zung mitgeben			U	U		
mit dem Kind einen sicheren Ort imaginieren	1	0	0	0	0	
mit dem Kind ein Krafttier basteln	1	0	0	1	1	
dem Kind Mutmachgeschichten erzählen	0	0	1	1	1	
dem Kind etwas zumuten	0	0	1	2	0	
Fähigkeiten in Rollenspielen üben	1	0	0	0	1	

E mit dem Kind die Lernsituation	4	1	6	4	1
besprechen	-	•	O	-	•
dem Kind zu Erfolgserlebnissen verhelfen (Erfolg macht sicher)	1	0	1	3	0
mit dem Kind Hilfsmittel erarbeiten	1	0	0	0	0
mit dem Kind Lerntechniken besprechen	2	0	0	0	0
Kind nicht zu Leistungen zwingen, sondern ihm Unterstützung bieten	0	1	0	0	0
Dem Kind vermitteln, dass es Fehler machen darf	0	0	1	0	0
Kind darf bei Misserfolg auch mal wütend werden	0	0	1	0	0
Kind bei Lösung der Hausaufgaben auch Pausen machen lassen (eigene Grenzen erkennen)	0	0	1	0	0
bei Schwierigkeiten darf Kind Hilfe holen	0	0	1	0	0
Kind Ausdauer und Durchhaltevermögen lehren	0	0	1	0	0
mit Kind Selbsteinschätzung bezüglich Leistung üben	0	0	0	1	1
F Aufgabenbereich der Lehrperson	1	0	10	8	0
bei Leistungsproblemen des Kindes Eltern empfehlen, Rücksprache mit Lehrperson nehmen	1	0	0	0	0
mit der Lehrperson Rückmeldungen an Kinder besprechen	0	0	0	1	0
weniger Druck auf Kinder ausüben	0	0	0	1	0
Schüler oft loben	0	0	0	1	0
Bei Kind Erfolg provozieren resp. machbare Aufträge erteilen	0	0	0	1	0
Stärken des Kindes hervorheben	0	0	0	2	0
mit dem Kind Lerntechniken besprechen	0	0	1	0	0
die Klasse vor einer Probe beruhigen	0	0	1	0	0
bei Leistungssituationen in der Schule Rituale einsetzen	0	0	1	0	0
Bei den ersten Proben im Schuljahr den Kindern erklären, dass diese nicht die einzige Note sein wird und sie noch viele Aufholchancen haben werden	0	0	1	0	0
mit dem Kind die Taktik während der Probe besprechen	0	0	2	1	0
während der Probe blockierten Kindern kleine Hinweise geben	0	0	1	0	0
	· ·				

Auf die Frage nach den Schwerpunkten in der Begleitung des Kindes, erwähnten die befragten Fachpersonen - abgesehen von der Antwort zum Aufgabenbereich der Lehrperson, welche wie bereits erwähnt nicht in die Schlussfolgerungen einbezogen wird - am häufigsten, dass die Eltern die Ressourcen ihres Kindes stärken sollen. An zweiter Stelle stand die Empfehlung, mit dem Kind die Lernsituation zu besprechen. Am dritt häufigsten rieten die befragten Fachleuten den Eltern, ihrem Kind Sicherheit zu vermitteln. Die befragten Psychologen haben zu den bereits genannten Antworten zusätzlich empfohlen, mit dem misserfolgsängstlichen Kind Entspannungsmethoden einzuüben. Die befragten Lehrpersonen rieten neben den Aussagen zum Aufgabenbereich der Lehrperson vorwiegend, mit dem Kind die Lernsituation zu besprechen. Die befragten Kindergärtnerinnen wiesen ausschliesslich darauf hin, die Ressourcen des Kindes zu stärken und mit ihm die Lernsituation zu besprechen. Die befragten Psychomotoriktherapeutinnen stellten vorwiegend das Vermitteln von Sicherheit und die Thematisierung der Angst in den Vordergrund.

nicht gelungene Proben mit dem Kind nachbesprechen, wenn der Verdacht

besteht, dass es mehr gewusst hätte

5.3 Beratung der Eltern von misserfolgsängstlichen Kindern: Vergleich von Theorie und Praxis

Die Beratung der Eltern misserfolgsängstlicher Kinder hängt von den in der Explorationsphase eruierten Ursachen respektive dem individuellen Einflussfaktorenmodell ab (vgl. Kapitel

"Schule: Lust oder Frust?"

0

3

1

0

5.1.2). Im folgenden Beratungsleitfaden werden wichtige Bausteine der Elternberatung vorgestellt, die je nach Bedarf eingesetzt werden können. Eine Übersicht zu den Beratungsbausteinen findet sich im Anhang (vgl. Checkliste "Motivationsförderung durch Abbau von Misserfolgsängstlichkeit"). Im folgenden Kapitel wird jeweils im ersten Abschnitt die Theorie zum jeweiligen Beratungsthema vorgestellt. Im zweiten Abschnitt wird diese unter "Bezug zur Praxis" mit den Antworten der Fachpersonen verglichen.

5.3.1 Den Eltern Informationen zur Leistungsangst vermitteln

Im Verlauf der Elternberatung misserfolgsängstlicher Kinder wird empfohlen, den Eltern Informationen zum Erscheinungsbild und zu den Einflussfaktoren der Misserfolgsängstlichkeit zu vermitteln (vgl. Kapitel 5.1). Zur Veranschaulichung kann bei der Erarbeitung eines passenden Störungskonzeptes das Modell nach Suhr-Dachs und Döpfner (vgl. Anhang 8) beigezogen werden. Im Anhang findet sich zudem ein allgemeines Informationsblatt zu Leistungsängsten, das den Eltern abgegeben werden kann (vgl. Anhang 9).

Bezug zur Praxis

Die Fachpersonen wiesen selten darauf hin, dass den Eltern Informationen zu Leistungsängsten vermittelt werden sollte. Eine Heilpädagogin erzählte, sie würde mit den Eltern die Einflussfaktoren der Leistungsangst besprechen. Einige Fachpersonen rieten, den Eltern zu verdeutlichen, dass ihr Kind Zeit braucht, um sein Verhalten zu ändern und die Eltern deshalb im Umgang mit ihrem Kind Geduld benötigen.

In der Theorie wird die Psychoedukation jedoch als wichtiger Bestandteil der Beratung erachtet. Unserer Meinung nach ist die Vermittlung von Fachinformationen ein wertvoller Bestandteil der Elternberatung. Durch die Darstellung der Einflussfaktoren der Leistungsangst können den Eltern ablaufende Muster, insbesondere innerhalb des Familiensystems, veranschaulicht werden. In diesem Sinne kann die Vermittlung von Fachinformationen zum besseren Verständnis der Eltern für das Verhalten ihrer Kinder beitragen.

5.3.2 Einstellungen der Eltern betreffend Misserfolg und Leistung thematisieren

a.) Überhöhte Leistungserwartung der Eltern angehen

Erziehungsverhalten, das die Leistungsangst auslöst oder verstärkt, beinhaltet oft einen inadäquaten Umgang mit schlechten Leistungen und/oder mit der vorhandenen Angstproblematik. Im Zusammenhang mit der elterlichen Reaktion auf schlechte Leistungen der Kinder
ist den Eltern aufzuzeigen, dass eine schlechte Note für ihr Kind bereits eine Strafe darstellt
und es deshalb von ihnen Unterstützung und Trost braucht (Moser & Nufer, 2000). Die Eltern
beabsichtigen meistens mit übermässigem Druck, Aufmerksamkeitsentzug und Strafen eine

Leistungssteigerung beim Kind, erreichen unter Umständen aber dadurch das Gegenteil und lösen mit ihrem Verhalten Leistungsängste respektive Lernstörungen aus. In diesem Zusammenhang geht es darum, den Eltern aufzuzeigen, dass die Angst das kindliche Denken blockiert und ihre Kinder dadurch in Leistungssituationen ihr intellektuelles Potenzial nicht ausschöpfen können (Schmid, 1998). Eltern mit überhöhten Leistungserwartungen soll in der Beratung aufgezeigt werden, dass die Kinder ihre Erwartungen und Bewertungen übernehmen (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005). In diesem Sinne kann den Eltern die angstinduzierende und lernbeeinträchtigende Wirkung ihrer Erwartungen aufgezeigt werden (vgl. 5.3.3 a). In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich mit den Eltern implizit vermittelte Leistungsansprüche, wie beispielsweise abschätzige Blicke oder ein Schweigen auf eine schlechte Note, zu besprechen. Die Überbewertung der Eltern von Leistung und Ausbildung kann in der Beratung angegangen und die Bedeutung und Auswirkung von Leistungsschwächen und Nicht-Erreichen bestimmter Schulabschlüsse relativiert werden. Es ist nicht das Ziel, dass die Eltern die Bedeutung einer guten Ausbildung bagatellisieren, sondern dass sie sie als "wünschenswert" akzeptieren. Es ist wichtig, dass die Eltern erkennen, dass das "Nicht-Erreichen" keine Katastrophe darstellt und dass ihr Kind auch ohne "Bilderbuchkarriere" ein wertvolles Leben führen kann. Die elterlichen Leistungserwartungen sind dem objektiven Leistungspotenzial ihres Kindes anzupassen (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005). Gezielte Fragen zur Entka-

tastrophisierung und zur Modifikation überzogener elterlicher Leistungsansprüche sind im

Bezug zur Praxis

Anhang zu finden (vgl. Anhang 4).

Die befragten Fachpersonen haben sehr häufig empfohlen, mit den Eltern über ihre überhöhten Leistungserwartungen zu besprechen. Diese Empfehlung wird von uns stark gestützt. Bei der genaueren Betrachtung der Antworten fällt auf, dass sich die Antworten aus den Interviews sehr gut mit den Inhalten der Theorie decken. Eine Heilpädagogin hat - wie es in der Theorie erwähnt wurde - darauf hingewiesen, dass die Berater die Sorgen der Eltern bezüglich der beruflichen Zukunft ernst nehmen sollen. Dieser Hinweis erscheint uns sehr wichtig, da die Akzeptanz der kindlichen Leistungsgrenzen für die Eltern ein wichtiger und unter umständen langwieriger Prozess darstellt. Für die Eltern heisst dies, auszuhalten, dass Erwartungen und Wünsche unerfüllt bleiben. Aus unserer Sicht stellt es eine grosse Herausforderung dar, diese Enttäuschung nicht auf das Kind zu übertragen. Auf der Erziehungsberatung sind uns Eltern begegnet, denen die Akzeptanz der kindlichen Leistungsgrenzen auf kognitiver Ebene gelang, eine Nichtakzeptanz aber auf der emotionalen Ebene für das Kind trotzdem spürbar blieb. Eine Lehrperson hat im Interview darauf hingewiesen, dass erfolgreiche Eltern auch indirekt durch ihre eigenen beruflichen Erfolge bei ihrem Kind einen Erwartungsdruck ausüben können. Dieser Aspekt wurde in der Theorie nicht erwähnt. Es erscheint uns aber durchaus wichtig, diesen Zusammenhang den Eltern bei Bedarf aufzuzeigen. Von einer

"Schule: Lust oder Frust?"

Lehrerin wurde geraten, den Eltern aufzuzeigen, dass "die Schule nicht nur als Ort des Notensammelns" angesehen werden sollte. Einer Heilpädagogin erschien es wichtig, auch den Selbstwert der Eltern zu stärken und ihnen klar zu machen, dass sie "trotzdem gute Eltern sind, auch wenn ihre Kinder schlechte Leistungen zeigen." Diese Bemerkung erscheint uns gerade in Anbetracht unserer beruflichen Erfahrung relevant, dass Eltern häufig das Gefühl haben, versagt zu haben, wenn ihre Kinder Schwierigkeiten in der Schule aufweisen.

b) Die Eltern auf negative Vergleiche mit anderen Kindern ansprechen

Viele Eltern vergleichen die Leistungen ihrer Kinder mit deren Geschwister oder Mitschüler. In der Beratung kann den Eltern aufgezeigt werden, dass solche Vergleiche dem Selbstwert ihres Kindes schaden. Den Eltern ist zu raten, ihr Kind im Hinblick auf vergangene individuelle Leistungen zu bewerten und in diesem Sinne die individuelle Bezugsnorm anzuwenden (vgl. Kapitel. 2.1.2 Bezugsnorm).

Bezug zur Praxis

Von einigen Fachpersonen wurde empfohlen, die Eltern misserfolgsängstlicher Kinder auf ungünstige Vergleiche mit anderen Kindern hinzuweisen. Unserer Meinung nach ist die Thematisierung elterlicher Reaktionen auf Misserfolge der Kinder ein zentraler Baustein der Beratung. Eine Heilpädagogin hat geraten, dem leistungsängstlichen Kind bei Bedarf auch klar zu machen, dass es in Konkurrenz zu einem Geschwister oder einem Mitschüler steht. Das Kind kann auch beruhigt werden, indem man ihm aufzeigt, dass jedes Kind etwas "Ungäbigs" hat (z.B. Brille, Hörgerät, Angst vor Prüfungen, Spezialunterricht etc.). Eine Heilpädagogin sagt den Kindern jeweils in diesem Zusammenhang: "alle können Dinge gut und andere Dinge weniger gut".

c) Den Attributionsstil der Eltern thematisieren

Im Verlauf der Beratung kann es hilfreich sein, mit den Eltern über ihren Attributionsstil bezüglich der kindlichen Leistung zu sprechen (vgl. Kapitel 2.1.2 Kausalattribution). In diesem Zusammenhang kann die Auswirkung einer internal/stabilen Leistungsattribution ("mein Kind ist dumm") auf den Selbstwert des Kindes aufgezeigt werden. In der Beratung geht es darum, die Eltern zu einer internal/variablen (mangelnde Übung oder fehlende Kenntnisse) oder einer external/variablen Leistungsattribution (Schwierigkeit der Aufgabe) anzuleiten (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005).

Bezug zur Praxis

Die Fachleute wiesen nicht darauf hin, dass mit den Eltern den Attributionsstils besprochen werden sollte. Unserer Meinung nach steht die Thematisierung des elterlichen Attributionsstils bei der Beratung auch nicht im Vordergrund. Für uns Berater ist allerdings die Kenntnis

des elterlichen Attributionsstils für die Exploration der Situation und allenfalls für die Intervention von Vorteil.

5.3.3 Erziehungspraktiken der Eltern besprechen

a) Die Ängste des Kindes angehen

In Bezug auf den Umgang mit der kindlichen Angst ist es wichtig, dass die Eltern Verständnis zeigen, jedoch die Angst nicht durch vermehrte Aufmerksamkeitszuwendung verstärken. In diesem Zusammenhang ist mit den Eltern zu explorieren, wie sie auf die Angst ihrer Kinder reagieren. Auch im Umgang mit der Angst sollen die Eltern eine Modellfunktion einnehmen und beispielsweise den Klassenarbeiten ihrer Kinder nicht mit ängstlicher Erwartung entgegenfiebern, sondern Ruhe und Gelassenheit vorleben. Den Eltern ist zu raten, die Tage vor der Leistungsanforderung in der Familie möglichst normal zu gestalten (Schmid, 1998).

Bezug zur Praxis

Von verschiedenen Fachleuten wurde empfohlen, dass die Eltern mit ihren Kindern über deren Ängste sprechen. Ein Psychologe hat darauf hingewiesen – wie es in der Theorie empfohlen wird - dass die Eltern die Angst ihrer Kinder nicht bagatellisieren sollen, sie aber aufpassen müssten, dass sie durch zu starke Aufmerksamkeitszuwendung die Angst beim Kind nicht unnötig verstärken würden. In Bezug auf den Umgang mit der Angst haben zwei Psychologen geraten, mit den Eltern über ihre angstverstärkende Haltung zu sprechen und sie dazu anzuhalten, den Kindern etwas zuzumuten. Ein Psychologe war der Meinung, dass das Kind anhand von alltäglichen Anlässen (z.B. WC gehen, Glace kaufen) lernen kann

über den eigenen Schatten zu springen. Durch das alltägliche Üben sei der Transfer auf andere Situationen auch eher möglich. Die vom Kind diffus erlebte Angst soll konkret oder fassbar gemacht werden – dies hat eine Psychologin geraten. Mit dem Kind kann in diesem Zusammenhang besprochen werden, wie die Angst aussieht (Farbe, Form, Grösse), wodurch die Angst für das Kind weniger bedrohlich wird. Bei der Beareitung der Angst kann es Kindern laut einer Psychologin auch helfen, wenn man sie weiterdenken lässt: "Stell dir vor, das Schlimmste würde eintreffen, was wäre dann?" Wichtig ist hierbei, dass man die Situation mit den Kindern zusammen zu Ende denkt. Bei der Frage nach der Erziehung haben verschiedene Fachleute ergänzend zur Theorie erwähnt, dass ihrer Meinung nach Eltern misserfolgsängstlicher Kinder selbst ängstlich sind und ihren Kindern dadurch zu wenig zutrauen. Die Antworten der befragten Fachleute weisen in diesem Sinne darauf hin, dass die Kinder den Umgang mit der Angst auch bei ihren Eltern beobachten und möglicherweise übernehmen. In einem solchen Fall haben die befragten Fachleute empfohlen, mit den Eltern die eigenen Ängste anzugehen. Die Bearbeitung der elterlichen Ängste ist unserer Meinung

nach nicht das Ziel einer Beratung, kann aber im Sinne einer therapeutischen Sequenz durchaus hilfreich sein.

b) Mit den Eltern den Umgang mit Fehlern reflektieren

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass den Eltern ihre Modellfunktion im Umgang mit Fehlern aufgezeigt wird. Die Eltern sollen sich selbst und ihre Karriere nicht als beispielhaft darstellen, sondern den Kindern auch vorleben, wie man mit Fehlern umgehen kann (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005). In diesem Zusammenhang kann mit den Eltern die Feedbackkultur der Familie angesprochen werden. Eine angemessene Kritik der Eltern bezieht sich auf das konkrete Verhalten des Kindes und nicht auf die Person selbst (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005). Den Eltern wird empfohlen, vorwiegend die Anstrengungsleistungen und den Einsatz des Kindes zu loben, nicht unbedingt nur das Resultat (vgl. Kap. 2.1.2; u.a. Schmid, 1998). Wichtig ist zudem, dass die Eltern die Bewältigungsversuche respektive das angstfreie Leistungsverhalten ihrer Kinder wahrnehmen und entsprechend verstärken (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005).

Bezug zur Praxis

Das Thema "Umgang mit Fehlern und Misserfolgen" ist unserer Meinung nach in der Elternberatung misserfolgsängstlicher Kinder sehr zentral. Ein Psychologe hat den Eltern geraten, ihren Kindern den Umgang mit Misserfolgen vorzuleben und ihnen zu zeigen, dass man nicht überall erfolgreich sein kann. In diesem Sinne rieten eine Lehrerin und ein Psychologe den Kindern zu vermitteln, dass Fehler etwas Gutes sind und man daraus lernen kann. Die Empfehlung aus der Theorie, den Kindern konstruktive Rückmeldungen zu geben, wurde von den befragten Fachpersonen häufig genannt. Die meisten Fachpersonen rieten den Eltern, ihre Kinder häufig zu loben. Verschiedene Psychologen und eine Lehrperson wiesen in diesem Zusammenhang darauf hin, die Bemühungen des Kindes und nicht nur das Endresultat zu loben. Ein Psychologe und zwei Psychomotoriktherapeutinnen haben sogar empfohlen, die Erfolge der Kinder zu feiern. Einige Fachpersonen haben den Eltern explizit abgeraten, ihre Kinder für schlechte Noten zu bestrafen.

c) Auf die Stärken des Kindes fokussieren

Die Eltern misserfolgsängstlicher Kindern fokussieren häufig auf die Misserfolge ihrer Kinder. In der Beratung geht es darum, den Eltern zu verdeutlichen, dass ihr Kind auf Anerkennung und Wertschätzung ungeachtet seiner schulischen Leistungen angewiesen ist. Wenn die Freude der Kinder am Leben eingeschränkt ist, sinkt häufig auch die Lernmotivation. In diesem Sinne sollen ausserschulische Stärken des Kindes, wie beispielsweise Freude an Musik, eine sportliche Begabung oder Engagement für den Umweltschutz, gefördert werden

(Schmid 1998). Die positiven Erfahrungen im ausserschulischen Bereich können sich förderlich auf die Schulmotivation respektive die Leistungen der Kinder auswirken (Schmid, 1998).

Eltern soll in der Beratung vermittelt werden, dass sie ihren Beitrag zum Erfolg ihrer Kinder leisten können.

Bezug zur Praxis

Bei der Frage nach den Schwerpunkten der Elternberatung sowie der Begleitung des Kindes haben viele Fachleute übereinstimmend mit der Theorie empfohlen, auf die Stärken des Kindes zu fokussieren und in diesem Sinne beim Kind Erfolge zu provozieren. Die positive Übertragung des ausserschulischen Erfolges auf die Lernmotivation wurde von den befragten Fachleuten nicht direkt erwähnt. Nur eine Psychomotoriktherapeutin hat geraten, dem misserfolgsängstlichen Kinder Angebote ausserhalb der Schule zu bieten, um seinen Selbstwert zu stärken (z.B. Kampfsport). Eine Heilpädagogin hat diesbezüglich eine zentrale Aussage gemacht: "Misserfolgsängstliche Kinder brauchen Halt und Sicherheit und müssen sich als ganze Menschen geliebt und akzeptiert fühlen".

d) Eigenverantwortung des Kindes stärken

In der Beratung geht es darum den Eltern aufzuzeigen, wie sie ihren Kindern Vertrauen in ihre Selbstkontrolle und Eigenverantwortung signalisieren können. Die Hilfe der Eltern sollte eine Hilfe zur Selbsthilfe sein, die weder invasiv noch kontrollierend, sondern unterstützend ist. Ziel ist es, den Eltern aufzuzeigen, wie sie ihren Kindern zur selbständigen Problemlösung verhelfen können (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005). Eine umfassende Lernhilfe der Eltern ist nur in Ausnahmesituation, wie beispielsweise bei Proben in Problemfächern oder sonst schwierigen Problem indiziert. Wichtig ist, dass die Eltern ihren Kindern die Bereitschaft signalisieren, bei der Klärung von Verständnisfragen zu helfen und ihre Kinder zum Nachfragen bei anderen Personen ermuntern. Die Hauptverantwortung für Fehler und Lücken liegen jedoch beim Kind selbst. Den Eltern soll aufgezeigt werden, dass sie durch ihre übermässige Kontrolle ihrem Kind das Gefühl geben, ihm die selbständige Bearbeitung der schulischen Aufgaben nicht zuzutrauen (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005).

Bei jüngeren Kindern muss darauf geachtet werden, dass die Eltern ihre Kinder auf dem Weg zur Selbständigkeit schrittweise unterstützen und sich anfänglich während der Aufgabenlösung ihrer Kinder noch in der räumlichen Nähe befinden. Jugendliche verlieren jedoch oft die Lust am Lernen, wenn ihre Eltern sie ständig kontrollieren und bevormunden. Deshalb sollen die Eltern die nötigen Hilfestellungen dem Bedürfnis und Bedarf der Jugendlichen anpassen. Die Kundgabe von Interesse am Schulstoff ist auch bei Jugendlichen wichtig (Schmid, 1998). Zu Schwierigkeiten bei der Hausaufgabenbearbeitung gibt der Teil "Motiva-

tionsförderung durch adäquate Gestaltung der Hausaufgabensituation" (vgl. Kapitel 6) einen guten Überblick.

Bezug zur Praxis

Eine Lehrperson und eine Heilpädagogin haben theoriekonform empfohlen, den Kindern in Lernsituationen Hilfestellungen anzubieten. Einige Fachleute haben in diesem Zusammenhang betont, dass die Kinder selbst Eigenverantwortung übernehmen sollen. Die Empfehlung aus der Theorie, dass die Eltern ihren Kindern zur selbständigen Problemlösung verhelfen sollen, wurde von den befragten Fachpersonen nicht erwähnt. Einige Fachleute haben darauf hingewiesen, dass Eltern ihren Kindern etwas zutrauen müssen damit sie Erfolg haben können. In diesem Zusammenhang hat ein Psychologe eine treffende Aussage gemacht: "wenn das Kind Mut haben soll, muss man ihm etwas zumuten".

5.3.4 Mit den Eltern kindbezogene Interventionen thematisieren

Im folgenden Kapitel werden Interventionen vorgestellt, die die Eltern selbständig mit ihren Kindern durchführen können. Der Berater muss bei der Empfehlung so genannter "kindbezogener Interventionen" unbedingt abschätzen, ob die Eltern die Empfehlungen kindsgerecht umsetzen können. Falls er Zweifel diesbezüglich hat, sollte den Eltern die Durchführung folgender Interventionen nicht empfohlen werden. Im folgenden Kapitel wird wieder jeweils im ersten Abschnitt die Theorie zur jeweiligen Intervention vorgestellt. Im zweiten Abschnitt wird diese unter "Bezug zur Praxis" mit den Antworten der Fachpersonen verglichen.

a) Mit dem Kind die Lernsituation besprechen

Wie bereits in Kapitel 5.1.2 erwähnt, können auch Lernstörungen zur Leistungsangst des Kindes beitragen. Aus diesem Grund sollte mit dem Kind die aktuelle Lernsituation umfangreich besprochen werden (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005).

Im Rahmen der Beratung geht es darum, den Eltern aufzuzeigen, wie sie ihr Kind vor und nach der Prüfungssituation im Umgang mit der Leistungsangst unterstützen können. Bei der Prüfungsvorbereitung können die Eltern ihre Kinder unterstützen, indem sie helfen, eine optimale Lernsituation zu schaffen (vgl. Kapitel 6). Eltern können im Sinne eines lösungsorientierten Vorgehens mit ihrem Kind bestimmte Handlungsstrategien erarbeiten, welche es während der Prüfung anwenden kann (Schmid, 1998). Eine Zusammenstellung entsprechender Empfehlungen an die Eltern findet sich im Anhang (vgl. Anhang 10).

Bezug zur Praxis

Viele Fachleute haben den auch in der Theorie bekannten Ratschlag gegeben, dass die Eltern mit ihren Kindern die Lernsituation, insbesondere die verwendeten Lerntechniken, besprechen sollen. Ein Psychologe hat explizit geraten: "mit dem Kind Hilfsmittel fürs Lernen,

wie beispielsweise Spickzettel oder Checklisten, zu erarbeiten." Bei der Begleitung des Kindes erscheint es vielen befragten Fachpersonen wichtig, dass die Kinder durch das Erleben persönlicher Erfolge an Selbstsicherheit gewinnen können.

b) Dem Kind Geschichten erzählen

Eine geeignete Analogie ermöglicht es, auf indirektem Weg dem Kind eine Botschaft zu vermitteln, die speziell an das Gefühl appelliert (Metzig & Schuster, 2006). Im Anhang 11 findet sich als Beispiel eine Geschichte zum Thema Angst.

Bezug zur Praxis

Übereinstimmend mit der Theorie haben verschiedene Fachpersonen den Eltern geraten, ihren Kindern Mutmachgeschichten zu erzählen.

c) Mit dem Kind anhand von Rollenspielen bestimmte Fertigkeiten üben

Je nach Bedürfnis des Kindes ist es auch denkbar, dass Eltern mit ihren Kindern eine bevorstehende, belastende Prüfungssituation selbst im Rahmen eines Rollenspiels üben. Das Rollenspiel ermöglicht den Kindern, in einem geschützten Setting neue Verhaltensweisen zu erproben. Bevor Eltern mit ihren Kindern solche Rollenspiele durchführen, muss mit ihnen das adäquate Vorgehen besprochen werden. Um das Rollenspiel möglichst realistisch zu gestalten, können Eltern hilfreiche Informationen über die bevorstehende Leistungssituation einholen. Zentral ist auch die Empfehlung an die Eltern, das Rollenspiel im Nachhinein mit den Kindern zu besprechen (Metzig & Schuster, 2006).

Bezug zur Praxis

Eine Psychologin und eine Psychomotoriktherapeutin haben erwähnt, dass neue Fähigkeiten im Rahmen eines Rollenspiels geübt werden können. Sie betonten hierbei, dass Kinder dadurch lernen könnten unterschiedliche Perspektiven einzunehmen.

d) Das Kind mit der Leistungsangst konfrontieren

In der Beratung soll den Eltern verdeutlicht werden, dass ihre Kinder die Leistungsangst nur erfolgreich bewältigen können, wenn sie sich wiederholt mit ihr konfrontieren. Auch hier muss das Vorgehen und das Verhalten der Eltern gut vorbesprochen werden, falls ihnen empfohlen wird, das Kind mit der Leistungsangst zu konfrontieren. Wichtig ist, dass die Eltern ihr Kind ermutigen, in die Angstsituation hineinzugehen. Dies kann auch schrittweise geschehen. In diesem Sinne müssen die Eltern ihre Kinder loslassen können und mit der Zeit sie den ersten Schritt machen lassen. Die Eltern sollen in diesem Zusammenhang auf mögliches Vermeidungsverhalten bei ihrem Kind sensibilisiert werden. Nach der erfolgreichen Konfrontation mit der Angst bieten sich für die Kinder verschiedene Verstärkermöglich-

keiten (soziale, materielle) an. Geschwister können als soziale Modelle fungieren (Schmid-Traub, 2001).

Bezug zur Praxis

Ein Psychologe hat explizit erwähnt, dass Eltern ihre Kinder dazu motivieren sollen, in die angstauslösende Situation hineinzugehen um die Angst zu überwinden. Einige Fachleute haben darauf hingewiesen, dass manche Eltern misserfolgsängstlicher Kinder selbst ängstlich sind. In diesem Fall wurde empfohlen, mit den Eltern ihre eigene Angst anzugehen. Eine Psychologin hat erwähnt, dass selten beide Eltern ängstlich sind und deshalb gewisse Aufgaben, die einem Elternteil Angst bereiten, vom anderen Elternteil ausgeführt werden können (z.B auf Klettergerüst beim Spielplatz zu gehen).

e) Dem Kind Entspannungsmethoden lehren

Die positiven Effekte der Entspannungstechniken bestehen zum einen in einer ausgleichenden Wirkung auf das Anspannungs- und Erregungsniveau des Kindes. Zum anderen wirkt die Entspannung auf der kognitiven Ebene. Sie stärkt das subjektive Bewältigungsvertrauen ("ich kann etwas dagegen gut") und hilft kognitive Hemmungsprozesse abzubauen, die die Lern- und Gedächtnisleistungen beeinträchtigen (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005; Petermann, 1996). Eine gute Übersicht zu hilfreichen Entspannungstechniken für Kinder findet sich bei Petermann (1996). Bei der Auswahl des geeigneten Entspannungsverfahrens ist das Alter des Kindes in Betracht zu ziehen. Bis zum Alter von 13 Jahren sind imaginative Verfahren besonders wirkungsvoll. Bei jüngeren Kindern kann der Berater den Eltern die korrekte Durchführung vormachen. Jugendliche können zur Selbstdurchführung angeleitet werden. Je nach Bedürfnis der Eltern ist auch ein kassettengeleitetes Entspannungsverfahren zu empfehlen (z.B. Schmid, 1998).

Bezug zur Praxis

Bei der Frage nach den Schwerpunkten in der Begleitung des Kindes haben verschiedene Fachleute auf das Einüben von Entspannungsmethoden hingewiesen.

f) Auf die körperliche Gesundheit des Kindes achten

Gute körperliche Bedingungen wirken sich positiv auf den Umgang mit Angst und Stress aus. Für das körperliche Wohlbefinden sind Bewegung, Ernährung und Schlaf ausschlaggebend. Die Eltern können ihren Kindern zu einer körperlichen Fitness verhelfen, in dem sie sie motivieren, sich körperlich zu betätigen (Metzger, 2006). Sport entspannt nach Schmid-Traub (2001) tiefer als andere Entspannungsmethoden und verbessert langfristig die körperliche Kondition und das Konzentrations- und Durchhaltevermögen. Eine ausgewogene und vitalstoffreiche Ernährung fördert die Gesundheit (Schmid-Traub, 2001). Für den Energiehaus-

halt sind weder Proteine (Fleisch, Fisch, Milchprodukte) noch Fette oder raffinierter Zucker in grossen Mengen, sondern in erster Linie komplexe Kohlenhydrate (Reis, Teigwaren, Kartoffeln, Gemüse und Brot) nötig. Neben körperlicher Betätigung und gesunder Ernährung ist auch der Schlaf für die Gesundheit des Kindes ausschlaggebend. Eltern können in diesem Sinne dafür sorgen, dass ihr Kind ausreichend Schlaf bekommt. Bei Bedarf kann mit den Eltern eine förderliche Schlafhygiene respektive Gutenachtrituale besprochen werden (Schmid-Traub, 2001;Metzger, 2006).

Bezug zur Praxis

Im Zusammenhang mit der körperlichen Gesundheit des Kindes wurde von einem Psychologen und einer Heilpädagogin das Sporttreiben zur besseren Körperwahrnehmung empfohlen. Laut einer Psychologin kann Sport positive Gedanken, wie "ich bin jung, kräftig und ich schaffs" auslösen.

g) Mit Jugendlichen die Berufswahl thematisieren

Eine berufliche Zukunftsperspektive kann sich bei Jugendlichen positiv auf ihre Lernmotivation auswirken. In diesem Sinne ist den Eltern zu empfehlen, mit ihren Jugendlichen ein Berufsziel ins Auge zu fassen und zu diesem Zweck bei Bedarf die Berufsberatung in Anspruch zu nehmen (Schmid, 1998).

Bezug zur Praxis

Das Thema "Berufswahl" wurde von den befragten Fachpersonen nicht erwähnt.

5.3.5 Theorieergänzende Aspekte aus der Praxis

Die befragten Fachpersonen haben Aspekte genannt, die ihnen in der Praxis als relevant erscheinen, in der Theorie jedoch nicht aufgeführt wurden. Im Folgenden werden einige dieser Aspekte näher beleuchtet.

Auf die Frage nach den Schwerpunkten in der Elternberatung misserfolgsängstlicher Kinder erwähnten verschiedene Fachpersonen aus unterschiedlichen Berufgruppen, dass es sinnvoll sein kann, mit den Eltern die eigene Biographie zu thematisieren. Die Fachleute waren der Ansicht, dass die elterliche Schulerfahrungen die Haltung dem Kind gegenüber beeinflussen kann und rieten deshalb, bei Bedarf die Schulbiographie der Eltern zu besprechen. Eine Psychologin würde die Eltern konkret fragen: "Wie ist es Ihnen damals ergangen?" "Was hat Ihnen damals geholfen?". Eine Psychologin würden mit den Eltern den Bezug zur aktuellen Situation machen und die Eltern darauf ansprechen, wie es Ihnen am aktuellen Arbeitsplatz ergeht, insbesondere wie sie gelobt werden, bevor sie mit den Eltern über ihr Kind sprechen würde.

Mehrere Fachleute waren der Ansicht, dass die Beratung auch zum Ziel hat, die Eltern-Kind-Beziehung zu stärken. Sie rieten den Eltern, bewusst positive Momente mit ihren Kindern zu verbringen, damit die Vertrauens- und Austauschbasis zwischen Eltern und Kindern gefördert werden kann

Viele Fachpersonen haben hilfreiche Ideen genannt, die in den Aufgabenbereich der Lehrperson fallen und daher hier nicht explizit erwähnt werden.

Als Erziehungsberaterinnen/Schulpsychologinnen möchten wir an dieser Stelle nochmals darauf hinweisen, dass eine testpsychologische Abklärung mit dem Kind/Jugendlichen aufzeigen kann, wo Stärken beziehungsweise Schwächen in der Entwicklung des Kindes vorliegen.

5.3.6 Praxisergänzende Aspekte aus der Theorie

Im Folgenden wird kurz auf diejenigen Punkte eingegangen, welche in der Theorie ausdrücklich erwähnt wurden, von den befragten Fachpersonen sich jedoch niemand dazu äusserte.

Keine der befragten Fachpersonen machte die Empfehlung, den Eltern Informationen zur Leistungsangst zu vermitteln. Unserer Meinung nach ist die Informationsvermittlung ein wichtiges Element der Beratung, welches zum besseren Verständnis der Thematik beitragen soll (vgl. 5.3.1). Die Thematisierung des Attributionsstils der Eltern wurde von den Fachleuten auch nicht genannt. Wir sind der Ansicht, dass dieses Thema vorwiegend als Hintergrundwissen des Beraters dienen soll, jedoch in der Beratung nur bei entsprechender Indikation thematisiert werden soll. Ein wichtiger Hinweis aus der Theorie, insbesondere für Jugendliche, ist die Thematisierung der Berufswahl, welche sich positiv auf die Motivation auswirken kann (vgl. Kapitel 5.3.4).

5.4 Diskussion

In Kapitel 5 wurde thematisiert wie man Eltern misserfolgsängstlicher Kinder beraten kann, um die Schulmotivation ihrer Kinder positiv zu beeinflussen. In der folgenden Diskussion wird rückblickend zu einigen ausgewählten Aspekten Stellung genommen. Für eine ausführliche Diskussion zur gesamten Arbeit vgl. Punkt 7 Schlussbemerkungen zum Praxisforschungsprojekt.

5.4.1 Fazit inhaltlicher Erkenntnisse

Unser anfänglich geäussertes Ziel, die Theorie inklusive der Diagnostik möglichst anwendbar zu machen und mit der Praxis zu verbinden, scheint uns gelungen. In den Antworten der Fachperson kam ein grosser Erfahrungswert zum Vorschein; sie enthielten sehr praxisnahe Beispiele und Tipps, die in der Beratung direkt umgesetzt werden können. Beim Vergleich

zwischen Theorie und Praxis wurde augenscheinlich, dass die Antworten der befragten Fachpersonen sehr gut mit der Fachliteratur übereinstimmten (vgl. Kapitel 5.3).

Obwohl wir bei unseren Interviewleitfäden den Schwerpunkt deutlich auf die Beratung der Eltern gesetzt haben, wurde von vielen Fachleuten der Einbezug der Schule resp. der Lehrperson empfohlen. Hier zeigt sich das vernetzte Denken der Fachpersonen.

Bei der Ausarbeitung unseres Interviewleitfadens stellten wir uns die Frage, ob sich die Beratung der Eltern von misserfolgsängstlichen Kindern resp. Jugendlichen unterscheidet. In den durchgeführten Interviews wurde vorwiegend von den Psychologen unterschiedliche Interventionen für Kinder und Jugendliche erwähnt. Gerade im Zusammenhang mit kindbezogenen Interventionen muss der Entwicklungsstand des Kindes/Jugendlichen beachtet werden. Je jünger die Kinder, desto eher sind die Eltern zu beraten. Kinder sprechen besser auf spielerische Beratungen und Jugendliche eher auf kognitive, informative Interventionen an. Wichtig ist bei der Empfehlung von kindsbezogenen Interventionen – wie bereits in Kapitel 5.3.4 erwähnt – dass der Berater gut prüft, ob die Eltern die empfohlene Massnahme auch kindgerecht umsetzen können.

5.4.2 Methodenkritik

Die Fachpersonen zeigten unterschiedliches Interesse an der Teilnahme des Interviews. Das Gewisse Fachleute waren sofort bereit mitzumachen, von anderen bekamen wir keine Antwort auf die Anfrage. Möglicherweise wäre es denkbar, dass man bei einer solchen Untersuchung eine Gegenleistung anbietet, um die Motivation der Teilnehmenden zu erhöhen.

Je nach Berufsgruppe unterschieden sich die Antworten auf unsere Fragen. Dies stand vermutlich auch damit in Zusammenhang, dass diese Berufsgruppen die Beratung der Eltern aufgrund ihrer Berufsrolle unterschiedlich handhaben und gewichten. Um jedoch bedeutende Unterschiede feststellen zu können ist unbedingt eine grössere Stichprobe der einzelnen Berufsgruppen nötig.

Der Interviewleitfaden hat viele, breit abgesteckte Fragen zum Thema "Misserfolgsängstlichkeit" erfasst (vgl. Anhang 2). Bei der anschliessenden Auswertung wurde klar, dass der Einbezug aller Fragen den Umfang unserer Arbeit gesprengt hätte. Aus diesem Grund beschränkten wir uns auf die für unser Thema relevanten Fragen, insbesondere auf die Beratung der Eltern. Bei der Ausarbeitung eines zukünftigen Interviewleitfadens wäre es empfehlenswert, sich bei der Auswahl der Fragen spezifischer auf die Fragestellung und die formulierten Hypothesen zu beziehen. Die Antworten der Fachpersonen zu den verschiedenen Interviewfragen überschnitten sich teilweise, was für uns die Auswertung erschwerte.

5.4.3 Ausblick und persönliche Reflexion

Bei der Auswertung der Interviews waren wir über die Vielfältigkeit der Antworten erfreut. In einer weiteren Untersuchung wäre es sinnvoll, die Eltern direkt als Experten im Umgang mit den Kindern zu diesem Thema zu befragen.

"Schule: Lust oder Frust?"

In einer weiteren Etappe werden wir in unserem Berufsalltag versuchen, die Erkenntnisse dieser Untersuchung in der Elternberatung misserfolgsängstlicher Kinder einfliessen zu lassen.

Wir haben bei der Bearbeitung des Themas viel gelernt, insbesondere, dass unsere Intuitionen im Nachhinein oft fachlich begründet werden können. Wir fühlen uns heute sicherer in der Beratung von Eltern mit misserfolgsängstlichen Kindern und haben theoretische und praxisnahe Konzepte im Kopf, die als Grundstruktur für die Beratung dienen.

6 Motivationsförderung durch adäquate Gestaltung der Hausaufgabensituation

"Schule: Lust oder Frust?"

Hausaufgaben sind "direkt und indirekt vom Lehrenden eingeforderte Lern- und Übungstätigkeiten, die von den Schülern in der Familie, im Hort oder in der Schule erbracht werden und die auf den fortlaufenden Unterricht und die andauernden Test- und Prüfungssituationen bezogen sind" (Nilshon, 2001, S. 231). Dabei haben Hausaufgaben verschiedene Funktionen. Erstens haben sie eine didaktisch-methodische Funktion. Das heisst, dass Hausaufgaben der Vorbereitung und Ergänzung des Unterrichts dienen. Sie unterstützen und vertiefen den Lernprozess der Schüler, bieten Gelegenheit das Gelernte anzuwenden und Fertigkeiten einzuüben um den Stoff zu festigen. Zweitens haben Hausaufgaben eine erzieherische Funktion. Sie sollen zur Entwicklung von Selbstständigkeit beitragen, das Selbstvertrauen stärken und Arbeitsfreude und Interessen wecken. Die Schüler sollen dabei Lerntechniken, Umgang mit Hilfsmitteln und Organisation der Arbeitszeit lernen. Eine dritte Funktion der Hausaufgaben, als heimliches Curriculum, ist die regelmässige und gewissenhafte Pflichterfüllung.

Im Lehrplan des Kantons Bern (2008) (vgl. Anhang 12) wird die Erziehungsfunktion der Hausaufgaben ins Zentrum gestellt. Den Schülern soll geholfen werden, dass sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen können. So zeigt auch die Pisa-Studie, dass wirkungsvolle Lernstrategien, Selbstvertrauen und Motivation erfolgreiches Lernen fördert (Rötger, 2003). Im Lehrplan wird zudem betont, dass es den Schülern möglich sein soll, die Hausaufgaben zu Hause alleine zu lösen. Zudem sollen die Hausaufgaben dem Leistungsvermögen des Schülers entsprechen und nicht dem Ausgleich individueller Defizite dienen.

Der Grossteil der Schüler, Eltern und Lehrpersonen sind überzeugt, dass Hausaufgaben für das schulische Lernen unverzichtbar sind (Nilshon, 2001). So ist ein engagiertes, sorgfältiges Hausaufgabenverhalten mit höheren Leistungen und einer besseren Leistungsentwicklung verbunden (NZZ Online, 2008). Andererseits zeigen viele Kinder und Eltern den Hausaufgaben gegenüber ein grosses Unbehagen. Einige Kinder sind sehr lange an den Hausaufgaben, trödeln oder trauen sich ein selbstständiges Arbeiten nicht zu. Es entstehen Konflikte mit den Eltern oder bestehende Konflikte entzünden sich in der Hausaufgabensituation. Ein Teil der Eltern fühlt sich deshalb durch die Hausaufgaben belastet und wünscht sich eine von der Schule organisierte Hausaufgabenhilfe für ihre Kinder (Schulen Emmen, 2008). Dies zeigt, dass bei Problemen mit den Hausaufgaben häufig sowohl die Eltern als auch der Schüler leiden und sich dies negativ auf das Wohlbefinden und die Schulmotivation auswirkt. Hausaufgaben sind aber auch ein diagnostisches Setting. Das heisst, dass hier die Schwierigkeiten (z.B. Über- oder Unterforderung, Lern- und Motivationsprobleme) und Ressourcen des Kindes (z.B. Unterstützung durch die Eltern, oder allgemeine Erziehungskompetenzen

der Eltern) für die Eltern, die Lehrpersonen (falls sie von den Schwierigkeiten wissen) und die Beratenden sichtbar werden. Wir gehen also davon aus, dass sich Motivationsprobleme aufgrund unterschiedlicher Faktoren entwickeln, die auch in der Gestaltung der Hausaufgabensituation liegen können oder sich hier zeigen. Bei Kindern mit Motivationsproblemen sollte deshalb eine sorgfältige Analyse der Hausaufgabensituation vorgenommen werden. Als Strukturierungshilfe kann der Fragebogen zu Verhaltensprobleme bei den Hausaufgaben (FVH) (vgl. Anhang 13) aufzeigen, welche Verhaltensschwierigkeiten in der Hausaufgabensituation bei einem bestimmten Kind auftreten. Und das Lernstrategieinventar für Schülerinnen und Schüler von Metzger, Weinstein & Palmer (2004) (vgl. Anhang 14) kann dazu dienen, den Hausaufgabenschwierigkeiten zugrundeliegende Lernschwierigkeiten zu erfassen.

In den folgenden Unterkapiteln soll nun mit Hilfe von Experteninterviews und Literaturstudium gezeigt werden, wie durch die Beratung von Eltern zur adäquaten Gestaltung der Hausaufgabensituation, eine Steigerung der Schulmotivation der Kinder erreicht werden kann.

6.1 **Experteninterviews**

6.1.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus 25 Fachpersonen zusammen:

- Fachbereich Psychologie²¹: 15 4 Erziehungsberaterinnen und 5 Erziehungsberater aus dem Kanton Bern, 1 Kinder- und Jungendpsychiater aus dem Kanton Bern, 5 Kinder- und Jugendpsychologinnen aus dem Kanton Bern
- Fachbereich Pädagogik²²: 10 6 Lehrerinnen aus dem Kanton Aargau, 1 Lehrer aus dem Kanton Zürich, 1 Lehrer aus dem Kanton Bern. 1 Kleinklassenlehrerin und 1 Kleinklassenlehrer aus dem Kanton Bern

6.1.2 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden besteht aus zwei Teilen:²³

- Erster Teil: Allgemeine Fragen Ursachen von Schulunlust, Steigerung der Schulmotivation
- Zweiter Teil: Spezifische Fragen bezüglich der Hausaufgabensituation Planung der Hausaufgaben, günstige Lernstrategien, Unterstützung in der Hausaufgabensituation, Zusammenarbeit Schule-Familie

Wird in den Aufzählungen zur Vereinfachung mit P abgekürzt
 Wird in den Aufzählungen zur Vereinfachung mit LP abgekürzt
 Der Interviewleitfaden ist im Anhang 3 aufgeführt.

Die Interviews wurden anhand des Leitfadens geführt, teilweise ergab sich ein freies Gespräch. Aus diesem Grund, sowie wegen zeitlichen Einschränkungen, wurden mit einzelnen Interviewpartnern nicht sämtliche Punkte des Leitfadens abgehandelt.

6.1.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Aussagen der Fachpersonen zum Thema Hausaufgaben²⁴ in Kategorien zusammengefasst dargestellt. Es wurde ausgewertet, wie viele Personen Aussagen zu den jeweiligen Kategorien gemacht haben (in der Tabelle fett gedruckt). Darunter wurden die einzelnen Aussagen zu einer Kategorie zusammenfassend aufgelistet und die Anzahl der Nennungen festgehalten²⁵. Es handelt sich wiederum um keine repräsentative Auswertung.

Interviewte in zwei Gruppen (Anzahl)	LP (10)	Psych (15)
Arbeitsplatz	6	11
Ort egal	0	1
Immer am selben Ort	2	1
Kein Ort, wo sich die Eltern aufhalten (häufiges Mahnen vorwärts zu machen)	0	1
Eigenes Zimmer	2	2
Schreibmöglichkeit	0	1
Ruhig, keine Ablenkungsquellen, keine Fenster, kein TV in der Nähe, störende Geschwister, ev. hilft Ohropax / Kopfhörer	7	9
Hintergrundgeräusche, Musik teilweise hilfreich	1	1
Material da	1	4
Aufgeräumt	0	3
Licht	1	1
Zeitpunkt	5	10
Nach Schule kurze Pause (Zvieri / kurzes Spiel)	2	4
Am Abend ungünstig (insb. für Unterstufenkinder)	1	3
Zwischen 17.00 und 18.00 Uhr ungünstig	1	0
Nicht nach einem üppigen Essen	1	0
Zuerst Hausaufgaben, dann Freizeit (insb. jüngere Kinder), TV erst nach HA	3	3
Festgelegter Zeitpunkt	0	2
Ritualisiert	0	1
Individuell, flexibel, biologischer Rhythmus beachten	4	5
Pausen	2	3
Jüngere Kinder max. 15 min am Stück	0	1
Eltern besprechen Dauer bis zu einer Pause	0	1
Mit kleinen Portionen beginnen, dann steigern	1	0
Pause zwischen zwei Aufgaben	0	1
Eltern besprechen mit Kinder Pausenaktivität	0	1
Bewegung	1	0
Frische Luft	1	0
Wichtig bei Kinder mit Wahrnehmungsschwierigkeiten	0	1

_

²⁴ Für Hausaufgaben wird im Folgenden teilweise die Abkürzung "HA" verwendet.

²⁵ Dabei haben teilweise gleiche Personen mehrere Aussagen innerhalb der gleichen Kategorie gemacht, so dass das Total der Aussagen grösser sein kann als die Anzahl an Personen, welche überhaupt Aussagen zu einer Kategorie gemacht haben.

Dauer	3	6
Zeitliche Beschränkung	0	1
Dauer bestimmt LP, Eltern	2	0
Beenden vor Zeitpunkt an dem Kind nicht mehr mag / abgelenkt wirkt	2	2
Bei langer Dauer: Wettrennen (wie viele Aufgaben in 2 min.)	0	1
Bei langer Dauer: Gespräch mit LP	0	3
Dem Kind eine Uhr geben	0	2
Einteilung / Organisation	4	13
Plan mit Hausaufgabenzeiten, gemeinsam erarbeitet, individuell	0	5
Längerfristige Aufgaben in Planung einbeziehen (z.B. Vorträge, Projekte, Wochenplan)	1	1
Hausaufgaben-Büchlein (Schulagenda, Terminkalender)	0	3
Besprechung, mit was begonnen wird	0	2
Mit unbeliebten Aufgaben beginnen, dann geht der Rest einfacher	1	1
Mit etwas Einfachem beginnen		1
Mit dem Schwierigstem beginnen, damit Brocken weg		0
Abwechslung zwischen schwierige & einfachen Aufgaben	0	1
Abwechslung nach Fach / Aufgabentypen		1
Bearbeiten vs. Üben / Wiederholen	0	1
Kontrolle	1	1
Eltern fragen nach den Hausaufgaben	1	1
Eltern kontrollieren, ob erledigt	1	0
Hausaufgaben vergessen: Nacharbeiten in der Schule	1	0
Unterstützung	3	1
Zusammen mit anderen Klassenkameraden	2	1
Hausaufgabenhilfe (insb. bei Konflikten)	2	0

Die Interviewten bezogen sich bei der Frage nach einer günstigen Planung der Hausaufgaben insbesondere auf drei Themenbereiche: **Arbeitsplatz**, Zeitpunkt und Einteilung. Zum ersten meinten die Interviewten, dass es wichtig sei, dass die Schüler einen ruhigen Arbeitsplatz hätten. Zwei Personen wiesen aber auch darauf hin, dass je nach Kind auch Hintergrundmusik oder -geräusche zum Lernen hilfreich sein können. Wo sich der Arbeitsplatz befindet, ist für die Befragten hingegen unerheblich. Vier Psychologen und eine Lehrperson sagten, dass beim Arbeitsplatz das benötigte Material da sein sollte. Eine Person bezog sich auf Kinder, welche häufig das Material vergessen mit nach Hause zu nehmen. Sie meinte, dass die Kinder selber dafür verantwortlich seien und es deshalb in der Schule holen gehen müssten. Je nachdem könne es aber auch hilfreich sein, wenn mit der Lehrperson eine Vereinbarung getroffen werde, dass diese am Ende des Schultages kontrolliere, ob ein Kind alles Notwendige im Schulsack habe.

Bezüglich des **Zeitpunktes** für die Erledigung der Hausaufgaben meinten die Befragten einerseits, dass dieser für jedes Kind anders sei und es selber herausfinden müsse, wann es am besten lernen könne. Andererseits wurden auch allgemeine Angaben gemacht, die wohl für viele (insbesondere jüngere) Kinder zutreffen: Kinder sollen nach einer kurzen Erholungspause nach der Schule mit den Hausaufgaben beginnen und erst danach einer Freizeitbeschäftigung nachgehen. Erstaunlicherweise gingen nur wenige Fachpersonen auf Pausen und Dauer der Erledigung der Hausaufgaben ein.

Fast alle Psychologen und die Hälfte der Lehrpersonen machten Aussagen zur Einteilung und Organisation der Hausaufgaben. Sie erachteten es als wichtig, dass die Kinder einen Plan machen, auf dem steht, wann sie wie lange welche Hausaufgaben machen. Hilfreich könne dazu auch ein Hausaufgabenbüchlein, oder wie es eine Psychologin gegenüber Jugendlichen bezeichnet, eine Schulagenda sein. Häufig gingen die Psychologen davon aus, dass die Eltern mit ihren Kindern die Planung gemeinsam besprechen und mit ihren Kindern auch gemeinsam überlegen, was das Ziel einer bestimmten Aufgabe ist. Eine Person betonte, dass aber das Kind bei der Planung mitbestimmen dürfe. Die Eltern sollten nur dann ein Machtwort sprechen, wenn ihr Kind immer wieder in dasselbe "schlechte" Muster falle. Ältere Kinder sollten sich innerhalb der Woche die Zeit frei einteilen können, so dass sie z.B. auch mal einen Nachmittag frei haben. Ein Teil der Interviewten stellte Überlegungen zu der Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben an, waren sich aber uneinig. Manche empfahlen mit leichten Aufgaben als Einstieg zu beginnen, während andere gerade im Gegenteil meinten, dass die Kinder gleich zu Beginn die schwierigen Aufgaben hinter sich bringen sollten. Andere wiederum betonten mehr die Abwechslung zwischen verschiedenen Aufgaben. Zwei Interviewte meinten, dass es für jedes Kind individuell zugeschnittene Rahmenbedingen brauche. Eine weitere Person meinte, dass es wichtig sei klare Rahmenbedingungen zu haben, so dass nicht jeden Tag wieder neu verhandelt werden müsse.

LERNEN - Was raten Sie Schülern/innen bezüglich Lernstrategien/Lernmethoden?			
	LP (10)	Psych (15)	
Lernmanagement	3	6	
Regelmässigkeit, ritualisiert, Anhäufung vermeiden	2	6	
Übersicht über Stoff: Was für Test lernen?	1	0	
Vorgehen planen (Material sammeln, Aufbau Vortrag)	1	0	
HA unter Anleitung der Eltern erledigen	0	1	
Feedback	4	1	
Erfolgserlebnisse durch Zeitpläne	0	1	
Erfolgserlebnisse durch Selbstkontrolle	0	1	
Belohnung: Eltern geben Geschenk	1	0	
Positives / Fortschritte bemerken	2	1	
Fortschritte / Erfolge aufzeigen (z.B. durch Portfolio)	2	0	
Konkrete Lerntechniken	7	6	
Lerntechniken werden durch die Schule vorgegeben	1	0	
Kontraproduktiv, wenn Eltern dem Kind andere Lernmethoden beibringt als in der Schule	1	0	
LP diskutiert mit Schülern mögliche Lerntechniken	1	0	
Aktive Verarbeitung (in eigenen Worten erklären)	1	2	
Abfragen: durch Eltern	0	2	
Abfragen / Lernen mit Mitschülern	1	2	
Übungsmöglichkeiten (z.B. LP gibt Blätter zum erneuten Ausfüllen ab), Wiederholen	3	1	
Karteien: Wörtli, 1x1	2	3	
Mindmap, strukturierte Listen	0	2	
Text sinnvoll bearbeiten: Farbig markieren	0	1	
Eingängige Beispiele (z.B. bei Grammatik)	1	0	

Abwechslungsreiche Übungen (Wörter schreiben in Lückentext, auf Körper, als Sekretär/in) Bewegung / Handlung (klatschen, Wörter auf Körper schreiben) Humor Visualisierung (100er Haus), anschaulich lernen Effizientes Lernen (im Diktat nur schwierige Wörter üben), Wanderdiktat Einbezug von Medien (z.B. Lernprogramme auf Computer) Konzentrationsübung Lerntypen / Lernschwächen Lernschwierigkeiten mit Eltern thematisieren Grundstrategie von Besonderheiten, Merkmalen des Kindes abhängig Stärken, Lerntyp bestimmen (auditiv, visuell, körperlich)	1 1 1 1 2 1 0 1 0	0 0 1 1 1 1 4 1
Humor Visualisierung (100er Haus), anschaulich lernen Effizientes Lernen (im Diktat nur schwierige Wörter üben), Wanderdiktat Einbezug von Medien (z.B. Lernprogramme auf Computer) Konzentrationsübung Lerntypen / Lernschwächen Lernschwierigkeiten mit Eltern thematisieren Grundstrategie von Besonderheiten, Merkmalen des Kindes abhängig Stärken, Lerntyp bestimmen (auditiv, visuell, körperlich)	1 0 1 0	0 0 1 1 1 1 4 1
Visualisierung (100er Haus), anschaulich lernen Effizientes Lernen (im Diktat nur schwierige Wörter üben), Wanderdiktat Einbezug von Medien (z.B. Lernprogramme auf Computer) Konzentrationsübung Lerntypen / Lernschwächen Lernschwierigkeiten mit Eltern thematisieren Grundstrategie von Besonderheiten, Merkmalen des Kindes abhängig Stärken, Lerntyp bestimmen (auditiv, visuell, körperlich)	1 0 1 0	0 1 1 1 1 4 1
Effizientes Lernen (im Diktat nur schwierige Wörter üben), Wanderdiktat Einbezug von Medien (z.B. Lernprogramme auf Computer) Konzentrationsübung Lerntypen / Lernschwächen Lernschwierigkeiten mit Eltern thematisieren Grundstrategie von Besonderheiten, Merkmalen des Kindes abhängig Stärken, Lerntyp bestimmen (auditiv, visuell, körperlich)	1 0 1 0	1 1 1 4 1
Einbezug von Medien (z.B. Lernprogramme auf Computer) Konzentrationsübung Lerntypen / Lernschwächen Lernschwierigkeiten mit Eltern thematisieren Grundstrategie von Besonderheiten, Merkmalen des Kindes abhängig Stärken, Lerntyp bestimmen (auditiv, visuell, körperlich)	1 0 1 0	1 1 1 4 1
Konzentrationsübung Lerntypen / Lernschwächen Lernschwierigkeiten mit Eltern thematisieren Grundstrategie von Besonderheiten, Merkmalen des Kindes abhängig Stärken, Lerntyp bestimmen (auditiv, visuell, körperlich)		1 1 4 1
Lerntypen / Lernschwächen Lernschwierigkeiten mit Eltern thematisieren Grundstrategie von Besonderheiten, Merkmalen des Kindes abhängig Stärken, Lerntyp bestimmen (auditiv, visuell, körperlich)		1 4 1
Lernschwierigkeiten mit Eltern thematisieren Grundstrategie von Besonderheiten, Merkmalen des Kindes abhängig Stärken, Lerntyp bestimmen (auditiv, visuell, körperlich)		4 1 1
Grundstrategie von Besonderheiten, Merkmalen des Kindes abhängig Stärken, Lerntyp bestimmen (auditiv, visuell, körperlich)		1
Stärken, Lerntyp bestimmen (auditiv, visuell, körperlich)	0	1
	4	
	ı	3
Auditive Schwäche: Nicht zu viel mündlich erklären	0	1
Aufgaben/Tests lösen	1	2
Darstellung: Schön schreiben, auf Linien schreiben	1	0
Aufgabe durchlesen: Was ist gefragt?	1	0
Überprüfen: Am Schluss nochmals durchlesen, mind. Stichprobeweise	1	0
Techniken im Umgang mit Prüfungsangst	0	1
Aufgabe in grossen Zusammenhang betten	0	1
Beratung	0	4
Diagnostik bei Lernschwierigkeiten	0	2
Einbezug AHP	0	2
Lerntherapie	0	1

Die befragten Fachpersonen meinten, dass Lernstrategien fächerspezifisch und individuell sehr unterschiedlich seien. Eine allgemeine Aussage sei schwierig zu machen, geeignete Lernstrategien müssten im einzelnen Fall herausgearbeitet werden. Die Unterstufenlehrpersonen haben zudem oft gesagt, dass Lernstrategien auf ihrer Stufe noch nicht so wichtig seien und sie deshalb wenig Erfahrung damit hätten. Allgemein scheinen sich die ausgewählten Fachpersonen mit den Begriffen Lernstrategien und Lerntechniken eher schwer zu tun und Mühe zu habe sie inhaltlich zu füllen. Eine Lehrperson hat erzählt, dass sie jeweils die Eltern nach ihren persönlichen Erfahrungen mit dem Lernen fragen würde und bekomme so gute Ideen für ihre Schüler. Das habe zudem den Vorteil, dass die Eltern einbezogen und auch eine Vorbildfunktion für ihre Kinder übernehmen würden.

Aus der Zusammenstellung der Aussagen kann allgemein festgehalten werden, dass viele Personen beider Fachbereiche die Regelmässigkeit im Lernprozess als wichtig erachten. Dies beinhaltet einerseits, dass das Lernen zu einer ritualisierten Tätigkeit wird, die nicht immer wieder neu in Frage gestellt wird. Andererseits aber auch, dass durch das regelmässige Lernen, Anhäufungen von Aufgaben vermieden werden. Speziell von den Lehrpersonen werden konkrete Lerntechniken genannt, wie zum Beispiel Karteien zum Lernen von Wörtern oder dem 1x1, oder Ideen, wie ein Diktat effizient gelernt werden kann. Den Fachpersonen scheint die aktive, kreative Verarbeitung des Lerngegenstandes wichtig zu sein. Interessant erscheint, dass das Üben und Wiederholen in der Lehrpersonenstichprobe viel häufiger als in der Psychologenstichprobe genannt wird. Von einigen Lehrpersonen wird die Schwierigkeit genannt, wenn Kinder zu Hause nach einer anderen Methode als in der Schule

lernen würden. Dies sei besonders für junge und lernschwache Schüler ein Hindernis. Die Möglichkeit einer Beratung bei Lernschwierigkeiten wird ausschliesslich von den Psychologen ins Auge gefasst. Einige der Psychologen haben geäussert, dass sie Fragen rund um Lernstrategien gerne an die Lehrpersonen oder AHP-Lehrkräfte abgeben würden, da diese ihrer Meinung nach dafür besser ausgebildet seien. Aussagen bezüglich des Lerntyps werden kaum gemacht, jedoch gehen die Psychologen häufiger darauf ein, als die Lehrpersonen. Eine Lehrperson hat darauf hingewiesen, dass ihrer Meinung nach heute sehr viele Kinder im auditiven Bereich Schwierigkeiten hätten. Eine Fachperson aus dem psychologischen Bereich ist auf das Lernen mit Musik eingegangen. Sie hat erklärt, dass ein Kind mit einer exekutiven Störung Musik brauche, um sich konzentrieren zu können. Ein ADS-Kind würde zum Beispiel neben einem Metronom ruhiger arbeiten. Für alle übrigen Kinder ohne exekutive Störung sei lernen mit Musik jedoch eher schädlich und fördere die Störung der Vigilanz.

UMGANG MIT SCHWÄCHEN -	<mark>/as raten Sie Eltern, wie sie mit Schwächen ihre</mark>	s Kindes
umgehen sollen?		

	LP	Psych
	(10)	(15)
Problemanalyse	6	8
Gespräch unter verschiedenen Fachlehrpersonen	0	3
Gespräch mit Schüler, herausfinden, was los ist (z.B. Aufsätze schreiben lassen)	1	1
Gespräch mit LP	3	3
LP wissen häufig nichts von langer Hausaufgabendauer	0	1
Eltern fragen bei LP nach, wie Kind im Unterricht ist	0	1
Anmeldung EB / Schulpsychologischer Dienst, Abklärung	3	1
Ernst nehmen	0	1
Hausaufgaben Pensum	1	1
Hausaufgabenmenge reduzieren (Vorgabe Lehrplan, bei Schwierigkeiten)	1	1
Temporär keine Hausaufgaben geben (habe allerdings nichts gebracht)	1	0
LP gibt vor, wie lange an den Hausaufgaben gearbeitet wird. Eltern schreiben, wie weit Kind gekommen ist	0	1
Wichtig, dass Freizeitaktivitäten nicht wegen HA vernachlässigt werden (wichtig für Selbstwert, Integration)	0	1
Akzeptanz	7	13
Ansprüche an Kind anpassen (LP)	1	3
Ansprüche an Kind anpassen (Eltern), Schwäche akzeptieren	2	6
Lernziele reduzieren (insb. bei Kinder mit einer Lernbehinderung)	0	1
Anforderungsniveau (Real, Sek, Gymnasium) überprüfen	0	1
Teilweise Konfrontation der Eltern nötig (Leistungen realistisch darstellen)	1	0
Zeigen, dass Kind sein Möglichstes leistet, nicht Faulheit	1	2
Andere Qualitäten betonen (z.B. gute Klassenchefin), Stärken betonen	2	5
Ausserschulische Erfolge ermöglichen (Hobbys, Job)	2	0
Erhalt der Wertschätzung	1	1
Nicht auf Schwäche rumtrampeln, sondern erkennen, dass Beziehung wichtiger ist	0	1
Kompensation (z.B. bei Ablenkbarkeit mit Ohrenstöpseln lernen)	0	1
Möglichkeiten betreffend Berufswahl aufzeigen	0	1
An Schwäche arbeiten	4	6
Probleme anpacken, ev. mit Hilfe	1	0
Mehr Übungsgelegenheiten (bei Teilleistungsstörungen; wenn Eltern danach fragen)	3	2

Hausaufgabenhilfe (wenn Eltern ungeduldig, wenig Zeit haben)		1
Spezialunterricht, Logopädie, Deutsch für Fremdsprachige, Förderprogramm	2	4
Bei Deutschschwierigkeiten: Zu Schweizerfamilien gehen, um Deutsch zu sprechen	1	0
Viel lesen	2	0
Fördern, aber nicht überfordern	0	2

Wenn bei einem Kind Schwächen bemerkt werden, ist es für viele Lehrpersonen und Psychologen wichtig, die Schwierigkeiten des Kindes genauer zu analysieren. Dazu wird ein Gespräch der Eltern mit der Lehrperson und eine Anmeldung auf der EB empfohlen. Mehrere Lehrpersonen bemerkten dazu, dass viele Eltern sich scheuen würden, den Kontakt mit der Lehrperson zu suchen. Interessanterweise meinten drei Psychologen, aber keine Lehrperson, dass auch ein Austausch zwischen verschiedenen Lehrpersonen hilfreich sei.

Die meisten Lehrpersonen und Psychologen finden es wichtig, dass das Umfeld des Kindes (Eltern, Lehrperson) die Schwäche akzeptiert und dass dafür andere Qualitäten betont und auch gefördert werden. Eine befragte Person konkretisierte dies folgendermassen: die Eltern müssten lernen die Schwächen ihres Kindes in ihr elterliches Lebenskonzept einzubauen, im Sinne von "ich habe nicht das Kind, das ich mir gewünscht habe und trotzdem habe ich Verpflichtungen zu erfüllen". Viel seltener wurde von den beiden Gruppen das gezielte Arbeiten an der Schwäche, durch vermehrtes Üben oder Spezialunterricht genannt. Die Aussagen dazu dividieren ausserdem stark: eine Person meinte, dass die Schwäche nur soweit gefördert werden solle, wie es nötig sei, um die Stärke weiter auszubauen. Eine andere Person meinte hingegen, dass bei einem Kind mit einer Schwäche viel geübt werden müsse, eventuell sogar mit einem Verstärkerplan. Zwei weitere Personen meinten, dass hinter einer Schwäche auch einfach mangelnde Reife stehen könne. In diesem Fall sei es wichtig dem Kind noch etwas Zeit zu geben. Jemand merkte an, dass es je nach Haltung der Eltern wichtig sei, diese für die Stärke oder die Schwäche des Kindes zu sensibilisieren. Schliesslich machte sich eine Person Gedanken zur günstigen Ursachenzuschreibung und meinte, dass Schwächen grundsätzlich external und variabel, und Stärken internal und stabil attribuiert werden sollten. Eine Lehrperson, die selber an einer Schule mit einem sehr hohen Ausländeranteil unterrichtet, machte sich in diesem Zusammenhang viele Gedanken zur Chancengleichheit. Er erlebe, dass bildungsnahe Eltern nachfragen würden, was sie noch für ihr Kind tun könnten. Sie würden zusätzliches Übungsmaterial verlangen und sich über Unterstützungsmöglichkeiten informieren und sich sehr für ihr Kind engagieren. Bildungsferne Eltern würden hingegen keinen Kontakt mit der Lehrperson aufnehmen, so dass in solchen Fällen nichts oder viel weniger für das Kind getan werde.

Schliesslich fällt bei den Analysen zum Thema Umgang mit Schwächen auf, dass fast niemand auf die Hausaufgabensituation eingegangen ist.

Unterstützung – Wie können Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen? **Psych** (10)(15)6 Belohnung, Lob 4 Operante Verstärkung 0 1 Lob 2 Ermunterung, Ermutigung 3 Anstrengung, Fortschritte wertschätzen 0 1 Fortschritte / Erfolge gemeinsam analysieren 0 1 Fortschritte nicht als selbstverständlich abtun (Vorwurf: letztes mal konntest du es noch) 0 1 Umgang mit Fehlern, Strafe 4 4 Keine Entwertung, nicht schimpfen, keine Streitereien 2 1 Unmittelbare Rückmeldung, dass Kind ein Fehler macht (damit nicht Fehler eingeprägt wer-2 den) Kennzeichnen, wo oder wie viele Fehler gemacht wurden, Kind findet sie selber 0 1 Hausaufgaben sollten als Lernprozess verstanden werden und nicht als Test 0 1 Fehler gemeinsam analysieren 1 Kontrolle am Anfang, damit Kind selber weiterfahren kann 0 1 Idealerweise korrigieren Eltern die Hausaufgaben nicht 0 Kinder bei Schwierigkeiten nicht mit Verbot von Freizeitaktivitäten strafen 1 0 Selbständigkeit, Autonomie und Hilfestellungen 9 15 Selbstverantwortung dem Kind geben 2 5 Einstiegshilfe, Organisation der HA mit Kind zusammen 4 Gezieltes Zurückziehen der Eltern aus HA-Situation 2 3 Hilfe, wenn nötig 8 1 Anleitung (nicht Lösung sagen) 4 4 Elterliche Kontrolle, ob Kind HA gemacht hat. Erinnerung, Druck 4 5 Elterliche Kontrolle, ob Kind nichts vergessen hat 0 Selbständigkeit ist Ziel, jedoch nicht Weg Eltern sind neben dem Kind (zum Beginn der Hausaufgaben, bei Jüngeren) 2 3 Leiten der Aufmerksamkeit durch die Eltern 0 1 Eltern begleiten Kind, gemeinsam dran bleiben 0 3 Kind erklärt Eltern, wie Aufgabe geht 0 2 Eltern widmen dem Kind die volle Aufmerksamkeit (später Übergang zu alleine arbeiten) 0 2 Modelllernen 0 1 Eltern helfen während einer vorher besprochenen Zeitdauer. Kind darf darüber hinaus ohne 0 1 die Hilfe der Eltern weiter arbeiten Unterstützung bei der Strukturierung des Vorgehens bei einer Aufgabe 0 1 Unterstützung bei der Verwendung von Hilfsmitteln 0 1 In der Freizeit bezug zu Stoff herstellen (Schloss anschauen, in Wald gehen) 0 1 Wobei und wie Eltern helfen sollen, bestimmen Kinder; keine Einmischung 0 2 Gemeinsam planen, wo Hilfe sinnvoll ist (Schwierigkeitsgrad der Aufgaben) 0 Da sein für Fragen (gibt den Kindern Sicherheit) 4 Aufteilung der Unterstützung zwischen den Elternteilen, Einbezug Vater 0 1 Es braucht Minimale Unterstützung der Eltern 0 1 Elterliche Unterstützung bei jüngeren Kinder nötig 1 0 LPs sollte Hausaufgaben so erklären, dass die Schüler sie verstehen 1 0 Lesen sollte zu Hause geübt werden 0 Eltern lernen Deutsch 1 0 7 4 Anforderungen der Schule Eltern informieren sich, was von der Schule bezüglich HA gefordert wird 3 5 Auftrag der Schule, nicht der Eltern 0 1 Angelegenheit zwischen Schule und Kind 0 **Elterliches Interesse** 6 3 Am Kind 2 An der Schule, Schulbesuche, Schulstoff 3 2 HA als Beziehungselement 1

Externe Unterstützung	2	6
Beziehungsproblem Eltern – Kind, Streit	0	4
Überforderung der Eltern	2	4

Im Themenkreis Unterstützung wurden von den Interviewten am häufigsten auf konkrete Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern eingegangen. Die grosse Breite der Antworten zeigt das Spannungsfeld zwischen Hilfebedürfnis und Streben nach Autonomie der Kinder auf. Drei Lehrpersonen meinten dazu, dass sie an zwei Typen von Familien denken würden: diejenigen, die ihren Kindern zu viel helfen und solche, die nicht genügend helfen. Je nach Typ würden sie die Eltern eher bremsen oder die Unterstützung anregen. Bei der Analyse der Antworten fällt auf, dass Lehrpersonen besonderen Wert auf das Interesse der Eltern an den Kindern legen. Lehrpersonen erachten es als wichtig, dass Eltern sich für ihre Kinder Zeit nehmen, bei den Hausaufgaben für allfällige Fragen da sind und Interesse für die Schulwelt, inkl. der Hausaufgaben, zeigen würden. Sie erwarten ebenso von den Eltern, dass diese die Hausaufgabenerledigung überwachen und von ihrem Kind einfordern. Die Psychologen betonen in ihren Antworten stärker die Selbstverantwortung der Kinder für die Hausaufgabenerledigung und das Ziel der Selbstständigkeit. So meinte eine Psychologin, dass Kinder, die es nicht gewöhnt seien Aufgaben selbstständig zu erledigen, Gefahr laufen würden, im Test blockiert zu sein. Viele Psychologen meinten, dass Eltern sich nicht in die Hausaufgaben einmischen, aber dort helfen sollten, wo es nötig sei. Häufig wurde konkret vorgeschlagen, dass die Eltern gemeinsam mit dem Kind starten und es in der Einteilung und Planung der Hausaufgaben unterstützen, so dass das Kind danach alleine fortfahren könne (vgl. Ergebnisse weiter oben zu Planung).

Für die Eltern, welche ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen wollen, erachteten es mehrere Interviewte als hilfreich, wenn die Lehrpersonen ihre Erwartungen bezüglich der Hausaufgaben (Art der Erledigung oder Ziel der Hausaufgaben) den Eltern mitteilen würden. Andererseits erachteten es insbesondere viele Psychologen als wichtig, dass die Hausaufgaben bei anhaltenden Schwierigkeiten ausgelagert würden (z.B. in Form einer Hausaufgabenhilfe). Eine Person meinte, dass berücksichtigt werden müsse, mit wem (Eltern, Geschwister etc.) ein Kind am besten lernen könne. Jemand bemerkte, dass AHPs über eine grosse Bandbreite an unterschiedlichen und ansprechenden Materialien verfügen und deshalb geeignet seien ein Kind und seine Eltern bezüglich Hausaufgaben zu beraten.

Die Interviewten gingen nur selten auf Lob, Strafe und Umgang mit Fehlern ein. Zwei Personen machten aber interessante Bemerkungen zum Korrigieren der Hausaufgaben durch die Eltern. Die erste Person meinte, dass die Eltern die erledigten Hausaufgaben kontrollieren und bei Fehlern das Kind fragen solle, ob es diese korrigieren möchte. Wenn das Kind

die Fehler nicht korrigieren möchte, solle das von den Eltern akzeptiert werden. Sie könnten das Kind darauf hinweisen, dass die Lehrperson vermutlich später eine Korrektur verlangen werde. Die zweite Person meinte, dass sie es als Lehrperson lieber habe, wenn die Eltern die Hausaufgaben nicht korrigieren würden. So sehe sie, wo ihre Schüler stehen würden und könnte das auch in den Unterricht einbeziehen. Den Eltern wolle sie dies aber nicht verbieten, sondern erzähle ihnen jeweils, dass sie es bei ihrem ältesten eigenen Kind nicht lassen konnte und die Hausaufgaben jeweils auch korrigiert habe. Als aber die Geschwister in die Schule gekommen seien, hätte es zeitlich gar nicht mehr fürs Korrigieren gereicht.

Zusammenarbeit – Wie solle Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie bei Schwierig-
keiten in der Hausaufgabensituation aussehen?

	LP (10)	Psych (15)
Kommunikation	7	12
Gespräch mit neutraler Stelle, EB	0	3
Eltern fragen bei LP nach, informieren	3	3
Standortgespräche, Gespräch mit LP	3	8
Regelmässige Kommunikation, Rückmeldungen (nicht nur bei Schwierigkeiten)	2	5
Absprachen	4	9
Zeitliche Begrenzung	1	1
Menge	1	5
Kind einbeziehen, informieren	0	2
Einleiten von Abklärungen, AHP, Stützunterricht, Hausaufgabenhilfe, Schulsozialarbeit	1	3
Zusätzliches Material	0	1
HA-Heft, Ping-Pong-Heft (teilweise mit Unterschrift Ke, LP)	4	3
Zwischenziele	0	1
Klären, was wo geübt wird (Schule, Familie, Stützunterricht)	0	1
Keine HA mehr geben (oder an bestimmten Tagen nicht)	1	0
Gegenseitige Unterstützung	5	6
Vertrauen	3	0
Am gleichen Strick ziehen	2	6
Zuverlässigkeit	1	0
Keine Schuldzuweisung zwischen Eltern und LP	0	1
LP ist auf Mitarbeite Eltern angewiesen und sagt das ihnen auch so	1	0
Schnittstelle Schule – Familie	7	11
LP erläutert Anspruchsniveau und Sinn der HA	2	9
Verantwortung Schule – Kind, inkl. Kontrolle + Konsequenzen	0	5
Schulbesuche, Einbinden der Eltern, Elternabenden	4	1
Beziehung Schule – Eltern wichtig	0	1
Wertschätzung, Interesse dem Kind gegenüber	2	0
Mitteilen, wenn etwas Wesentliches passiert, das Kind belasten könnte	1	0
Mitteilen von langer HA Dauer oder schwieriger HA-Situation (LPs wissen das oft nicht)	0	2
Schule & Familie erklären die HA auf dieselbe Weise (Kopien mitgeben, Schulbesuch)	0	1

Eine grosse Mehrheit beider Fachpersonengruppen nennt die "Kommunikation" als wichtigen Bestandteil der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie. Regelmässige Rückmeldungen und Gespräche mit der Lehrperson, auch wenn keine akuten Schwierigkeiten bestehen würden, werden als zentral angesehen. Ebenfalls wird in der befragten Population häufig

erwähnt, dass Hausaufgaben eigentlich die Schnittstelle zwischen Schule und Familie seien. Vor allem bei den Psychologen wird oft gesagt, dass die Lehrperson den Eltern genau erklären müsse, weshalb sie Hausaufgaben erteile, welches der Sinn und Zweck sei und welches Anspruchsniveau sie bezüglich Hausaufgaben habe. Dies sei wichtig, um zwischen Schule und Familie Konflikte zu vermeiden. Im Gegensatz zu den Lehrpersonen sieht ungefähr ein Drittel der befragten Psychologen die Hausaufgaben einzig in der Verantwortung der Schule. Es handle sich um ein Abkommen zwischen Schule und Kind, die Eltern sollten auch betreffend Kontrolle und Konsequenzen nichts damit zu tun haben. Die Lehrpersonen erachten es hingegen deutlich häufiger als die Psychologen als wichtig, dass die Eltern in die Schule eingebunden würden, zum Beispiel durch Schulbesuche oder Elternabende. In beiden Fachpersonengruppen wird das Absprache treffen zwischen Eltern und Schule als wichtigen Teil der Zusammenarbeit gesehen. Die Psychologen denken bei den Absprachen hauptsächlich an die Menge der Hausaufgaben. Den Lehrpersonen ist es ein grösseres Anliegen, dass bei Schwierigkeiten im Erledigen der Hausaufgaben ein Hausaufgabenheft geführt wird, das allenfalls von Eltern und Lehrperson unterzeichnet und eventuell sogar mit Kommentaren ergänzt werden kann. Knapp die Hälfte der befragten Fachpersonen erachtet es als wichtig,

"Schule: Lust oder Frust?"

6.2 Unterstützende und ergänzende Aspekte aus der Theorie

Im Folgenden werden die Aussagen der Fachpersonen zu den unterschiedlichen Interviewfragen dem Theoriewissen gegenübergestellt, diskutiert und ergänzt.

dass Elternhaus und Schule sich gegenseitig unterstützen, im Sinne von "einander Vertrau-

6.2.1 Planung

en" und "am gleichen Strick ziehen".

In der Planung der Hausaufgaben spielt der Ort (Arbeitsplatz), die Zeit (Dauer, Zeitpunkt und Pausen) und die Organisation eine Rolle.

Im Lehrplan des Kantons Bern (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2008) wird die Gestaltung des Arbeitsplatzes als Lernziel genannt. Von vielen Ratgebern zum Thema Hausaufgaben, sowie von den Interviewten, wird empfohlen, dass das Kind an einem aufgeräumten Arbeitsplatz arbeitet, an dem alles benötigte Material da ist und sich das Kind wohlfühlt. Die Idee dahinter ist, dass das Kind sich weniger ablenken lässt, sich besser konzentrieren kann und keine Zeit beim Suchen des Materials verliert (Born & Ohler, 2006; Markis-Dadds; Ohly, 2004; Metzger 2006; Sanders & Turner, 2000; Schader, 2001; Schweizerische Vereinigung der Elternorganisationen (SVEO), 2002; Wallberg, 2003). Weitere hilfreiche Faktoren bei der Arbeitsplatzgestaltung sind: gutes Licht, angenehme Temperatur, bequemer Sitzplatz, Stuhlhöhe so wählen, dass beide Füsse auf dem Boden stehen (Ohly, 2004; Schule Ersigen, 2008).

Es wird ein ruhiger Ort zum Lernen empfohlen. Dabei sollte auch erfragt werden, was Geschwister während der Hausaufgabenzeit machen (Döpfner, Schürmann & Frölich, 2007). Wie zwei Befragte erwähnten, ist Musik hören beim Lernen je nach Person ablenkend oder förderlich. Ausserdem spielt auch die Art der Aufgaben eine Rolle, z.B. kann Musik bei kreativen Aufgaben durchaus förderlich sein oder ein Rhythmus oder eine Melodie können helfen, sich etwas einzuprägen. Aus lernpsychologischer Sicht behindert Gesang, im Gegensatz zu instrumenteller Musik, eher das Lernen (Metzger, 2006).

Ein Kind und seine Eltern können durch solche kleine Veränderungen in der Arbeitsplatzgestaltung ein konzentrierteres Arbeiten und dadurch mehr Lernerfolge ermöglichen. Ausserdem sinken durch das effizientere Lernen die "Kosten": es wird als weniger mühselig empfunden und es steht mehr Freizeit zur Verfügung. Nach dem Diagnoseschema von Rheinberg (Kap. 2.1.4) braucht es demnach weniger Selbstregulationsfähigkeiten oder Volition.

Die Zeitkomponente der Planung der Hausaufgaben kann in Zeitpunkt, Pausen und Dauer unterteilt werden. Bezüglich des Zeitpunktes betonen Psychologen, Lehrpersonen und Ratgeber (z.B. Ohly, 2004; Metzger, 2006; Schule Ersigen, 2008) die individuellen Unterschiede: jedes Kind muss für sich herausfinden, wann es am besten lernen kann. Andererseits wird insbesondere für jüngere Kinder empfohlen, die Hausaufgaben nicht erst am Abend zu machen, sondern nach einer kurzen Pause nach der Schule, noch vor einer Freizeitbeschäftigung. Das Planen, wann die Hausaufgaben erledigt werden, muss aber von den Kindern erst gelernt werden. So ist es nach dem Lehrplan ein Ziel der Hausaufgaben, "die Arbeitszeit selber festlegen und einteilen zu lernen" (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2008).

Zeitliche Beschränkung werden als sinnvoll erachtet und in Bezug auf die Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit des einzelnen Kindes ermessen. Dass eine lange Dauer für die Hausaufgabenerledingung ein schlechtes Zeichen ist, zeigen Studien: wer lange an den Hausaufgaben hat, zeigt bei gleicher Begabung schlechtere Schulleistungen (NZZ Online, 2008). Auf konkrete Zeitangaben gingen die Lehrpersonen und Psychologen (bis auf eine Ausnahme) nicht ein. Als Leitlinien für die Dauer der Hausaufgaben können die Angaben des Lehrplans (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2008) dienen. Dieser empfiehlt folgende Maximaldauer je nach Klassenstufe:

- 1. + 2. Klasse: 1.5 h pro Woche (oder 18 Minuten pro Tag, ohne Wochenende)
- 3. + 4. Klasse: 2 h pro Woche (oder 24 Minuten pro Tag, ohne Wochenende)
- 5. + 6. Klasse: 3 h pro Woche (oder 36 Minuten pro Tag, ohne Wochenende)
- 7. 9. Klasse: 4 h pro Woche (oder 48 Minuten pro Tag, ohne Wochenende)

Eine leicht zu merkende, aber wesentlich grosszügigere, Faustregel empfiehlt höchstens 10 Minuten pro Klassenstufe (Schweizerische Vereinigung der Elternorganisationen (SVEO), 2002).

Bei länger dauerndem Lernen können Pausen helfen. Damit jüngere Kinder auch selber den Überblick über die Zeit behalten, empfehlen zwei der interviewten Psychologen den Einsatz eines Weckers oder einer Uhr, auf welcher der Zeitpunkt einer Pause markiert wird. Die wenigen Befragten, welche auf Pausen eingingen und Ratgeber (Born & Ohler, 2006; Metzger, 2006; Ohly. 2004; Schule Ersigen, 2008) stellen zusätzlich Überlegungen zu sinnvollen Tätigkeiten in Pause an und empfehlen Folgendes: Bewegung (aufstehen, sich strecken, herumlaufen oder hüpfen), frische Luft (Zimmer lüften, kurz nach Draussen gehen), Essen und Trinken (Glas Wasser, Früchte), Entspannung (Entspannungsübung, Schläfe massieren, tief Durchatmen, aus Fenster schauen). Konkrete Angaben zur Handhabung der Pausen machen Born und Ohler (2006). Sie unterschieden zwischen Minipausen, Verschnaufpausen und Erholungspausen. Minipausen sollten für Grundschulkinder nach höchstens 30 Minuten eingelegt werden und dauern nur zwei bis fünf Minuten, in denen das Kind kurz aufsteht und ev. etwas trinkt. Verschnaufpausen werden nach einer Stunde eingelegt und dauern 15 Minuten, in welchen das Zimmer verlassen, Musik gehört oder etwas gegessen werden kann. Bei Jugendlichen und Erwachsenen kommt allenfalls nach zwei bis drei Stunden noch eine Erholungspause von einer Stunde hinzu, in der körperliche Betätigung (z.B. Spazieren) und Entspannung (z.B. Bad nehmen) angesagt ist. Metzger (2006) schlägt für Erwachsene eine stündliche Kurzpause von fünf bis zehn Minuten und alle zwei Stunden eine Erfrischungs-

Schliesslich ist es für Kinder und Jugendliche sicher hilfreich, wenn die Hausaufgaben wie ein Ritual durchgeführt werden. Also, wenn die Hausaufgaben immer am gleichen Ort gemacht werden und ein wöchentlicher Rhythmus des Zeitpunktes und der Dauer, inkl. Pausen, entsteht (Döpfner et al., 2007; Metzger, 2006).

Um die obengenannten Faktoren zu berücksichtigen, ist eine gute Einteilung und Organisation wichtig. Die befragten Lehrpersonen und Psychologen empfahlen dazu Hilfsmittel, wie Hausaufgabenbüchlein, Agenda und Hausaufgabenpläne (für eine Vorlage siehe Anhang 15). Kinder lernen die Organisation der Hausaufgaben mit zunehmender Erfahrung und können bei Schwierigkeiten in diesem Bereich von der Unterstützung durch ihre Eltern profitieren. Eine Einteilung der Hausaufgaben hilft den Kindern auch sich Zwischenziele zu setzen. Die Hausaufgaben werden so überschaubarer und es stellen sich häufiger und schneller Erfolgserlebnisse ein, was die Motivation der Kinder erhöht (vgl. auch Kapitel 6.2.3).

6.2.2 Lernen

pause von 20 Minuten vor.

Schüler erbringen bessere Leistungen, wenn sie unter anderem über effektive Lernstrategien verfügen. Nur durch vielfältige Erfahrung mit dem Lernen kann der Schüler begreifen, wie er am besten lernen kann und kann im Laufe der Zeit Verantwortung für sein selbständiges Lernen übernehmen. Dieses Ergebnis, das aus der PISA-Studie resultiert, zeigt, dass das

Erarbeiten von unterschiedlichen Lernstrategien und -techniken unbedingt Teil des Unterrichts werden sollte (Rötger, 2003). Wie sich in der befragten Stichprobe gezeigt hat, gehört das Erarbeiten von Lernstrategien und -techniken aber selten zum Unterricht und wird als Bestandteil der oberen Schulstufen gesehen. Aus der Literatur geht hervor, dass das Kennen des persönlichen Lerntyps für den Lernerfolg sehr hilfreich ist. Je nach Autor werden unterschiedlich viele Lerntypen unterschieden. Hauptsächlich werden jedoch vier Lerntypen genannt (Sütterlin, 2004): es handelt sich hierbei um den visuellen, auditiven, kommunikativen und motorischen Lerntyp. Die Autorin schreibt, dass die meisten Personen einem Grundlerntyp zugeschrieben werden können, dass aber auch die übrigen Lerntypen mehr oder weniger ausgeprägt seien. Deshalb sei es wichtig beim Lernen alle Sinne zu nützen und möglichst viele gedankliche Verknüpfungen zu machen. Beim Lernen gelange der Inhalt nämlich über die Sinnesorgane (Augen, Ohren, Geruchs-/Geschmacksinn, Muskelsinn) in das Gedächtnis. Bei allen Menschen seien die einzelnen Sinnesorgane unterschiedlich stark ausgebildet und deshalb gebe es die verschiedenen Lerntypen.

Dies erklärt, warum es kein Patentrezept gibt, wie Hausaufgaben am besten zu erledigen sind. *Die* hilfreiche Methode gibt es also nicht, sie muss individuell für jede Person gefunden werden. Die Aussagen der befragten Fachpersonen decken sich in diesem Punkt also klar mit der gefundenen Theorie.

Die untenstehende Zusammenstellung in Anlehnung an Sütterlin (2004), gibt Ideen, wie die unterschiedlichen Lerntypen effektiv lernen können.

visuell	auditiv	kommunikativ	motorisch
 Lesen Zeichnen Schreiben Bilder anschauen Kennzeichnen mit farbigen Stiften Fernsehbeiträge schauen 	 Sprechen, Selbstgespräche beim Lernen führen Singen, Lied zum Lerninhalt erfinden Text laut vorlesen Auf Tonband sprechen und abhören Auswendig lernen 	 Erklären lassen oder selber erklären Diskutieren Rollenspiele Lerngruppen: abfragen oder abfragen lassen des Lerninhaltes 	 Selber etwas ausführen Berühren Handwerkliches Erfahrungen Rollenspiele Lernstoff durch Mimik und Gestik ergänzen
Lernhilfen: Bücher, Skizzen, Mindmap; Bilder, Lernkartei, TV, Lernposter	Lernhilfen: Lernkas- setten, Gespräche, Vorträge	Lernhilfen: Dialoge, Diskussionen, Lern- gruppen, Frage- Antwort-Spiele	Lernhilfen: Bewe- gungen, Nachma- chen, Gruppenaktivi- täten, Rollenspiele

Aus der Zusammenstellung der Ergebnisse im Kapitel 6.1.3 geht hervor, dass viele der befragten Fachpersonen in der Regelmässigkeit eine erfolgsversprechende Lernstrategie se-

hen. Diese Aussage findet man auch in der Literatur wieder. So schreibt zum Beispiel die Psychologin Küster (2006), dass es wesentlich effektiver sei, in kurzen, regelmässigen Einheiten zu lernen als in Gewaltakten, da zu langes Lernen des gleichen Stoffes die Aufnahmefähigkeit massiv blockiere. Eine Erklärung für diese Tatsache lässt sich beim Betrachten des menschlichen Gedächtnisses, das aus verschiedenen Speichersystemen besteht, finden. Informationen werden über die Sinnesorgane wahrgenommen und verschlüsselt an das Gehirn weitergeleitet. Das sensorische Register speichert diese Informationen sehr kurze Zeit, bis eine kleine Auswahl, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet ist, an das Kurzzeitgedächtnis übergeben wird. Die restliche Information wird gelöscht. Ob eine Information zur weiteren Verarbeitung in das Kurzzeitgedächtnis gelangt, hängt also davon ab, ob der Lernende seine Aufmerksamkeit auf sie lenkt. In den ersten Schuljahren kann es dem Kind noch Schwierigkeiten bereiten, sich nicht durch die unterschiedlichen Informationen ablenken zu lassen, sondern seine Konzentration genau auf den Lerngegenstand zu richten. Abwechslung und kürzere Lernsequenzen helfen dem Kind seine Aufmerksamkeit auf den gewünschten Inhalt zu bündeln. Die für das Kurzzeitgedächtnis ausgewählten Inhalte werden entweder rasch wieder vergessen oder aber an das Langzeitgedächtnis übergeben (Mietzel, 1998). Damit ein Inhalt schlussendlich vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis gelangt, dort gespeichert wird und abgerufen werden kann, hängt unter anderem davon ab, wie oft der Inhalt wiederholt wird. Deshalb ist im Lernprozess ein regelmässiges, ritualisiertes Wiederho-

6.2.3 Umgang mit Schwächen

len von zentraler Wichtigkeit (Stoffer, 2008).

Die Antworten der Interviewten zeigen, dass der Umgang mit Schwächen in einem Spannungsfeld steht: einerseits geht es darum, dass das Umfeld des Kindes (Eltern, Lehrpersonen), die Schwäche des Kindes akzeptiert und damit das Anforderungsniveau an die Möglichkeiten des Kindes anpasst. Andererseits soll das Kind als Kompensation die Gelegenheit erhalten, auf seinem Niveau verstärkt gefördert zu werden um Fortschritte erzielen zu können, sowie seine Stärken in der Herangehensweise an eine Aufgabe optimal zu nutzen. Die Interviewten stellten dabei ersteres ganz klar in den Vordergrund. Dieser Ansatz erscheint sinnvoll vor dem Hintergrund des Erwartungs-mal-Wert-Modells von Atkinson (1957, vgl. Kap. 2.1.2), welches postuliert, dass die Motivation bei subjektiv mittelschwer empfundenen Aufgaben am höchsten ist. Mit dem Bewusstwerden, dass ein Kind in einem Bereich eine Schwäche hat, kann von dem überfordernden Anforderungsniveau (soziale Bezugsnorm) auf ein individuell angemessenes Schwierigkeitsniveau (individuelle oder gegenstandbezogene Bezugsnorm) gewechselt werden. So werden Erfolgserlebnisse möglich, welche sich wiederum positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken. Durch das vermehrte Üben und der Suche nach Kompensationsmöglichkeiten kann einem Kind ausserdem durch seine

Umgebung Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten vermittelt werden, also quasi zu mehr Selbstwirksamkeit "überredet" werden (Bandura, 1977, vgl. Kap. 2.1.4). Wichtig ist dabei, dass die Kinder ihre individuellen Fortschritte auf internale, kontrollierbare Faktoren zurückführen (Anstrengung, Lernen von Kompensationsstrategien etc.) (vgl. Kap. 2.1.2 zu Attribution; Ohly, 2004). Von den Interviewten nicht erwähnt wurde, dass die Voraussetzung dafür ist, dass ein Kind seine Fortschritte überhaupt wahrnimmt (vgl. vollständiges Motivationsdefizit nach dem Diagnoseschema von Rheinberg, Kap. 2.1.4; Spitzer, 2007). Dies ist nicht immer selbstverständlich, wenn ein einfacher und sichtbarer Vergleich mit der Fehleranzahl, Note oder Bearbeitungsgeschwindigkeit von anderen Kindern als Massstab entfällt. Hilfreich kann es dann sein, wenn für ein Kind bewusst Ziele²⁶ gesetzt werden, deren Erreichung überprüft und sichtbar (idealerweise visuell) gemacht wird. Methoden können Vorhernachher-Vergleiche sein, z.B. der Fehleranzahl oder des Zeitaufwandes, oder das Lernen mit Lernkarteien, wo das Gelernte anhand der weggelegten Karten sichtbar wird (Spinath, 2005; Ohly, 2004). Eine weitere Methode ist das Lerntagebuch (vgl. Spinath, 2005, Ohly, 2004), in dem die Lerngeschichte eines Kindes dokumentiert und reflektiert wird. Dabei werden Fragen zu drei Bereichen gestellt: 1. Lernstand (was kann ich gut? Was möchte ich besser können?) 2. Festlegung Lernziele und zielführendes Verhalten (z.B. Verwendung von Signalkarte zur Erinnerung nicht sofort aufzugeben) 3. Analyse Zielereichung und Selbstbewertung (Was war hilfreich? Welche Gefühle werden ausgelöst?).

6.2.4 Unterstützung

Nach Deci und Ryan (1993, vgl. Kap. 2.1.2) ist eines der Grundmotive **Autonomie**, welches Kinder auch in der Hausaufgabensituation anstreben. Die befragten Psychologen (vgl. Kap. 6.1.3) betonten deshalb stark das Ziel der Selbstständigkeit der Schüler bei der Hausaufgabenerledigung. Dies wird auch in einer Studie von Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann (2007) bestätigt. Die Autoren zeigten, dass sich unerwünschtes Einmischen der Eltern in die Hausaufgaben negativ auf die Leistungen in Französisch von Oberstufenschülern auswirkt. Andererseits hat von den Schülern aktiv gesuchte elterliche Unterstützung einen positiven Einfluss auf die Leistungen. Dies spiegelt sich in den Antworten der Lehrpersonen (vgl. Kap. 6.1.3) wider, die es als hilfreich erachten, wenn Eltern ihren Kindern gegenüber Interesse an den Hausaufgaben zeigen, offen für Fragen sind und auch von ihren Kindern erwarten, dass sie die Hausaufgaben ordentlich erledigen. Hilfreich ist es, wenn Eltern ihre Erwartungen an die Kinder klar und deutlich formulieren (Keller, 2001). Mit einer solchen Präsenz kommen Eltern den Bedürfnissen der Kinder nach **Verbundenheit** (Deci und Ryan, 1993, vgl. Kap. 2.1.2; Ohly, 2004) entgegen. Es ist deshalb sinnvoll, wenn Eltern und Kinder

_

²⁶ Geeignet sind Ziele nach dem Prinzip SMARTER (spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch, termingebunden, eigeninitiativ erreichbar und rückmeldungsgebunden) (Spinath, 2005).

gemeinsam ihre Erwartungen an die Hausaufgaben und die Unterstützung durch die Eltern besprechen.

Eltern können die Selbstständigkeit ihrer Kinder auch durch die Art und Weise der konkreten Unterstützung fördern. Dies wird aus den Antworten der Interviewten sichtbar (vgl. Kap. 6.1.3). Ein Prinzip ist dabei Hilfe zur Selbsthilfe. Dies bedeutet, dass Eltern ihren Kindern die Lösung, z.B. wie man ein Wort schreibt, nicht vorsagen, sondern gemeinsam mit ihnen im Duden nachschauen oder an in der Schule gelernte Regeln erinnern sollen (Ohly, 2005). Dasselbe gilt in Bezug auf die Organisation des Lernens; wenn z.B. das Kind vergessen hat. welche Hausaufgaben es auf hat, ist es selber verantwortlich dies herauszufinden (z.B. kann es selber Mitschüler anrufen und sich erkundigen). Ein weiteres Prinzip ist, dass Eltern eine Trainer oder Coach-Funktion übernehmen. Sie sind gleichzeitig wohlwollend und hartnäckig, helfen insbesondere bei der äusseren Strukturierung (vgl. Kap. 6.2.1), treffen Vereinbarungen und wertschätzen die Anstrengungsbereitschaft (Born & Ohler, 2006). Durch diese Arten der Unterstützung wird beim Kind zu den Grundmotiven der Autonomie und Verbundenheit, auch dasjenige der Kompetenz (Deci und Ryan, 1993, vgl. Kap. 2.1.2) gefördert, respektive der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977, vgl. Kap. 2.1.4). Das Kind fühlt sich selber zu Handlungen in der Lage, die zu einem Lernerfolg führen. Eltern können dies auch im Alltag integrieren, z.B. indem bei der Planung eines Ausflugs das Kind seinen Umgang mit Karten demonstrieren kann (Ohly, 2004).

Eltern können ihren Kindern auch bei den Hausaufgaben helfen, in dem sie sie ermutigen, loben oder verstärken und damit dem Kind seine Kompetenz bewusst machen, respektive das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung nach Maslow (1977, vgl. Kap. 2.1.2) befriedigen. Auf diesen Aspekt ging erstaunlicherweise nur ein vergleichsweise kleiner Anteil der interviewten Fachpersonen ein, und es ergaben sich eher allgemeine, wenig differenzierte Aussagen.

Eltern können ihre Kinder durch **Ermutigung** bei den Hausaufgaben unterstützen. Das heisst, Eltern fühlen sich in ihre Kinder ein, zeigen Anteilnahme und Verständnis und bieten den Kindern ihre Unterstützung an (Keller, 2001). Sie schaffen dadurch ein positives Lern-klima. Wenn Kinder ihr Zutrauen verloren haben, können Eltern ihnen aufzeigen, was sie bereits alles können (vgl. auch Kapitel 6.2.4). Zum Beispiel, in dem sie die Kinder ein kurzes Diktat schreiben lassen, und es danach auffordern, selber die Lehrperson zu spielen. Zunächst soll es alle richtig geschriebenen Wörter farbig anstreichen und erst danach auf Fehler achten. So wird dem Kind einerseits bewusst, wie viele Wörter es bereits kennt und andererseits schaut es die fehlerhaften Wörter genau an und lernt sie dabei (Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2008).

Manchmal kann es auch hilfreich sein, wenn Eltern ihre Kinder verstärken, sei es materiell (etwas schenken), verbal (Lob), nonverbal (z.B. anerkennend nicken) oder durch eine Aktivität (z.B. zusammen ein Spiel machen) (Keller, 2001; Schule Ersigen, 2008). Gerade für Kinder mit schulischen Schwierigkeiten oder Konzentrationsschwierigkeiten haben Hausaufgaben durch viele Fehler und lange Dauer keine unmittelbar positiven Konsequenzen. Bei anhaltenden Schwierigkeiten (wie Konflikte, Machtkämpfe, Trödeln etc.) kann es deshalb sinnvoll sein, mit einem Punkteplan zu arbeiten. Dabei werden gemeinsam die Hausaufgaben für die einzelnen Fächer in einen Hausaufgabenplan (für ein Beispiel siehe Anhang 15) eingetragen und die benötigte Zeit abgeschätzt. Nachdem das Kind eine Aufgabe erledigt hat, schätzen die Eltern und das Kind die Qualität auf der Notenskala ein. Das Kind erhält einen Punkt, wenn es die Aufgabe innerhalb der Zeitlimite und mit zufriedenstellender Qualität (mind. Note 4) erledigt hat. Dabei ist es insbesondere am Anfang wichtig, dass die Eltern die Zeitlimite grosszügig setzen und die Qualität nicht streng beurteilen. Wenn zusätzliche Verhaltensprobleme bestehen, können Zusatzpunkte vereinbart werden (z.B. für vollständiges Eintragen der Hausaufgaben in Hausaufgabenbüchlein, Korrekturen durchführen, Hausaufgaben ruhig durchführen, sofort mit den Hausaufgaben beginnen). Ziel des Punkteplanes soll sein, dass das Kind für ein angemessenes Arbeitsverhalten und korrekte Leistungen positive Aufmerksamkeit erhält und bei unangemessenen Verhaltensweisen die Eltern mit sachlichen Aufforderungen reagieren (Döpfner et al., 2007; Wallberg, 2003). Bei älteren Kindern und Jugendlichen sollten solche Verstärkungstechniken zunehmend durch Selbstmanagement ersetzt werden. Die Kinder setzen sich selber Ziele und belohnen sich auch selber für Erfolge (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005).

So wenig wie die Interviewten auf Ermutigung und Verstärkung eingingen, so wenige beachteten auch das Thema **Umgang mit Fehlern**. Um gut Lernen zu können ist ein Verständnis von Fehlern als Teil des Lernens hilfreich. Fehler helfen den eigenen Lernbedarf sichtbar zu machen. Hier können Eltern ihre Kinder wiederum unterstützen, in dem sie ihnen bei der Analyse der Fehler helfen. Z.B. die Aussage "ich bin schlecht in Mathematik" umformulieren in "die 8er Reihe habe ich noch nicht gut genug geübt". Fehler sollten also auf kontrollierbare Faktoren (Anstrengung, Anwendung von Strategien, aktive Suchen von Unterstützung) zurückgeführt werden. Wenn Eltern ihre Kinder kritisieren, sollten sie deshalb auch darauf achten, dass dies auf eine konstruktive Art passiert. Das heisst, die Kritik wird auf das Verhalten und nicht die Person gerichtet. Die Kritik ist spezifisch und nicht generell ("du hast ja schon wieder alles falsch geschrieben"). Kritik sollte keine Blossstellung vor anderen Kindern, Geschwistern oder der Klasse sein und keine entmutigenden Äusserungen enthalten (wie "kapier das doch endlich mal!") (Döpfner et al., 2007; Keller, 2001). Eine solche realistische und aufgabenbezogene Kritik können Eltern geben, in dem sie zuerst aufzeigen, welche Aspekte gut bewältigt wurden, dann aufzeigen, was verbesserungswürdig ist und

esserungen erzielen können

"Schule: Lust oder Frust?"

schliesslich mit ihren Kindern anschauen, wie sie diese Verbesserungen erzielen können (Spinath, 2005). Solche "Regeln der Kritik" sind gerade in einer konfliktreichen Hausaufgabensituation hilfreich. Werden solche Konflikte allerdings dominant, lohnt es sich die Hausaufgaben auszulagern (z.B. durch Hausaufgabenhilfe), da Kinder in einer solchen negativen Stimmung nicht lernen können und die Konflikte bei den Hausaufgaben nicht das ganze Familienklima vergiften sollen.

6.2.5 Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wurde bereits im Kapitel 4.2 D thematisiert, soll aber an dieser Stelle nochmals aufgegriffen werden.

Wie bereits im Kapitel Ergebnisse 6.1.3 erwähnt haben viele Fachpersonen die regelmässige Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen als wichtig erachtet. Eine Psychologin hat dieser Aussage aber hinzugefügt, dass die Realität leider oft anders aussehe, dass es nämlich häufig zu Schuldzuweisungen komme. Textor (2008) beschreibt eine ähnliche Beobachtung, nämlich dass das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrpersonen oft distanziert sei. Vorurteile, unklare Erwartungen und nicht realistische Wünsche seien auf beiden Seiten häufig. Für das Wohl des Kindes sei aber eine kooperative Beziehung zwischen Eltern und Schule äusserst wichtig. Sowohl die Eltern, wie aber auch die Schule hätten Wissenslücken betreffend der anderen Lebenswelt des Kindes. Im Dialog könnten beide Parteien neue Aspekte über das Kind erfahren. Voraussetzung sei jedoch, dass sich Eltern und Lehrpersonen als gleichberechtigte Partner akzeptieren würden und bereit wären, vertrauens- und respektvoll miteinander zusammenzuarbeiten. Textor spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Erziehungspartnerschaft. Es sei nötig, dass die Eltern mit der Lehrperson über das Verhalten des Kindes zu Hause, über die Familiensituation oder über bestimmte Erlebnisse sprechen würden. Auf der anderen Seite sei es die Aufgabe der Lehrperson die Eltern über alle wichtigen Aspekte des Schulalltags zu informieren. Diese gegenseitige Wertschätzung zwischen Familie und Schule stärke die Selbstachtung des Kindes und fördere seine Lernmotivation. Auch wenn keine der Fachpersonen in so klarer Art und Weise von einer Erziehungspartnerschaft gesprochen hat, deckt sich die Vorstellung einer guten Zusammenarbeit grösstenteils doch sehr gut mit der von Textor. Gegenseitiges Vertrauen, der Wille am gleichen Strick zu ziehen, das Informieren über wichtige Ereignisse und die Wertschätzung sind Stichworte die in beiden Fachpersonengruppen wiederholt genannt wurden. Der Lehrplan des Kantons Bern (1995) sieht die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern in ähnlicher Weise vor: "Die Schule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder. Während die Erziehungsverantwortung im engen Sinn bei den Eltern liegt, übernehmen die Lehrerinnen und Lehrer die Verantwortung für die schulische Bildung. Aus der gemeinsamen Verantwortung ergibt sich die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. [...] Gemeinsame Arbeit der Erziehungsverantwortlichen setzt gegenseitiges Vertrauen voraus. Dieses entsteht, wenn Kontakte rechtzeitig gesucht werden und die Zusammenarbeit mit den Eltern regelmässig und in gegenseitiger Offenheit erfolgt" (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995, AHB 5). Im Bezug auf die Hausaufgaben steht im Lehrplan geschrieben, dass nicht individuelle Defizite ausgeglichen werden sollen. Weiter soll das Lern- und Leistungsvermögen des Kindes in den Hausaufgaben berücksichtigt werden. Eine Fachperson hat zu diesem Punkt eine Umsetzungsmöglichkeit genannt. Wenn eine Klasse ein Diktat üben müsse, dann sei es sinnvoll, den Text in drei Teile zu zerlegen. Je nach Fähigkeiten des Kindes werde bestimmt, wie viele Teile zu lernen seien. Jedes Kind werde mit dem gleichen Massstab benotet, jedoch nur für den oder die vereinbarten Teile. Diese beschriebene Umsetzungsmöglichkeit macht auch Sinn, wenn man an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (1993, vgl. Kap. 2.1.2) denkt. Kann das Kind in einem Bereich seine eigene Kompetenz erleben, so steigert das die intrinsische Motivation. Laut Lehrplan hat die Aufgabenstellung so zu erfolgen, dass das Kind sie ohne Mithilfe der Eltern erledigen kann. Die Tatsache, dass die Hausaufgaben in der Verantwortung der Schule liegen würden, wird spontan von 5 der 15 befragten Psychologen genannt. Interessanterweise ist keine der befragten Lehrpersonen spontan auf diesen Punkt eingegangen. Hingegen hat ein Psychologe geäussert, dass es im Ermessen der Lehrperson liege, ob sie überhaupt Hausaufgaben geben möchte oder nicht. Diese Freiheit sei im Lehrplan vorgesehen und deshalb sei es nicht möglich, dass die Eltern Hauaufgaben einfordern könnten. Sie hätten lediglich die Möglichkeit, die Lehrperson um freiwillige Arbeitsblätter zu bitten. Der Lehrplan schreibt weiter vor, dass die Hausaufgaben im Unterricht verarbeitet werden müssen. Die Kinder sollen eine Rückmeldung zu ihren Arbeiten bekommen. Ein Psychologe ist ebenfalls auf die Wichtigkeit der Kontrolle eingegangen. Seiner Meinung nach hänge die Ernsthaftigkeit des Erledigens der Hausaufgaben nämlich direkt mit der Ernsthaftigkeit der Überprüfung zusammen. Wenn ein Kind merke, dass es nicht schlüpfen könne, weil die Lehrperson die Aufgaben ernst nehme und das Nichterledigen mit Sanktionen bestrafe, dann werde das Kind die Hausaufgaben auch machen. Demnach kann auch die extrinsische Motivation nach Deci & Ryan (1993, vgl. Kap. 2.1.2) zum Erledigen der Hausaufgaben beitragen.

6.3 Diskussion

In diesem Kapitel zu der adäquaten Gestaltung der Hausaufgaben ging es darum, welche Ratschläge man Eltern und schulunmotivierten Schülern geben kann. Ein Thema, das wir bewusst ausgeklammert haben, ist die Frage, ob Hausaufgaben überhaupt sinnvoll sind. Unsere Überlegung, die Fachpersonen nicht damit zu konfrontieren war, dass es in unserem Berufsalltag ja darum geht, eine bestehende Situation zu verbessern und wir keinen Einfluss darauf nehmen können, ob eine Lehrperson Hausaufgaben erteilt oder nicht. Eine Lehrper-

son und ein Psychologe haben sich im Laufe des Gesprächs trotzdem dazu geäussert. Die Psychologin hat gemeint, dass Hausaufgaben wichtig für die Kinder seien, da sie so Selbstorganisation, Strukturierung, Bedürfnisaufschub, sowie Unlustüberwindung lernen würden. Die Lehrperson hat erzählt, dass in ihrer Schule eine zeitlang diskutiert worden sei, ob die Hausaufgaben abgeschaffen werden sollen, da diese nichts bringen würden. Sie selber sei sehr froh, dass sie Hausaufgaben geben dürfe. Hausaufgaben seien nämlich wichtig, um etwas einzuüben und zu festigen. In den Schulstunden würde dazu die Zeit fehlen. Dass die Frage, ob überhaupt Hausaufgaben gegeben werden sollen oder nicht, sehr kontrovers diskutiert wird, geht aus dem Statement dieser Lehrperson klar hervor. Deshalb soll an dieser Stelle kurz darauf eingegangen werden. Sowohl Befürworter wie auch Gegner von Hausaufgaben können auf eine grosse Anzahl an Studien zurückgreifen, die ihre Meinung unterstützen. Die Befürworter argumentieren, dass zusätzliche Lern- und Übungsmöglichkeiten eine leistungsfördernde Wirkung hätten und der Schüler durch die Hausaufgaben zudem zu mehr Selbständigkeit erzogen werde. Weiter würden ihm die Hausaufgaben helfen, neue Arbeitstechniken und Lernstrategien zu erlernen. Die Befürworter finden unterstützende Argumente vor allem in amerikanischen Metastudien, die schwache, aber doch signifikante Effekte zwischen Hausaufgabenklassen und hausaufgabenfreien Klassen gefunden haben (Cooper, 1989; Walberg, 1984 in Lipowsky 2004). Lipowsky (2004) schreibt jedoch, dass die Ergebnisse, der in den Metaanalysen verwendeten Studien, sehr stark variieren würden. Die Gegner von Hausaufgaben argumentieren hauptsächlich damit, dass schwächere Schüler, sowie Schüler aus einem ungünstigen familiären Umfeld benachteiligt seien, da sich ihre Eltern weniger um die Hausaufgaben kümmern könnten. Zudem sei fraglich, ob Hausaufgaben tatsächlich einen leistungssteigernden Effekt hätten. Die Gegner berufen sich hauptsächlich auf deutsche Studien die aufzeigen, dass Hausaufgaben nicht zu besseren Leistungen führen (Wittmann, 1964; Petersen, Reinert, Stephan, 1990 in Lipowsky 2004). Bei diesen deutschen Studien lasse sich jedoch eine methodische Kritik anbringen, nämlich, dass es sich um sehr kleine Stichproben handle, die nicht zufällig ausgewählt worden seien (Lipowsky, 2004). Auch eine unserer befragten Fachpersonen hat sich Gedanken zur Chancengleichheit gemacht. Die Lehrperson sieht, dass Kinder von bildungsnahen Eltern immer einen Vorteil gegenüber Kindern von bildungsfernen Eltern hätten. Bildungsnahe Eltern würden viel häufiger noch zusätzliches Übungsmaterial verlangen. Man kann daraus also schlussfolgern, dass mit oder ohne Hausaufgaben die Chancen nie gleich verteilt sein werden. Lipowsky (2004) schreibt, dass aktuellere Untersuchungen zur Wirksamkeit von Hausaufgaben zeigen würden, dass es für die Leistungsentwicklung wichtiger sei, dass Hausaufgaben regelmässig gestellt würden und nicht unregelmässig und dafür in grossen Mengen. Zudem seinen vor allem inhaltliche und fachdidaktische Aspekte für den Erfolg ausschlaggebend. Dazu gehöre, dass den Schülern inhaltliche Rückmeldungen gegeben würden, dass es sich um vorberei-

tende und praktische Hausaufgaben handle und dass der Umgang der Lehrkraft mit Hausaufgaben prozessorientiert sei.

Wir gehen jetzt davon aus, dass Hausaufgaben hauptsächlich gegeben werden, um die Leistungen eines Schülers zu steigern. Wenn nun aber der Schüler eine "Nutzen-Kosten-Bilanz" aufstellt und zum Schluss kommt, dass seine Erfolgserwartung (z.B. Hausaufgaben fehlerfrei erledigen) sich nicht mit dem Wert der Handlungsfolge deckt (z.B. gute Note bei nächster Probe), wird seine Motivation die Hausaufgaben zu erledigen stark sinken (vgl. Kap. 2.1.2 Erwartungs-mal-Wert-Modell). Seine zukünftige Motivation die Hausaufgaben zu erledigen hängt aber auch davon ab, wie er einen möglichen Erfolg oder Misserfolg an der Probe erklärt (vgl. Kap. 2.1.2 Kausalattribution). Einer der befragten Psychologen hat es als alarmierend beschrieben, wenn ein Schüler äussere, dass er es eigentlich könnte, aber einfach nicht wolle. In diesem Fall sei es wichtig eine Intelligenzabklärung vorzunehmen. Es ist möglich, dass der Schüler die Erfahrung gemacht hat, dass sein Lernaufwand nicht zum gewünschten Erfolg führt. Um sich aber selber zu schützen und um nicht sein Nicht-Können preisgeben zu müssen, sagt der Schüler, dass er die Situation eigentlich durch Anstrengung kontrollieren und so Erfolg haben könnte (internale Attribution). Um den Schüler optimal zu unterstützen und sein Selbstvertrauen zu stärken, ist es daher wichtig, dem Motivationsmangel auf den Grund zu gehen. Diese Erkenntnis geht auch aus dem in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnten OECD-Bericht hervor, der besagt, dass der Lernerfolg entscheidend von drei Faktoren abhängt: wirkungsvolle Lernstrategien, Motivation und Selbstvertrauen.

7 Schlussbemerkungen zum Praxisforschungsprojekt

In diesem letzten Kapitel geht es darum, die gesamte Arbeitsphase unseres Praxisforschungsprojektes nochmals Revue passieren zu lassen und einen Ausblick zu machen.

"Schule: Lust oder Frust?"

7.1 Ziel unserer Praxisforschungsarbeit

Unsere Fragestellung nach Beratung von Eltern schulmüder Kinder ergab sich aus der Tatsache heraus, dass wir in unserem Berufsalltag immer wieder mit schulmüden Kindern und Jugendlichen konfrontiert werden und wir als Berufsanfänger noch kein sehr breit gefächertes Handwerkzeug haben um hier Hilfe anbieten zu können. Uns ging es in erster Linie darum, "Bausteine" zusammenzustellen, auf die man bei einer solchen Fragestellung zurückgreifen kann.

Wenn ein schulunmotiviertes Kind oder Jugendlicher bei uns angemeldet wird, muss als erstes eine gründliche Diagnostik durchgeführt werden. Nur so ist es möglich den Ursprung des Problems zu verstehen und die richtigen "Bausteine" für die nötigen Massnahmen zusammenzustellen. Es darf dabei allerdings nicht vergessen werden, dass Schulmüdigkeit ein multikausales Phänomen ist und von verschiedenen Seiten angegangen werden sollte. Sehr wichtig erscheint zudem, dass man in der Beratungssituation nie aus den Augen verliert, was alles schon gut läuft. Wir müssen unbedingt auf dem aufbauen, was vorhanden ist und von den Möglichkeiten der Eltern und des Kindes ausgehend beraten. Durch kleine, aber machbare Schritte werden die Eltern und der Schüler gestärkt und können Erfolge erleben. Im Berufsalltag müssen wir also manchmal zwischen der wünschbaren und der machbaren Umsetzbarkeit unterscheiden.

7.2 Schnittpunkte der drei Ansatzpunkte

Spannend fanden wir, dass in allen drei Untergruppen, trotz der unterschiedlichen Fragestellungen, oft gleiche Inhalte angesprochen wurden. Beim Ausarbeiten unseres Konzeptes haben wir bereits festgestellt, dass es gewisse Schnittpunkte bei den drei Unterthemen gibt und haben dies mit den drei überschneidenden Kreisen festgehalten (siehe Abb. 1, S. 6). Im Folgenden werden wir auf einige Punkte eingehen, die wiederholt in den verschiedenen Teilen angesprochen worden sind.

7.2.1 Stärken des Kindes, Selbstwert, Wertschätzung

In allen drei Unterthemen wurde genannt, dass es wichtig sei, auf die Stärken des Kindes zu fokussieren. Hier geht es um das Erleben von Kompetenz und Erfolg, sei es in schulischen oder ausserschulischen Belangen. Die Eltern müssten eine Modellfunktion übernehmen und dem Kind vorleben, wie man mit Fehlern umgehen kann. Wichtig sei, dass die Eltern haupt-

sächlich die Bemühung des Kindes und weniger das Ergebnis loben würden. Das kindliche Erleben von Wertschätzung führe zu mehr Selbstbewusstsein. Damit alle Kinder schulische Erfolgserlebnisse machen könnten, müsse die Bezugsnorm den Möglichkeiten des Kindes angepasst werden: das Kind solle also für seine ganz persönlichen Fortschritte gelobt werden.

7.2.2 Erwartungen der Eltern, Druck, Angst

Oft müsse zuerst in einer Beratung an den Erwartungen und Wünschen der Eltern gearbeitet werden. Sie müssten das objektive Leistungspotenzial ihres Kindes akzeptieren lernen. Könnten sie dies nämlich nicht, würden sie einen übermässigen Druck auf ihr Kind ausüben und dadurch das kindliche Denken blockieren. Darauf reagiere das Kind möglicherweise mit Angst.

7.2.3 Selbständigkeit, Selbstverantwortung, Perspektiven

Im Laufe der Schulzeit sollte dem Schüler mehr und mehr Selbständigkeit und Selbstverantwortung zugemutet und zugetraut werden. Ein zu starkes Einmischen der Eltern könne sich negativ auf die Leistung und Schulmotivation auswirken. Suche der Schüler jedoch aktiv Unterstützung bei ihnen, so habe diese einen positiven Einfluss. Häufig könnten schulmüde Jugendliche zudem über berufliche Perspektiven, Ziele und Wünsche motiviert werden.

7.2.4 Beziehung Eltern - Kind

Viele der befragten Fachpersonen haben auf die Wichtigkeit einer guten Eltern-Kind-Beziehung hingewiesen. Es gehe darum, dass die Eltern Interesse am Kind zeigen, es in seinem ganzen Erleben ernst nehmen und mit ihm schöne, unbeschwerte Momente verbringen würden.

7.2.5 Zusammenarbeit mit Schule

Damit ein Kind nicht in ein Spannungsfeld zwischen Eltern und Schule gerate, sei es entscheidend, dass beide Parteien am gleichen Strick ziehen würden. Eine regelmässige, vertrauens- und respektvolle Kommunikation sei äusserst wichtig. Dies stärke auch die Selbstachtung des Kindes und fördere so seine Lernmotivation.

7.3 Methodenkritik

Während dem Durchführen der Interviews ist uns auf einmal bewusst geworden, dass wir die wichtigste Fachpersonengruppe, nämlich die Eltern, nicht als Interviewpartner in Betracht gezogen haben. Die Eltern erleben die Schulmotivation ihrer Kinder tagtäglich hautnah und hätten bestimmt äusserst wertvolle Informationen in unsere Arbeit einbringen können. Da

viele der befragten Fachpersonen jedoch eine Doppelrolle innehatten und sowohl als Berufsleute, als auch als Eltern antworteten, kann diese Kritik etwas relativiert werden, da die Elternsicht trotzdem etwas eingeflossen ist. In einer nächsten Untersuchung wäre es aber trotzdem wünschenswert die Eltern als Fachpersonengruppe explizit einzubeziehen.

Eine weitere Kritik betrifft die von uns verwendeten Fragebogen. Zu Beginn des Praxisforschungsprojektes definierten wir in der ganzen Gruppe das Thema und legten die Fragestellung sowie das grobe Konzept fest. Danach teilten wir uns aus Zeit- und Koordinationsgründen in zweier Teams auf, um individuell an einem der drei Unterthemen zu arbeiten. Im Nachhinein gesehen, wäre es sinnvoller gewesen, in diese erste gemeinsame Arbeitsphase mehr Zeit zu investieren und zusammen einen einzigen Fragebogen über die drei Unterthemen auszuarbeiten. Im Endeffekt hätten wir so Zeit sparen können, hätten die Antworten einfacher auswerten und insgesamt auch eine grössere Stichprobe befragen können.

Obwohl wir unser Wissen betreffend des ganzen Themas "Schulmüdigkeit" vertiefen konnten, ist uns doch bewusst geworden, dass wir speziell in dem von uns bearbeiteten Unterthema an Sicherheit für die Beratungssituationen gewonnen haben. Diese Sicherheit haben wir einerseits durch das Studium der betreffenden Literatur, aber vor allem auch durch die Gespräche mit den Fachpersonen gewonnen. Die direkte Auseinandersetzung mit dem Thema im Gespräch hat bei uns allen einen grossen Lerneffekt ermöglicht.

7.4 Persönliche Eindrücke

Insgesamt war diese Praxisforschungsarbeit spannend und lehrreich für uns. Insbesondere haben wir dadurch viele Erkenntnisse für unseren Beratungsalltag gewonnen. Das Thema "Schulmüdigkeit" ist nicht nur interessant, sondern in unserer täglichen Praxis sehr relevant. Auch wenn die Kinder und Jugendlichen nicht immer explizit wegen Schulunlust bei uns angemeldet werden, so wird dieses Thema doch in vielen Beratungssituationen zumindest gestreift. Unsere vertieften Erkenntnisse fliessen so häufig in unsere Beratungen ein.

Spannend war für uns die Kombination von theoretischem Wissen, das wir uns durch die Lektüre von Fachliteratur angeeignet haben und praxisnahem Wissen aus den Gesprächen mit den Fachpersonen. In diesem Praxisforschungsprojekt haben wir ein Gefäss gefunden, um unser oft intuitives Praxiswissen anhand von fundierter Theorie zu überprüfen und zu erweitern. Wir waren einerseits erstaunt, aber auch beruhigt, dass wir als Berufseinsteigerinnen selber bereits auf einen grossen Teil der genannten Beratungsinhalte gekommen sind. Durch die Vertiefung haben wir aber an Sicherheit gewonnen und sind auch um einige neue Erkenntnisse reicher geworden. Uns allen haben vor allem die Gespräche mit den Fachpersonen neue Perspektiven eröffnet und uns zum Nachdenken und Reflektieren unseres Tuns angeregt. Deshalb haben wir unsere Praxisforschungsarbeit hauptsächlich auf die Experteninterviews ausgerichtet und unser theoretisches Wissen punktuell vertieft. Schulmüdigkeit ist

ein riesiges Thema, das ganze Bücher füllt. Deshalb war es schon aus Zeitgründen unabdingbar, dass wir uns auf einige Aspekte beschränkten.

Die Anfrage zum Interview wurde von vielen Fachpersonen sehr geschätzt. Sie reagierten grösstenteils positiv auf den fachlichen Austausch und machten mit grossem Interesse mit. Dies hat uns natürlich für weitere Anfragen angespornt und uns Mut gemacht. Wir können uns vorstellen, dass die Gespräche auch längerfristig zu einer besseren Kommunikation zwischen den Berufsgruppen beitragen und so der interdisziplinäre Austausch gefördert wird.

Das schwierigste Unterfangen in unserer Arbeit war wohl die Koordination unter uns sechs Personen. Zu Beginn haben wir uns vermutlich zu wenig Gedanken über den ganzen Ablauf gemacht haben. Ausser der Tatsache, dass wir alle unter grossem Zeitdruck gestanden haben, haben sich von Anfang an unsere Terminkalender stark unterschieden. Deshalb standen wir bei den Besprechungen selten alle am gleichen Ort. Der Austausch von dieser doch recht grossen Gruppe war zwar spannend, aber auch anstrengend. Immer wieder mussten Kompromisse eingegangen werden. Eine weitere Schwierigkeit hat sich beim Verfassen des Textes ergeben. Da wir alle am Text gearbeitet haben, sind sechs unterschiedliche Schreibstile aufeinander getroffen. Diese schlussendlich zu einem Ganzen zusammenzuführen war nicht ganz einfach.

7.5 Ausblick

Aus Zeitgründen haben wir unsere zusammengestellten "Bausteine" bisher noch nicht systematisch prüfen können und wissen deshalb nicht, wie sie sich in der Praxis bewähren. Im Moment müssen wir uns damit begnügen, dass wir uns durch die in der Praxisforschungsarbeit gemachten Erfahrungen persönlich sicherer im Umgang mit Schulmotivation fühlen. Diese Sicherheit haben wir uns im Laufe der Arbeit durch die Gespräche mit den Fachpersonen und das Studium der Literatur erworben, das uns zur Reflexion über unsere Wertevorstellungen angeregt hat. Dadurch haben wir unseren Blick für Schulunlust im beruflichen Alltag ständig geschult. Uns fällt heute viel häufiger auf, dass in viele Beratungsfälle, das eine oder andere Thema aus dieser Arbeit einfliessen kann, auch wenn es sich bei der Anmeldung nicht explizit um ein Schulmotivationsproblem gehandelt hat. Ob sich aber unsere Arbeit auch für andere Personen, die sich nicht so intensiv mit dem Thema Schulunlust auseinandergesetzt haben, als hilfreiches Instrument erweist, muss an dieser Stelle offen gelassen werden. Wir fänden es sehr spannend und anregend, die eine oder andere Rückmeldung zur Brauchbarkeit zu bekommen.

8 Literaturempfehlungen

In den folgenden Unterkapiteln werden Literaturempfehlungen gemacht, und zwar in Kapitel 8.1 zur Schulmotivation und in den Kapiteln 8.2-8.4 zu den einzelnen Themenbereichen.

"Schule: Lust oder Frust?"

8.1 Allgemeine Literatur zur Schulmotivation

Keller (2001). Ich will nicht lernen! Motivationsförderung in Elternhaus und Schule. Bern: Verlag Hans Huber.

Dieses Büchlein führt kurz allgemein zu Motivationsentwicklung ein und geht in sehr kurzen Kapiteln auf Motivationsförderung ein (z.B. Grenzziehung, Ermutigung, Tätigkeitsangebot, Lernspiele etc.). Für Eltern, Lehrpersonen und Fachpersonen geeignet, als Ideensammlung.

Kretschmann, R., & Rose, M. A. (2007). Was tun bei Motivationsproblemen? Förderung und Diagnose bei Störungen der Lernmotivation. Horneburg: Persen.

Das Buch soll Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzen, Ängste und Lernhemmungen von Kindern zu erkennen und abzubauen. Verständlich und mit zahlreichen Beispielen untermauert werden die theoretischen Grundlagen des Motivgeschehens vermittelt. Es wird – ebenfalls an Beispielen – gezeigt, was Lehrerinnen und Lehrer tun können, um den Anreiz von Lernaufgaben zu steigern bzw. Kindern zu helfen, verloren gegangene Erfolgszuversicht gegenüber schulischem Lernen zurück zu gewinnen und ihren Lerneifer zu entfachen.

Der Textteil enthält zahlreiche, unmittelbar realisierbare Handlungsvorschläge. Ein umfangreicher Materialteil bietet als Kopiervorlagen u. a. "Lesetexte zum Mutmachen", eine Kartei mit Entspannungsübungen für Kinder, sowie Erhebungsbögen zur Diagnose lerngegenstandsspezifischer Motivation in den Fächern Deutsch und Mathematik.

Wild, E., Hofer, M., & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerners. In A. Krapp, & E. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (4. Auflg.). Weinheim: Belz.

Empfehlung für Fachpersonen. Wissenschaftlich fundiertes Standardwerk für das Studium der Pädagogischen Psychologie. Im empfohlenen Kapitel wird u.a. ein guter Überblick über den aktuellen Stand von Theoriebildung und Forschung im Bereich der Schul- bzw. Lernmotivation gegeben.

Thimm, K. (2005). Null Bock auf Schule -Wie entstehen Schulmüdigkeit und Schulverweigerung? -Was kann man tun? Das Online Familienhandbuch. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/ 875.html> [Juli, 2008].

Informativer Einführungstext ins Thema Schulmotivation. Von Fachpersonen für Fachpersonen.

8.2 Literatur zu: Motivationsförderung durch Stärkung des psychischen und physischen Wohlbefindens im Alltag

Kretschmann, R., & Rose, M. A. (2007). Was tun bei Motivationsproblemen? Förderung und Diagnose bei Störungen der Lernmotivation. Horneburg: Persen.

Vgl. Buchbeschreibung Kapitel 8.1.

Garanderie de la, A., & Arquie, D. (2000). *Lernerfolg ist lernbar: Wie Eltern ihre Kinder unterstützen können.* Zug: Ariston-Verlag.

Einfach formulierte Ratgeberliteratur.

Renold, S. (2008). *Motivierte Kinder – Zufriedene Eltern. Tipps und Ideen zum Spielen,* Lernen und Helfen (2. erweiterte und aktualisierte Auflage). Zürich: Beobachter.

Einfach formulierte Ratgeberliteratur.

8.3 Literatur zu: Motivationsförderung durch Abbau von Misserfolgsängstlichkeit

Schmid, N. (1995). *Frei von Prüfungsstress. Ein Selbsthilfe-Training für Jugendliche.* Aarau: Sauerländer.

Ergänzend dazu ist unter dem Titel von Camille Büsser & Niklaus Schmid eine Tonbandkassette mit Entspannungsinstruktionen erhältlich. Ferner enthält es Tipps für Eltern und Lehrpersonen. Das Trainingsprogramm kann von Schülern (ab 12 Jahren) selbst umgesetzt werden und besteht aus folgenden 4 Elementen: Entspannung, Konzentration und Aktivierung, mentales Training (Einübung positiver Selbstverbalisation), Erste Hilfe bei Stress (Anwendung von Entspannungstechniken in Prüfungssituationen).

Metzig, W. & Schuster, M. (1998). *Prüfungsangst und Lampenfieber, Bewertungssituationen vorbereiten und meistern. Berlin: Springer.*

Dieser Ratgeber richtet sich an Erwachsene und Jugendliche und soll der Information und der Selbsthilfe dienen. Das Buch bietet Vorschläge und Methoden an, wie in Bewertungssituationen mit Angst umgegangen werden kann (z.B. Techniken zur Kontrolle der Nervosität, Tipps zur optimalen Prüfungsvorbereitung, Hinweise für das Verhalten in der Prüfung, für Vorträge und Vorstellungsgespräche und das Sprechen in Gruppen).

Metzger, Ch. (2006). Wie lerne ich? Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen. Oberentfelden: Sauerländer Verlag.

Das Buch richtet sich an Jugendliche sowie an Eltern. Es enthält einen Fragebogen zur Ermittlung eines persönlichen Lernstrategienprofils. Das Buch bietet reichhaltige und wertvolle Anregungen zur Lernberatung und dient zur Förderung des selbstständigen und selbstsicheren Lernens.

8.4 Literatur zu: Motivationsförderung durch adäquate Gestaltung der Hausaufgabensituation

Asmussen, M. (2006). Lerntipps. Hilfe zur selbstständigen Verbesserung der Lern- und Arbeitstechniken. Mannheim: Dudenverlag.

Ähnliches Buch wie von Ohly (siehe weiter unten), für Mittel – Oberstufenschüler/innen. Darin sind vor allem Lerntechniken beschreiben (insb. Auswendiglernen, bearbeiten von Texten).

Bildungs- und Schulberatung des Kreises Gütersloh (1998). *Immer diese Hausaufgaben!* [On-line]. Verfügbar unter:

http://www.schulpsychologie.de/ww3ee/446538.php?sid=36428289850301198522771257126010 [November, 2008].

Eines von drei Merkblätter für Eltern im Umgang mit Schwierigkeiten in der Hausaufgabensituation.

Blass, D. (2003). *Hausaufgaben kein Problem. Das 28-Tage-Erfolgsprogramm.* Stuttgart: Urania Verlag.

Ratgeberliteratur für Eltern.

Born, A. & Ohler, C. (2006). Lernen mit ADS-Kindern. Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. Teil II: Allgemeine Tipps zum Lernen mit ADS-Kindern (S. 49-69). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Buch für Professionelle. Lerntipps für den Umgang mit Kindern mit ADHS, Legasthenie, Dyskalkulie.

Endres, W. (1995). So macht lernen Spass. Praktische Lerntipps für Schüler. Weinheim: Beltz.

Ratgeberliteratur für Schüler und Eltern.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2008). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern 1995 mit Änderungen und Ergänzungen 2006. Allgemeine Hinweise und Bestimmungen (AHB)* (S. 21 – 22). [On-line]. Verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/site/03_ahb.pdf [August, 2008].

Lehrplan Kanton Bern.

Gödde, T. (2002). *Immer diese Hausaufgaben...* [On-line]. Verfügbar unter: http://www.schulpsychologie.de/ww3ee/446538.php?sid=3642828985030119852277125 7126010 [November, 2008].

Eines von drei Merkblätter für Eltern im Umgang mit Schwierigkeiten in der Hausaufgabensituation.

Kohler, B. (2002). *Hausaufgaben. Helfen – aber wie?* Weinheim: Beltz Verlag. *Ratgeberliteratur für Eltern.*

Liese, L. (2004). *Ewig Ärger mit den Hausaufgaben!* [On-line]. Verfügbar unter: http://www.schulpsychologie.de/ww3ee/446538.php?sid=36428289850301198522771257126010 [November, 2008].

Eines von drei Merkblätter für Eltern im Umgang mit Schwierigkeiten in der Hausaufgabensituation.

Markis-Dadds, C., Sanders, M.R., & Turner, K. (2000). *Triple P. Hausaufgaben. Kleine Helfer – Grundschulkinder*. Münster: PAG Institut für Psychologie.

Triple P kleine Helfer zum Thema Hausaufgaben. Für Professionelle.

Metzger, Ch. (2006). Wie lerne ich? Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen. Oberentfelden: Sauerländer Verlag.

Das Buch richtet sich an Jugendliche sowie an Eltern. Es enthält einen Fragebogen zur Ermittlung eines persönlichen Lernstrategienprofils (siehe Anhang 14). Das Buch bietet reichhaltige und wertvolle Anregungen zur Lernberatung und dient zur Förderung des selbstständigen und selbstsicheren Lernens.

Ohly, M. (2004). Richtig lernen in der Grundschule. Mit Spass und Motivation zum Lernerfolg. Mannheim: Dudenverlag.

Ratgeber für Eltern von Grundschülern. Kapitel zur Förderung der Konzentration (Ordnung, Entspannung, Pausen, mit Selbsttest); Gedächtnis (Lernstrategien allgemein, zu Diktat, Textverständnis); Hausaufgaben (Arbeitsplatz, Planung, Zeiten, Zusammenarbeit mit Eltern); Klassenarbeiten (Lernmethoden, Lernen im Team, Umgang mit Angst).

Perry, P. (2008). *Lernen mit Spass. Infoklick.ch.* [On-line]. Verfügbar unter: http://www.lernen-mit-spass.ch/index.php [Oktober, 2008].

Homepage mit vielen Lernhilfen, Erklärungen zum Stoff von allen Fächern. Für Schüler ab der Oberstufe.

Schader, B. (2001). Hausaufgaben und Klassenarbeiten. Mannheim: Dudenverlag.

Für 5. – 7. Klässler. Wie macht man HA? Lernmethoden, Prüfungsangst, Stärken finden.

Schule Ersigen (2008). Infos und Tipps zu den Hausaufgaben. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.schuleersigen.ch/web/5_info/pdf/hausaufgaben.pdf [Januar, 2009].

Merkblatt auf 3 Seiten zu den Hausaufgaben: Hinweise des Lehrplans und 10 kurze und verständliche Tipps.

Schulpsychologischen Dienstes Zug (2008). *Merkblatt - Hausaufgaben*. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.zug.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-furgemeindliche-schulen/schulpsychologischer-dienst/publikationen [Oktober, 2008].

Merkblatt zu den Hausaufgaben und Vorlage für einen Hausaufgaben-Wochenplan.

Seewald, A. (2008). *Lernberatung für die Jahrgangsstufen 5 – 7.* [On-line]. Verfügbar unter: http://www.schulpsychologie.de/ww3ee/bin/575050-575306-1-seewald.pdf [November, 2008].

Für Professionelle. Trainingsprogramm von Seewald für Mittel – Oberstufen Schüler. Anleitung zur Organisation der HA, Erfassen von Unterbrechungen.

Schweizerische Vereinigung der Elternorganisationen (SVEO) (2002). *Themenblatt Hausaufgaben*. [On-line]. Verfügbar unter:

http://www.sveo.ch/uploads/media/hausaufgaben.pdf [November, 2008].

2 Seiten kurze und verständliche Tipps zum Thema Hausaufgaben für Eltern.

Wallberg, H.-J. (2003). *Hausaufgaben Training*. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.schulpsychologie.de/ww3ee/bin/575050-575818-2-hag_training.pdf [November, 2008].

Für Professionelle. Trainingsprogramm von Wallberg für Eltern. Zielgruppe: Kinder, die bei HA trödeln. Verstärkerprogramm, Umgang mit Fehlern.

9 Literaturverzeichnis

Asmussen, M. (2006). Lerntipps. Hilfe zur selbstständigen Verbesserung der Lern- und Arbeitstechniken. Mannheim: Dudenverlag.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84 (2), 191-215.
- Becker, P., & Minsel, B. (Hrsg.) (1986). Psychologie der seelischen Gesundheit. Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG (2008). *Schultipps für Eltern*. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.duden.de/kindergarten_und_schule/index.php?nid=115&flip=115 [Dezember, 2008].
- Blass, D. (2003). *Hausaufgaben kein Problem. Das 28-Tage-Erfolgsprogramm*. Stuttgart: Urania Verlag.
- Born, A. & Ohler, C. (2006). Lernen mit ADS-Kindern. Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. Teil II: Allgemeine Tipps zum Lernen mit ADS-Kindern (S. 49-69). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Bucher, A. A. (2001). Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück. Weinheim, München: Juventa.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Döpfner, M., Schürmann, S. & Frölich, J. (2007). *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten. THOP.* Basel: Beltz Verlag.
- Egger, H., Costello, E.J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 797-807.
- Endres, W. (1995). So macht lernen Spass. Praktische Lerntipps für Schüler. Weinheim:
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2008). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern* 1995 mit Änderungen und Ergänzungen 2006. Allgemeine Hinweise und Bestimmungen (AHB) (S. 21 22). [On-line]. Verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/site/03_ahb.pdf [August, 2008].
- Falk-Frühbrodt, C. (2008). *Keine Lust: Was tun, wenn Schüler schlecht motiviert sind*. [Online]. Institut für integratives Lernen und Weiterbildung. Verfügbar unter: http://www.iflw.de/wissen/lernmotivation.htm [Juli, 2008].

- Federer, M. (2004). Prüfungsangst. In S. Schneider (Hrsg.), *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen: Grundlagen und Behandlung* (S. 346-367). Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- Frank, R. (2007). Den störungsorientierten Blick erweitern. In R. Frank (Hrsg): *Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie* (S. 3-16). Heidelberg: Springer.
- Flammer, A., & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter.* Bern: Hans Huber Verlag.
- Fox, N. A., Kimmerly, N. L., & Schafer, W. D. (1991). Attachment to mother/attachment to father: a meta-analysis. *Child Development, 62,* 210-225.
- Fuhrer, U. (2005). Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern: Hans Huber Verlag.
- Ganter-Bührer, G. (1991). Wenn Kinder nein zur Schule sagen. Zürich: Verlag Pro Juventute.
- Garanderie de la, A., & Arquie, D. (2000). *Lernerfolg ist lernbar: Wie Eltern ihre Kinder unterstützen können.* Zug: Ariston-Verlag.
- Grünke, M., & Castello, A. (2004). Attributionstraining. In G. W. Lauth, M. Grünke, & J. C. Brunstein (Hrsg.): *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2003). *Anti-Stress-Training für Kinder (2. überarbeitete und erweiterte Ausgabe)*. Weinheim: Beltz Verlag.
- In-Albon, T., & Schneider, S. (2006). Die psychische Entwicklung im frühen Jugendalter. Was macht gesund, was macht krank? *Psychologie und Erziehung*, *32*, 9-19.
- Kail, R. V. (2002). *Children*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Keller (2001). *Ich will nicht lernen! Motivationsförderung in Elternhaus und Schule*. Bern: Verlag Hans Huber.
- King, N.J., & Bernstein, G.A. (2001). School refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 197-205.
- Klein-Hessling, J. (2006). Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. In A. Lohaus, M. Jerusalem, & J. Klein-Hessling (Hrsg.): *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 13-30). Göttingen: Hogrefe.
- Kohler, B. (2002). Hausaufgaben. Helfen aber wie? Weinheim: Beltz Verlag
- Kretschmann, R., & Rose, M. A. (2007). Was tun bei Motivationsproblemen? Förderung und Diagnose bei Störungen der Lernmotivation. Horneburg: Persen.
- Kündig, D., Lötscher, H. & Steiner, K. (1996). *Zauberworte. Geschichten, die Mut machen und die Phantasie anregen.* Linz: Veritas.

2008].

- Küster, M.J. (2006). *Schulprobleme was hilft?*. Das Online Familienhandbuch. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_2284.html. [Dezember,
- Lieberman, M., Doyle, A.B., Markiewicz, D. (1999) Attachment to mother and father: Links to peer relations in childhood. *Child Development*, 70, 202-213.
- Lipowsky, F. (2004). *Dauerbrenner Hausaufgaben*. [On-line]. Pädagogik. Verfügbar unter: http://www.bildungsserver.de/pdf/hausaufgaben_dauerbrenner.pdf [Januar, 2009].
- Lund, B., Rheinberg, F., & Gladasch, U. (2001). Ein Elterntraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *15*, 130-143.
- Markis-Dadds, C., Sanders, M.R., & Turner, K. (2000). *Triple P. Hausaufgaben. Kleine Helfer Grundschulkinder.* Münster: PAG Institut für Psychologie.
- Maslow, A. H. (1977). *Die Psychologie der Wissenschaft.* München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Metzger, Ch. (2006). Wie lerne ich? Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen. Oberentfelden: Sauerländer Verlag.
- Metzig, W.& Schuster, M. (1998). *Prüfungsangst und Lampenfieber*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mietzel, G. (1998). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Mohr, A. (2005). Wie kann die Familie die seelische Gesundheit der Kinder fördern. Das Online Familienhandbuch. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_546.html [Juli, 2008].
- Moser, H. & Nufer, H. (2000). *Mein Kind fröhlich und stark. Ein Kompass für den Erziehungs-alltag.* Zürich: Beobachter Verlag.
- Nerdinger, F. W. (2006). Motivierung. In H. Schuler (Hrsg): *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 1-14.
- Nilshon, I. (2001). Hausaufgaben. In D. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

- NZZ Online (2008). *Verflixte Hausaufgaben*. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.nzz.ch/nachrichten/wissenschaft/verflixte_hausaufgaben_1.820032.html [Oktober, 2008].
- Ohly, M. (2004). Richtig lernen in der Grundschule. Mit Spass und Motivation zum Lernerfolg. Mannheim: Dudenverlag.
- Omer, H., & Schlippe von, A. (2002). *Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen*. Göttingen: Candenhoeck & Ruprecht.
- Orts, J. (2005). Schulabsentismus unter handlungsleitendem Aspekt. [On-line]. Schule für Kranke am Klinikum Stuttgart. Verfügbar unter: http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschultypen/sfk/schulen/krankheitsbilder/absentismus.htm [Oktober, 2005].
- Otto, H. (2006). Schule und Frust (Gedicht aus der Kategorie "Schule") [On-line]. Verfügbar unter: http://www.e-stories.de/gedichte-lesen.phtml?73195 [Oktober, 2008].
- Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe. Ein erwartungs-mal-wert-theoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie,* 7, 87-97.
- Perry, P. (2008). *Lernen mit Spass. Infoklick.ch.* [On-line]. Verfügbar unter: http://www.lernen-mit-spass.ch/index.php> [Oktober, 2008].
- Petermann, U. (1996). *Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche. Ein Praxisbuch.*Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Winkel S. (2007). Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 4.-6-Klasse (FLM 4-6). Frankfurt am Main: Harcourt Test Services GmbH.
- Petermann, F. & Winkel S. (2007). Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 7.-13. Klasse (FLM 7-13). Frankfurt am Main: Harcourt Test Services GmbH.
- Renold, S. (2008). *Motivierte Kinder Zufriedene Eltern. Tipps und Ideen zum Spielen, Lernen und Helfen (2. erweiterte und aktualisierte Auflage)*. Zürich: Beobachter.
- Rheinberg, F. (1997). Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingern: Hogrefe.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A., & Weidenmann, B. (2001). Die Erziehenden und die Lehrenden. In A. Krapp, & E. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (4. Auflg.) (S. 271-356). Weinheim: Belz.
- Riemer, B. (2008). *Schulpsychologie Tirol: Umgang mit Schulschwierigkeiten (Schulangst)*. [Online]. Verfügbarunter. http://www.rsb-borken.de/fileadmin/-
 Downloads/Schulangst/schulangst-riemer.pdf> [Oktober, 2008].

- Rost, D.H. & Schermer, F.J. (1997). *Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)*. Frankfurt: Swets Test Services.
- Rötger, A. (2003). *Das Lernen lernen*. [On-line].Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Verfügbar unter: http://idw-online.de/pages/de/news69687>. [November, 2008].
- Schader, B. (2001). Hausaufgaben und Klassenarbeiten. Mannheim: Dudenverlag.
- Schmid, N. (1998). Frei von Prüfungsstress. Ein Selbsthilfe-Training für Jugendliche. Aarau: Sauerländer.
- Schmidt-Traub, S. (2001). Selbsthilfe bei Angst im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Schulen Emmen (2008). Zusammenfassender Evaluationsbericht zur Thematik Hausaufgaben an der Schule Gersag I. http://www.schulenemmen.ch/G1/downloads/zusammenfassenderevaluationsberichthausaufgabe.pdf [Oktober, 2008].
- Schule Ersigen (2008). *Infos und Tipps zu den Hausaufgaben*. Verfügbar unter: http://www.schuleersigen.ch/web/5_info/pdf/hausaufgaben.pdf> [Januar, 2009].
- Schulpsychologischen Dienstes Zug (2008). *Merkblatt Hausaufgaben*. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.zug.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/schulpsychologischer-dienst/publikationen [Oktober, 2008].
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem, & D. Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S. 28-53). *Zeitschrift für Pädagogik*, *44*. Beiheft. Weiheim: Belz.
- Schweizerische Vereinigung der Elternorganisationen (SVEO) (2002). *Themenblatt Hausaufgaben*. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.sveo.ch/uploads/media/hausaufgaben.pdf [November, 2008].
- Seewald, A. (2008). *Lernberatung für die Jahrgangsstufen 5 7.* [On-line]. Verfügbar unter: http://www.schulpsychologie.de/ww3ee/bin/575050-575306-1-seewald.pdf [November, 2008].
- Shaffer, D.R. (2005). *Social and Personality Development*. United States of America: Thomson Wadsworth.
- Spinath, B. (2005) Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar. In Vollmeyer, R. & Brunstein, J. (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 203 219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spitzer, N. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* München: Elsevier GmbH.

- Stamm, M. (2005). Hochbegabung und Schulabsentismus. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *52*, 20-32.
- Stoffer, T. (2008). *Gedächtnis*. [On-line]. Verfügbar unter: http://de.encarta.msn.com/encyclopedia_761578303_2/Ged%C3%A4chtnis.html [Januar, 2009].
- Suer, P. (2005) *Selbstbewusstsein der Kinder stärken*. [On-line]. Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_800.htm [Mai, 2008].
- Suhr-Dachs, L. & Döpfner, M. (2005). *Leistungsängste. Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angst- und Zwangsstörungen (THAZ) Band 1*. Göttingern: Hogrefe.
- Sütterlin, P. (2004). *Vier Lerntypen und wie sie am effektivsten lernen*. [On-line]. Philognosie. Verfügbar unter: http://www.philognosie.net/index.php/article/articleview/163 [November, 2008].
- Textor, M.R. (2008). *Eltern und Schule als Partner*. *Das Online Familienhandbuch*. [On-line]. Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_ Schule/s_1359.html> [November, 2008].
- Thimm, K. (2000). Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster: Votum Verlag.
- Thimm, K. (2005). *Null Bock auf Schule -Wie entstehen Schulmüdigkeit und Schulverweigerung? -Was kann man tun? Das Online Familienhandbuch.* [On-line]. Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/875.html [Juli, 2008].
- Wallberg, H.-J. (2003). *Hausaufgaben Training*. http://www.schulpsychologie.de/ww3ee/bin/575050-575818-2-hag_training.pdf [November, 2008].
- Weltgesundheitsorganisation (1964). Verfassung der WHO vom Juli 1946. Genf: WHO.
- Weidemann, B. (2001). Lernen mit Medien. In A. Krapp, & E. Weidenmann (Hrsg.): *Pädago-gische Psychologie* (4. Auflg.) (S. 415-465). Weinheim: Belz.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Raner, W. (1974). *Angstfragebogen für Schüler.* Braunschweig: Westermann.
- Wild, E., Hofer, M., & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerners. In A. Krapp, & E. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (4. Auflg.) (S. 207-270). Weinheim: Belz.
- Zellmann, P. (2003). *Pädagogik der Freizeit und Schule*. In R. Popp, & M. Schwab (Hrsg.): Pädagogik und Freizeit (S. 44-64). Hohengeren: Schneider-Verlag.

"Schule: Lust oder Frust?"

Zeyer, K. (2007). *Bindung im Kindergartenalter. Das Online Familienhandbuch.* [On-line]. Verfügbar unter:

http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_1509.html > [November, 2008].



Schule: Lust oder Frust?

Was kann die Familie zur Schulmotivation ihrer Kinder beitragen?

Checkliste für die Beratung der Eltern







Schule: Lust oder Frust? Checkliste für die Beratung der Eltern

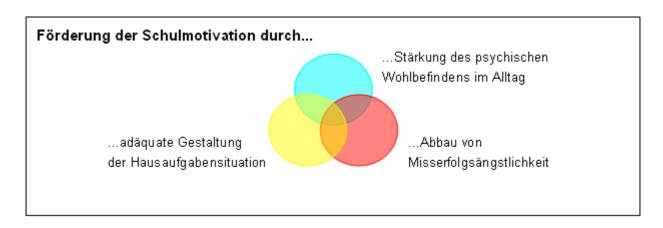
Einleitung

In unserer Arbeit als Erziehungsberaterinnen sind wir immer wieder mit Kindern und Jugendlichen²⁷ konfrontiert, die keine Lust mehr auf die Schule haben, für welche die Schule zum Frust geworden ist. Viele dieser Kinder haben den Glauben an sich verloren, sehen keinen Sinn mehr darin, sich für die Schule anzustrengen, zeigen trotz gutem kognitivem Potenzial nur schwache Schulleistungen, sind sozial wenig in die Klasse integriert oder haben Angst vor Bewertungssituationen in der Schule. Ausgehend von der Überlegung, dass die Eltern zentrale Bezugspersonen ihrer Kinder sind und so stetigen Einfluss auf deren Motivstruktur nehmen, erachten wir es als sinnvoll die Eltern zu beraten, wie sie die Schulmotivation ihrer Kinder fördern können. Was können wir diesen Familien in der Beratung mitgeben? Wo können die Eltern ansetzen, damit ihre schulmüden Kinder und Jugendlichen wieder mehr Lust auf die Schule bekommen?

Ausgehend von diesen Fragen führten wir ein Praxisforschungsprojekt zum Thema Elternberatung bei schulmüden Kindern durch. Unser Ziel war es, aus Theorie und Expertenwissen²⁸ neue Impulse für den Beratungsalltag zu gewinnen, bzw. die eigene Beratungspraxis zu reflektieren. Neben einem umfassenden Literaturstudium zum Thema führten wir mit 81 Fachleuten (Erziehungsberater, Heilpädagogen, Schulsozialarbeiter, Lehrpersonen und Psychomotoriklehrpersonen) Interviews durch.

Es wurden drei Ansatzpunkte für die Förderung der Schulmotivation bearbeitet. Die drei Ansatzpunkte sind nicht voneinander abgrenzbar und weisen Überschneidungsbereiche auf. Auf Abbildung 1 werden die drei Ansatzpunkte dargestellt. Zudem finden sich dort die Seitenangaben für die Checkliste.





Auf den folgenden Seiten werden die wichtigsten Hinweise für die Beratung der Eltern schulmüder Kinder zusammengefasst: Für alle drei Ansatzpunkte findet man eine kurze Checkliste mit möglichen Inhalten für die Elternberatung. Diese Checklisten sollen im oftmals hektischen Arbeitsalltag zu einer zeitökonomischen und effizienten Vorbereitung und Reflexion der Beratungsgespräche beitragen. Für eine ausführlichere Darstellung der Beratungshinweise sowie für theoretische Hintergründe verweisen wir auf unsere Praxisforschungsschrift.

²⁷ Im Folgenden wird zur Vereinfachung jeweils der Ausdruck Kinder für Kinder und Jugendliche verwendet, sofern es nicht anders vermerkt ist.

²⁸ In der vorliegenden Arbeit wird zur Steigerung der Leserlichkeit jeweils nur die männliche Form verwendet. Die weibliche ist jeweils mitzudenken.

Motivationsförderung durch Stärkung des psychischen Wohlbefindens im Alltag

A) Einleitende Gedanken

Faktoren aus dem ausserschulischen Bereich (wie z.B. aus Familie, Freizeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen) können genauso wie schulische Faktoren (wie z.B. stoffliche Überforderung, Konflikte zwischen Schüler und Lehrer) Risiken für die Entstehung von Schulmüdigkeit darstellen. Gleichzeitig können ausserschulische Erlebensräume als Ressourcen für das Kind wirksam werden und so (schul-)motivationsförderliche Wirkung erlangen. Es scheint uns deshalb unerlässlich, bei schulmüden Kindern nicht nur schulbezogene Aspekte zu betrachten, sondern auch ausserschulische. Insbesondere, wenn man bedenkt, dass nur 14 % der gesamten Lebenszeit der Schule und Arbeitstätigkeit zufallen.

B) Checkliste für die Elternberatung

1. Beziehung Eltern-Kind

- Beziehung pflegen, positive Zeit verbringen
- Interesse am Leben des Kindes zeigen
- Ablösung von zu Hause thematisieren ("braucht" es das Kind zu Hause?)

2. Erziehungskompetenzen der Eltern

- Selbstwert des Kindes stärken
- Wertschätzung und Anerkennung zeigen, loben
- Erfolgserlebnisse ermöglichen, etwas zutrauen
- Alltag strukturieren
- Regeln einführen
- Kind im Alltag mitbestimmen lassen
- Selbstständigkeit des Kindes fördern und verlangen
- Durchhaltevermögen des Kindes fördern
- Attributionsstile thematisieren
- Modellfunktion der Eltern ansprechen und zu nutzen versuchen

3. Fokusveränderungen bei Eltern und Kindern

- Fokus von Schule weglenken
- Freizeitgestaltung besprechen
- Kontakte zu Gleichaltrigen f\u00f6rdern
- Erwartungen und Ansprüche der Eltern ans Kind besprechen
- Zukunftsperspektiven und Ziele mit Jugendlichem ansprechen
- Unterstützung des Jugendlichen bei der Perspektivenentwicklung

4. Schule und Organisatorisches

- Zusammenarbeit Eltern-Lehrpersonen verbessern
- Zum Umgang mit Hausaufgaben beraten. Diese evt. auslagern
- Dem Kind Freude am Lernen vermitteln

Schule: Lust oder Frust? Checkliste für die Beratung der Eltern

5. Eltern stärken

- Eltern loben, in ihrem Handeln bestärken
- Druck wegnehmen
- Externe Hilfen empfehlen

6. Fazit

- Viele Ansatzpunkte für die Motivationsförderung durch die Eltern im Alltag
- Beratung ist am Einzelfall anzupassen: Eine gründliche Diagnostik ist wichtig!
- Beratungsfokus ist altersabhängig zu wählen

Motivationsförderung durch Abbau von Misserfolgsängstlichkeit

A) Einleitende Gedanken

Aus der entwicklungspsychologischen Literatur wissen wir, dass misserfolgsängstliche Kinder sich in Leistungssituationen stark unter Druck setzen. Sie haben Angst eigenen oder von aussen vorgegebenen Zielen nicht zu genügen und schöpfen dadurch ihr Leistungspotenzial nicht vollständig aus. Misserfolgsängstliche Kinder haben in ihrer Schullaufbahn viele Misserfolge und schulische Enttäuschungen erlebt. Das vermehrte Erleben von Misserfolgen kann sich negativ auf die Leistungsmotivation auswirken.

B) Checkliste für die Elternberatung

1. Den Eltern Informationen zur Leistungsangst vermitteln

2. Einstellungen der Eltern betreffend Misserfolg und Leistung thematisieren

- Überhöhte Leistungserwartungen der Eltern angehen
- Eltern auf negative Vergleiche mit anderen Kindern ansprechen
- Den Attributionsstil der Eltern thematisieren

3. Erziehungspraktiken der Eltern besprechen

- Die Ängste des Kindes angehen
- Mit den Eltern den Umgang mit Fehlern reflektieren
- Auf die Stärken des Kindes fokussieren
- Eigenverantwortung des Kindes stärken

4. Mit den Eltern kindbezogene Interventionen besprechen

- Mit dem Kind die Lernsituationen besprechen
- Dem Kind Geschichten erzählen
- Mit dem Kind anhand von Rollenspielen bestimmte Fertigkeiten üben
- Das Kind mit der Leistungsangst konfrontieren
- Mit Kind Entspannungsmethoden lehren
- Auf die körperliche Gesundheit des Kindes achten
- Mit Jugendlichen die Berufswahl thematisieren

Schule: Lust oder Frust?
Checkliste für die Beratung der Eltern

Motivationsförderung durch adäquate Gestaltung der Hausaufgabensituation

A) Einleitende Gedanken

Bei Lern- und Motivationsschwierigkeiten kann die Hausaufgabensituation für die Eltern und den Beratenden zu einem diagnostischen Setting werden: Einerseits können schulische, andererseits familiäre Schwierigkeiten sichtbar werden, die Ursache des Motivationsmangels sein können. Durch eine adäquate Gestaltung der Hausaufgabensituation kann der Lernerfolg und damit die Lernmotivation positiv beeinflusst werden.

B) Checkliste für die Elternberatung

1. Planung

- Arbeitsplatzgestaltung: ruhiger Ort, Material, Licht usw.
- Dauer gemäss Richtlinien (nach Lehrplan Kt. Bern):
 - 1. + 2. Klasse: 1.5 h pro Woche (oder 18 Minuten pro Tag, ohne Wochenende)
 - 3. + 4. Klasse: 2 h pro Woche (oder 24 Minuten pro Tag, ohne Wochenende)
 - o 5. + 6. Klasse: 3 h pro Woche (oder 36 Minuten pro Tag, ohne Wochenende)
 - 7. 9. Klasse: 4 h pro Woche (oder 48 Minuten pro Tag, ohne Wochenende)
- Zeitpunkt: individuell unterschiedlich, günstig nach kurzer Pause nach Schule (insb. jüngere Kinder)
- Pausen:
 - a) Dauer (Minipausen (2-5 min.) nach 30 min.; Verschnaufpausen (15 min) nach 60 min; Erholungspause (60 min) nach 2 3 Stunden)
 - b) Aktivität: Bewegung, frische Luft, Essen und Trinken, Entspannung
- Einteilung / Organisation: Strukturierung der Hausaufgaben, Hausaufgabenbüchlein

2. Zusammenarbeit: Eltern und Schule

- An einem Strick ziehen
- Regelmässige Kommunikation
- Absprachen (Hausaufgabenmenge, Hausaufgabenbüchlein...)
- Erwartungen der Lehrperson bezüglich Hausaufgabenerledigung

3. Lernen

- Regelmässigkeit, Ritualisierung
- Lerntechniken und Lerntypen:

visuell	auditiv	kommunikativ	motorisch
– Lesen	Sprechen,	 Erklären lassen 	 Selber etwas aus-
Zeichnen	 Selbstgespräche 	oder selber erklä-	führen
Schreiben	beim Lernen füh-	ren	Berühren
 Bilder anschauen 	ren	Diskutieren	 Handwerkliches
 Kennzeichnen mit 	 Singen, Lied zum 	 Rollenspiele 	Erfahrungen
farbigen Stiften	Lerninhalt erfin-	Lerngruppen: ab-	 Rollenspiele
 Fernsehbeiträge 	den	fragen oder abfra-	 Lernstoff durch
schauen	 Text laut vorlesen 	gen lassen des	Mimik und Gestik
	 Auf Tonband 	Lerninhaltes	ergänzen
	sprechen und ab-		
<u>Lernhilfen</u> : Bü-	hören	<u>Lernhilfen</u> : Dialo-	<u>Lernhilfen</u> : Bewe-
cher, Skizzen,	 Auswendig lernen 	ge, Diskussionen,	gungen, Nachma-
Mindmap; Bilder,		Lerngruppen, Frage-	chen, Gruppenaktivi-
Lernkartei, TV, Lern-	<u>Lernhilfen</u> : Lern-	Antwort-Spiele	täten, Rollenspiele
poster	kassetten, Gesprä-		
	che, Vorträge		

4. Unterstützung

- Förderung der Selbständigkeit
- Da sein für Fragen, Hilfestellungen
- Minimale Kontrolle
- Interesse für Hausaufgaben, Schule und Kind als Person
- Eltern als Coach (fordernd, hartnäckig, zutrauend, strukturierend, unterstützend, wohlwol lend)
- Kinder und Eltern besprechen gemeinsam ihre Erwartungen an die Hausaufgaben und die gewünschte Unterstützung
- Ermutigung, Verstärkung, Wertschätzung von Fortschritten
- Konstruktiver Umgang mit Fehlern (Verständnis als Teil des Lernens, Attribution auf kon trollierbare Faktoren)
- Externe Unterstützung (z.B. Hausaufgabenhilfe

5. Umgang mit Schwächen des Kindes

- Akzeptanz
- Förderung, soweit als nötig

10 Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden zum Thema: Was kann die Familie im Alltag zur Schulmotivation ihrer schulmüden Kinder beitragen?

"Schule: Lust oder Frust?"

Schule: Lust oder Frust?

Was kann die Familie im Alltag zur Schulmotivation ihrer schulmüden Kinder beitragen?

Den Interviewteilnehmer im Voraus sagen, dass sie sich zum Thema ihre Gedanken machen sollen. Falls vorhanden bitte eigene Fallbeispiele mitbringen.

Interviewleitfaden

Ich danke Ihnen herzlich, dass Sie sich die Zeit nehmen, um mit mir dieses Gespräch zu führen. Selbstverständlich werden alle Ihre Informationen vertraulich behandelt und es werden keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sein.

Eltern von schulmüden Kindern suchen oft bei uns auf der Erziehungsberatung Rat, wie sie ihre Kinder zu Hause im Alltag wieder für die Schule motivieren können. Viele dieser Kinder und Jugendlichen haben den Glauben an sich verloren, sehen keinen Sinn mehr darin, sich für die Schule anzustrengen, zeigen trotz gutem kognitivem Potenzial nur schwache Schulleistungen, sind sozial wenig in die Klasse integriert oder haben Angst vor Bewertungssituationen in der Schule.

Im Rahmen eines Praxisforschungsprojektes setzte ich mich zusammen mit anderen Berufsanfängerinnen intensiv mit dem Thema auseinander, wie eine Beratung aussehen könnte. Neben dem Studium an Fachliteratur sind wir vor allem an einem fachlichen Austausch mit verschiedenen erfahrenen Berufsleuten im Umfeld Schule und Familie (Lehrpersonen, Heilpädagoglnnen, SchulsozialarbeiterInnen, ErziehungsberaterInnen, Kinder- und JugendpsychiaterInnen) interessiert.

Ich beginne nun das Gespräch mit einigen allgemeinen Fragen zum Thema Schulmüdigkeit. Anschliessend möchte ich auf Ihre diesbezüglichen beruflichen Erfahrungen zu sprechen kommen und dann das Interview mit einem von mir generierten Fallbeispiel abschliessen.

Allgemeine Fragen:

- Wie erkennen Sie ein schulmüdes Kind, welches sind die Symptome?
- Stellen Sie sich ein für Sie typisches schulmüdes Kind vor. Wie charakterisieren Sie es?
- Stellen Sie sich jetzt die Eltern dieses Kindes vor. Wie charakterisieren Sie diese? Wie ist der Erziehungsstil?
- Was kann Ihrer Meinung nach zu Schulunlust führen?

 Inwiefern sehen Sie einen Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Wohlbefinden und der Schulmotivation eines Kindes?

Eigene Erfahrungen:

- Haben Sie im Verlauf Ihrer beruflichen T\u00e4tigkeit Erfahrungen mit schulm\u00fcden Kindern gemacht?
- --> Wie wir zu Beginn bereits erwähnt haben, interessieren wir uns insbesondere für die Elternarbeit im Zusammenhang mit schulmüden Kindern.
- Spontan gesagt: Wie könnte diese Elternarbeit aussehen?
- Was raten Sie den Eltern für den Umgang mit den Kindern im Familienalltag?
- Haben Sie schon solche Beratungsgespräche geführt?
- Welche Herausforderungen stellen sich in der Arbeit mit diesen Familien?

Fallbeispiel:

Der 11-jährige Dominik ist eigentlich ein durchschnittlicher Schüler der 5. Klasse. In letzter Zeit haben sich seine Schulnoten verschlechtert. Die Eltern machen sich nun grosse Sorgen um seine weitere Schullaufbahn und suchen Rat auf der Erziehungsberatungsstelle. Die Eltern berichten, dass Dominik's Lehrerinnen eine immer grössere Lustlosigkeit und Passivität im Unterricht beklagen und Dominik sich immer mehr durch Kaspareien hervortue. Er beginne Arbeiten nicht mehr selbstständig, sitze lieber herum und lenke andere Kinder ab. Man müsse ihn ständig zum Arbeiten anhalten. Oft sitze er vor einem leeren Blatt und frage bei den Lehrern auch nie etwas nach. Dominik drücke seine Unlust häufig verbal aus in dem er sagt "mich schiissts ah", "ich mag ned". Zudem lasse er jede Motivation bei den Hausaufgaben vermissen, was zu vielen Konflikten mit den Eltern führe. Diese möchten nur das Beste für Dominik und fühlen sich zunehmend mit der Situation überfordert.

Die Abklärungsresultate ergaben ein durchschnittliches Intelligenzpotenzial (im Hawik-IV IQ 98, bei einem ausgeglichenen Profil). Auch im Konzentrationstest d2 erreichte Dominik durchschnittliche Leistungen (PR 58). Dominik machte während der Abklärung einen unmotivierten Eindruck, er äusserte oft Bedenken, dass er die Aufgabe nicht könne und musste ermuntert werden, es doch zu versuchen. Dominik äusserte starke Selbstzweifel, er brauchte viel Bestätigung. Wenn er dachte, dass er etwas nicht gut kann, versuchte er dies mit Provokation zu überdecken (Aussagen wie "Ich bin ein Idiot", steckte I-pod-Ohrenstöpsel in die Ohren usw.). Dominik erzählt im Gespräch, dass er den Misserfolg in der Schule und den Erwartungsdruck der Eltern als belastend erlebe. Am liebsten würde er nicht mehr in die Schule gehen, er bringe es ja eh zu nichts.

- Finden Sie es in diesem Fall sinnvoll bei den Eltern anzusetzen, diese zu beraten? Begründen Sie bitte Ihre Einschätzung.
- Wenn ja, wie würden Sie die Eltern beraten? Was können sie im Alltag zur Motivierung ihres Sohnes beitragen?
- Würden Sie neben (oder anstelle) der Elternarbeit noch andere Massnahmen ergreifen?

Wir danken Ihnen ganz herzlich für das interessante Gespräch!

"Schule: Lust oder Frust?"

Anhang 2: Interviewleitfaden zum Thema: Was kann die Familie zu Abbau von Misserfolgsängstlichkeit beitragen?

Schule: Lust oder Frust?

Was kann die Familie zur Schulmotivation ihrer Kinder beitragen: bezüglich Abbau von Misserfolgsängstlichkeit?

Einleitung

Auf der Erziehungsberatung begegnen wir immer wieder misserfolgsängstlichen Kindern und Jugendlichen. Im Rahmen eines Praxisforschungsprojekts zum Thema "Schule: Lust oder Frust?" befassen wir uns mit der Beratung von misserfolgs-ängstlichen Kindern, Jugendlichen und deren Eltern. In diesem Zusammenhang befragen verschiedene Fachleute.

Misserfolgsängstliche Kinder/ Jugendliche setzen sich in Leistungssituationen stark unter Druck. Sie haben Angst eigenen oder von aussen vorgegebenen Zielen nicht zu genügen und schöpfen dadurch ihr Leistungspotenzial nicht vollständig aus.

Im folgenden Interview sind wir insbesondere an Ihren beruflichen Erfahrungen mit misserfolgsängstlichen Kindern und Jugendlichen interessiert.

Fragen zum Thema Misserfolgsängstlichkeit bei Kindern und Jugendlichen

- Wie charakterisieren Sie ein misserfolgsängstliches Kind/ einen misserfolgsängstlichen Jugendlichen?
- Was kann Ihrer Meinung nach zu Misserfolgsängstlichkeit führen?
- Wie charakterisieren Sie die Erziehung von misserfolgsängstlichen Kindern/ Jugendlichen?
- Bei wem würden Sie mit der Beratung ansetzen? Erachten Sie die Beratung der Eltern von misserfolgsängstlichen Kindern/ Jugendlichen als sinnvoll? Warum?
- Wie sieht die Beratung von Eltern aus? Welche Schwerpunkte würden Sie setzen?
- Wie sieht die Begleitung eines misserfolgsängstlichen Kindes/ Jugendlichen aus? Welche Schwerpunkte würden Sie setzen?
- Welche Herausforderungen stellen sich in der Arbeit mit diesen Familien?

"Schule: Lust oder Frust?"

Anhang 3: Interviewleitfaden zum Thema: Wie kann die Hausaufgabensituation bei schulmüden Kindern adäquat gestaltet werden?

Schule: Lust oder Frust?

Wie kann die Hausaufgabensituation bei schulmüden Kindern adäquat gestaltet werden?

Interviewleitfaden

Ich danke Ihnen herzlich, dass Sie sich die Zeit nehmen, um mit mir dieses Gespräch zu führen. Selbstverständlich werden alle Ihre Informationen vertraulich behandelt und es werden keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sein.

Im Rahmen eines Praxisforschungsprojektes setze ich mich mit anderen Berufsanfängerinnen intensiv mit dem Thema auseinander, wie eine Beratung bei schulmüden Schülern/innen aussehen könnte. Neben dem Studium von Fachliteratur sind wir vor allem an einem fachlichen Austausch mit verschiedenen erfahrenen Berufsleuten im Umfeld Schule und Familie interessiert.

Allgemeine Fragen

- Was kann Ihrer Meinung nach zu Schulunlust führen?
- Wie kann die Schulmotivation eines/r Schülers/in gesteigert werden?
- Was kann die Familie tun, um die Schulmotivation ihres Kindes zu steigern?

Spezifische Fragen bezüglich der Hausaufgabensituation

- Haben Sie Fälle gehabt, in denen Sie die Familie eines Kindes mit geringer Schulmotivation beraten haben? Wie sah die Beratung aus?
- Hat die Hausaufgabensituation dabei eine Rolle gespielt? In wie fern?
- Wie sieht eine günstige Planung / Organisation der Hausaufgaben aus?
- Was raten Sie Schülern/innen bezüglich Lernstrategien/Lernmethoden?
- Was raten Sie Eltern, wie sie mit Schwächen ihres Kindes umgehen sollen?
- Wie können Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen?
- Wie sollte die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie bei Schwierigkeiten in der Hausaufgabensituation aussehen?

Anhang 4: Leitfragen an Eltern/ Bezugspersonen zum Thema Leistungsangst

Allgemeine Leitfragen für die Exploration von Leistungsängstlichkeit

- Wem fällt die Leistungsängstlichkeit des Kindes auf und wie ist sie festzustellen?
- Wie wird die schulische Leistungsfähigkeit des Kindes eingeschätzt?
- Wie entwickelte sich die Leistungskurve in den vergangenen Jahren?
- Gibt es Unterschiede zwischen den Fächern oder den Lehrpersonen?
- Wie wird die Prüfungssituation gestaltet?
- In welcher Form erfolgt die Rückmeldung der Prüfungsresultate an den Schüler?
- Wie reagieren die Eltern auf die Testergebnisse?
- Welche Reaktionen erfolgen von Seiten der Klassenkameraden oder Geschwister?

Aus: Federer, M. (2004).

"Schule: Lust oder Frust?"

Leitfragen zur Modifikation überzogener elterlicher Leistungsansprüche

- Was erwarten Sie von ihrem Kind in Bezug auf seine Schullaufbahn?
- Wie schlimm wäre es, wenn Ihr Kind das nicht erreicht?
- Ist es unbedingt erforderlich, das Ihr Kind...?
- Was kann schlimmstenfalls passieren, wenn Ihr Kind nicht...?
- Wie wirkt es sich aus, wenn Sie weniger hohe Erwartungen an Ihr Kind richten?
- Worin könnten realistische, d.h. dem Leistungspotenzial Ihres Kindes angemessene, Leistungsziele bestehen?
- Welche anderen Möglichkeiten gibt es für Ihr Kind, "erfolgreich" zu sein?

Leitfragen zur Modifikation überkritischer und negativer Bewertung des Kindes

- Wie oft zeigen sich "Schwächen" bei Ihrem Kind? Treten diese nur unter bestimmten Bedingungen auf? Oder ist Ihr Kind *immer* ...("Schwäche": z.B. schlecht in Mathematik)?
- Hat Ihr Kind neben "Schwächen" nicht auch eine ganze Reihe von "Stärken"?
- Gibt es neben dem schulischen Bereich nicht auch andere Bereiche, in denen Ihr Kind Stärken vorzuweisen hat?
- Worauf sind die "Schwächen" Ihres Kindes zurückzuführen (z.B. mangelnde Übung)?
- Ist Ihr Kind wegen einer oder mehreren Schwächen gleich ein kompletter Versager?
- Kann man wegen einer Schwäche gleich das ganze Kind negativ beurteilen?
- Wie wirkt es sich auf das Kind aus, wenn Sie sich immer nur auf seine Schwächen konzentrieren? Wie wirkt es sich auf seine Leistung aus?

Leitfragen zur Exploration dysfunktionaler elterlicher Einstellungen

- Welche Erwartungen, Wünsche und Ziele haben Sie in Bezug auf die schulischen Leistungen und den weiteren Ausbildungsweg Ihres Kindes?
- Wie wichtig sind Ihnen diese Wünsche und Ziele? Was bedeuten sie Ihnen?
- Was bedeutet es für Sie, wenn Ihr Kind eine schlechte Note geschrieben hat?
- Was befürchten Sie, kann passieren, wenn ihr Kind einen bestimmten Schulabschluss nicht schafft?

- Worauf führen Sie schlechte Zensuren Ihres Kindes zurück?
- Was denken Sie, wenn Ihr Kind einen Fehler macht?
- Was denken Sie, wenn Sie Ihr Kind mit anderen Kindern vergleichen?
- Was meinen Sie, wie andere über schlechte Zensuren Ihres Kindes denken?
- Was bedeutet es für Sie, "erfolgreich" zu sein? Wie wichtig ist Ihnen Erfolg?
- Wie kommt man im Leben Ihrer Meinung nach voran?

Leitfragen zur Entkatastrophisierung dysfunktionaler elterlicher Einstellungen

- Würde ein "schlechter" Schulabschluss wirklich dazu führen, dass...
- Wie notwendig ist ein bestimmter Schulabschluss?
- Was ist so schlimm daran... (z.B. nicht das Abitur zu haben)?
- Ist man auf Grund des Nicht-Erreichens eines bestimmten Schulabschlusses gleich ein kompletter Versager?
- Bedeutet ein schulischer Misserfolg, dass Ihr Kind immer und überall nur "Misserfolge" produziert?
- Garantiert ein guter Schulabschluss zugleich Erfolg und Zufriedenheit im Leben?
- Was kann schlimmstenfalls passieren (z.B. bei einem Realschulabschluss)?
- Wäre das wirklich so schlimm?
- Was wäre noch schlimmer?
- Falls Ihr Kind nicht... schaffen sollte, wie kämen Sie damit zurecht? Was würde das bedeuten? Würde wirklich...?

Aus: Suhr-Dachs & Döpfner (2005).

Anhang 5: Verhaltensbeobachtung (a) für Eltern & (b) für Kinder und Jugendliche

(a) Verhaltensbeobachtung für Eltern

Datum/ Zeit (Häufigkeit)	Uhrzeit (Dauer)	Situation (Auslöser)	Was sind die Angst- anzeichen beim Kind?	Intensität der Angst? 1-10	Was will das Kind machen?	Was folgt dann tatsäch- lich?

Aus: Schmidt-Traub (2001).

(b) Verhaltensbeobachtung für Kinder und Jugendliche

Datum/ Zeit Wochentag	Uhrzeit (Dauer)	Was machst du gerade? (Situation)	Womit fängt deine Angst an? (z.B. Herzrasen, Luftnot)	Wie hef- tig ist deine Angst? (1-10)	Was sind deine Angst-gedanken?	Was machst du daraufhin?

Aus: Schmidt-Traub (2001).

Anhang 6: Fragebogen zu Leistungsangst-Gedanken

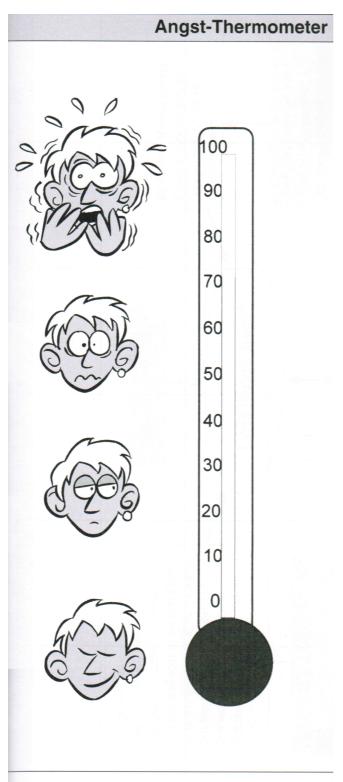
Leistungsangst-Gedanken (D2)

Im Folgenden findest du eine Liste von Gedanken, die Kindern und Jugendlichen in Leistungssituationen gelegentlich durch den Kopf gehen. Überlege dir für jeden Gedanken, wie oft **du** einen solchen Gedanken in Situationen wie zum Beispiel Klassenarbeiten, Tests, Referaten hast und kreuze entsprechend an.

		0 nie	1 selten	2 manch- mal	3 oft	4 immer
1.	Ich bin nicht gut in diesem Fach.					
2.	Ich bin nervös, kann nichts dagegen tun:					
3.	Das sind schwierige Aufgaben.				I	
4.	Ich verstehe die Aufgabe nicht.					
5.	Ich kann mich nicht konzentrieren.					
6.	Ich wünschte, es wäre schon vorbei.					
7.	Nicht genug Zeit, um fertig zu werden.					
8.	Was ist, wenn ich schlecht abschneide?					
9.	Die anderen machen es besser als ich.					
10.	Ich bleibe bei einer Aufgabe hängen.					
11.	Ich werde bestimmt wieder viele Fehler machen.					
12.	Ich kann es einfach nicht, ich gebe am besten auf.					
13.	Ich habe nicht genug gelernt.					
14.	Ich werde mich blamieren.					
15.	Die anderen lachen mich aus.					3 8

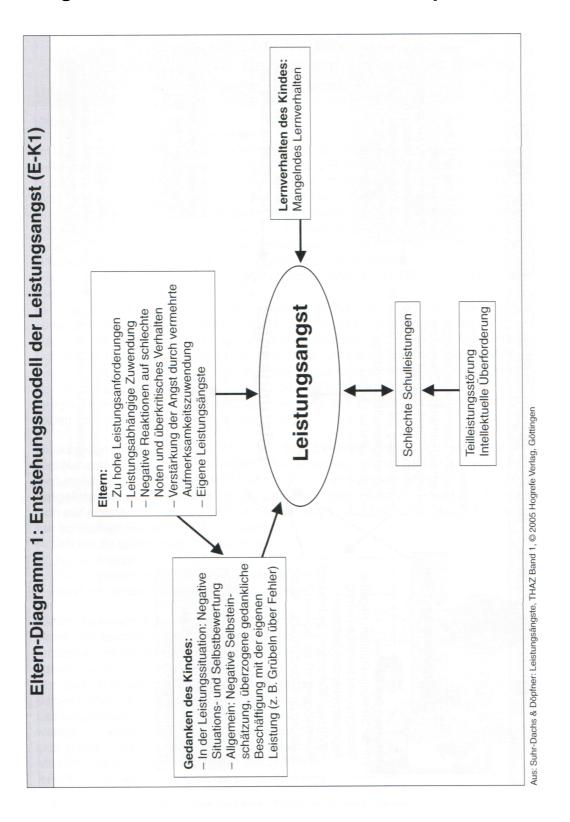
Aus: Suhr-Dachs & Döpfner: Leistungsängste, THAZ Band 1, © 2005 Hogrefe Verlag, Göttingen

Anhang 7: Angst-Thermometer



us: Suhr-Dachs & Döpfner: Leistungsängste, THAZ Band 1, © 2005 Hogrefe Verla

Anhang 8: Modell nach Suhr-Dachs und Döpfner



"Schule: Lust oder Frust?"

Anhang 9: Informationsblatt zu Leistungsängsten

Informationsblatt für Eltern (E-K3): Leistungsangst: Wie sie entsteht und was die Eltern dagegen tun können

Liebe Eltern,

Ihr Sohn/Ihre Tochter leidet an Leistungsangst, die sich in Ängsten vor Situationen äußert, in denen man Leistung erbringen muss, z.B. Klassenarbeiten, Tests, Referate. Bestimmt wissen Sie, wie quälend eine oder mehrere dieser Situationen für Ihr Kind sein können. Vielleicht leiden Sie jedes Mal mit und "fiebern" dem nächsten Termin entgegen. Dies unter Umständen auch deshalb, weil Sie ähnliche Ängste von sich oder aus Ihrer eigenen Schul- und Ausbildungszeit kennen. Leistungsängste äußern sich nicht nur in massiven **Angstgefühlen**, sondern unter Umständen auch in **körperlichen Symptomen** (z.B. Übelkeit, Bauchschmerzen, muskuläre Anspannung, Schlaflosigkeit). Auf der **Verhaltensebene** können sich Leistungsängste in Form von mangelnder Lernmotivation äußern.

Ein gewisses Maß an Aufregung und Lampenfieber kann sich sogar leistungsförderlich auswirken, da eine vermehrte körperliche Aktivierung die geistige Leistungsfähigkeit steigert. Übersteigt die Nervosität jedoch das "normale" Maß, wird die Leistungsfähigkeit eher beeinträchtigt bis hin zum "Black-out". Im Falle angstbedingter Leistungsausfälle, körperlicher Symptome, mangelnder Lernbereitschaft und ausgeprägter Ängste braucht Ihr Kind therapeutische und **elterliche** Hilfe, um mit seinem Problem fertig zu werden. Dazu ist es wichtig zu wissen, wie Leistungsangst entsteht. Das haben Sie sich sicherlich auch schon gefragt.

Verschiedene Faktoren tragen dazu bei, dass Leistungsängste entstehen und aufrechterhalten werden. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass leistungsängstlichen Kindern im Vergleich zu nicht-leistungsängstlichen Kindern mehr "angstmachende Gedanken" durch den Kopf gehen. Diese Gedanken beziehen sich auf eigene Schwächen, potenzielles Versagen und die befürchteten Folgen einer schlechten Bewertung. Zum Beispiel:

- "Ich bin zu dumm dazu. Ich kann das nicht."
- "Nichts mache ich richtig."
- "Die Aufgaben sind zu schwierig. Was passiert, wenn ich schon wieder eine Arbeit verhaue?"

Diese Gedanken führen nicht nur zu Angst und Nervosität, sondern beeinträchtigen auch die Denkprozesse, die für eine sorgfältige und korrekte Aufgabenbearbeitung notwendig sind.

Aus diesem Grund ist es wichtig, die negativen Gedanken Ihres Kindes über sich selbst und über Leistungssituationen zu verändern. In der Therapie werden mit Ihrem Kind positivere Einstellungen zu sich selbst und zu Leistungssituationen erarbeitet. Mit Hilfe der sogenannten "Angst-Killergedanken" lernt Ihr Kind, seine Angstgefühle zu mindern und



Aus: Suhr-Dachs & Döpfner: Leistungsängste, THAZ Band 1, @ 2005 Hogrefe Verlag, Göttingen

zu kontrollieren. Die Einstellungen des Kindes zu sich selbst und zu Leistungssituationen werden von den Eltern geprägt. Leistungsängste können darin bedingt sein, dass die Eltern Noten überbewerten, zu hohe Erwartungen haben, oder Ihr Kind übermäßig negativ und überkritisch bewerten. Da das Selbstwertgefühl leistungsängstlicher Kinder/Jugendlicher ohnehin schon angeschlagen ist, sind zu hohe elterliche Erwartungen, Abwertungen und überkritisches Verhalten kontraproduktiv. Sie, als Eltern, können die Ängste Ihres Kindes dadurch abbauen, indem Sie ihm zu einer positiveren Bewertung seiner eigenen Person und der Leistungssituation verhelfen. Besprechen Sie mit dem Therapeuten, wie Sie die negativen Gedanken und Einstellungen Ihres Kindes in positive Richtung beeinflussen können.

Leistungsängste werden häufig von Leistungsproblemen in einem oder mehreren Fächern begleitet. Wissenschaftlich ungeklärt ist bislang die Frage, ob Leistungsprobleme zu Angst, oder umgekehrt Angst zu Leistungsproblemen führt. Liegen bei Ihrem Kind weder eine intellektuelle Überforderung noch Teilleistungsstörungen vor, liegen die Leistungsprobleme Ihres Kindes möglicherweise in falschen oder mangelnden Lernmethoden begründet. Eine schlechte Vorbereitung vermittelt nicht nur Angst und Unsicherheit in der Leistungssituation, sondern beeinträchtigt auch die Leistungsfähigkeit. In der Therapie werden Ihrem Kind neben den Methoden zur Angstbewältigung zusätzlich Techniken einer gezielten Vorbereitung vermittelt. Auch dabei kann elterliche Hilfe in bestimmten Fällen sinnvoll sein, wenn Sie konstruktiv durchgeführt wird. Grundsätzlich sollten Sie sich nicht gegen den Willen Ihres Kindes in das Lernen einmischen. Elterliche Kontrolle und Druck werden insbesondere von älteren Kindern und Jugendlichen als negativ empfunden und wirkt eher lernhinderlich. Außerdem entsteht so bei Ihrem Kind der Eindruck, dass Sie ihm nichts zutrauen. Signalisieren Sie Ihrem Kind Bereitschaft, ihm beim Klären von Verständnisfragen zu helfen. und ermuntern Sie Ihr Kind zum Nachfragen bei Freunden oder den Lehrern. Sehen Sie die Aufgaben nach, wenn Ihr Kind einverstanden ist. Versuchen Sie jedoch nicht, die "Lehrer-Rolle" zu übernehmen, da das die Beziehung zu Ihrem Kind nur unnötigerweise belastet. Rügen Sie Ihr Kind nicht für jeden Fehler und heben Sie nicht dauernd Schwächen hervor. Überlassen Sie die primäre Verantwortung für Fehler und Lücken Ihrem Kind. Selbstgesteuertes und -kontrolliertes Lernen ist eine wichtige Vorraussetzung für den weiteren Ausbildungsweg. Der Therapeut wird ihnen weitere konkrete Strategien vermitteln, wie Sie Ihrem Kind konstruktiv helfen können.

Manchmal ist die Durchführung von **Entspannungsmethoden** sinnvoll, um die bereits im Vorfeld bestehende Aufregung und Anspannung zu dämpfen. In Absprache mit dem Therapeuten wird eine geeignete Entspannungstechnik ausgewählt, die mit Hilfe von Tonbandkassetten regelmäßig zuhause durchgeführt werden kann. Zum Schluss noch einige Hinweise, wie Sie mit der Leistungsangst Ihres Kindes optimal umgehen:

- Gestalten Sie Tage mit besonderen Leistungssituationen (Klassenarbeiten, Referaten etc.) so "normal" wie möglich.
- Nehmen Sie die Ängste Ihres Kindes ernst und signalisieren Sie Verständnis. Lassen Sie Ihrem Kind jedoch keine erhöhte Aufmerksamkeit auf Grund seiner Angstsymptome zukommen. Das führt eher zu einer Verstärkung der Symptomatik.
- Lassen Sie sich von der Angst und Nervosität Ihres Kindes nicht "anstecken".
 Gehen Sie stattdessen mit gutem Beispiel voran, indem Sie die Ruhe und Gelassenheit bewahren.
- Loben Sie nicht-ängstliches Verhalten (zuversichtliche Reaktionen, ermutigende Äußerungen) und Bewältigungsversuche Ihres Kindes.
- Unterstützen Sie Ihr Kind durch ermutigende und zuversichtliche Zusprüche.
- Fördern Sie die Motivation Ihres Kindes, indem Sie seine Lernbereitschaft, Ausdauer und Arbeitseinsatz loben.
- Vermeiden Sie direkte (z.B. Beschimpfungen) und indirekte (z.B. kritischer Blick)
- Sanktionen und Vorwürfe in Bezug auf schlechte Leistungen. Statt einer Leistungssteigerung erreichen Sie genau das Gegenteil, nämlich Leistungsängste und Leistungsprobleme.
- Signalisieren Sie Ihrem Kind, dass Sie seine Schwächen akzeptieren.
- Verschaffen Sie Ihrem Kind außerschulische Erfolgserlebnisse und geben Sie entsprechende Anerkennung.
- · Machen Sie Ihre Wertschätzung und Zuneigung nicht von Leistungen abhängig.

Anhang 10: Zusammenstellung für Eltern: Stress vermeiden bei Prüfungen

Vor der Prüfung

- Prüfungssituation einschätzen: Prüfungsort, verfügbare Zeit, Prüfungsstoff, Form der Prüfung (schriftlich, mündlich) und Art der gestellten Aufgaben klären
- Vorbereitungsplan: Zeit- und Stoffplan erstellen
- Lernstrategien auswählen
- Lerngruppen

Am Morgen der Prüfung

- Am Morgen der Prüfung: Kind/Jugendlicher sollte nicht zu spät aufstehen, sich eine Dusche oder Entspannungsübung gönnen und ein gutes Frühstück zu sich nehmen
- Den Weg zur Prüfung: genügend Zeit einrechnen, wenn möglich einen Teil zu Fuss zurücklegen und dabei tief durchatmen
- Kontakt zu nervösen Kollegen vermeiden, um sich nicht verunsichern zu lassen
- Bei Jugendlichen: Achtung vor Beruhigungsmitteln; diese können die Aufmerksamkeit und Konzentration während der Prüfung beeinträchtigen
- Talisman/Glücksbringer mitgeben: Gegenstände, die mit Erfolg oder einem glücklichen Erlebnis assoziiert werden.

Während der Prüfung

Bei schriftlichen Prüfungen

- Zeit nehmen, um alle Aufgaben durchzulesen, genau lesen, wenn nötig mehrmals; einen Überblick verschaffen, wie viele Aufgaben zu lösen sind, ob eine Gewichtung der Aufgaben ersichtlich und ob eine Richtzeit vorgegeben ist
- Bei grösseren Prüfungen: einen Zeitplan erstellen
- Mit der leichtesten Prüfungsfrage beginnen
- Fragen: was ist die Aufgabe? Was ist zu tun? Was ist gegeben?
- Antworten: werden stichwortartige oder ausführliche Antworten verlange? Werden die Antworten auf ein Lösungsblatt geschrieben, wenn ja, muss es eingeteilt werden (Rand für Korrektur, Querstrich nach jeder Aufgaben usw.)
- Notizen machen auf Papier zu Überlegungen, um sich zu strukturieren
- Lösungsweg kontrollieren
- Geschriebenes vor Abgabe nochmals durchlesen
- Bei Nervosität eingeübte Entspannungsübungen machen
- Bei Ablenkung: bei Aufgabe bleiben
- Nach der Prüfung: stolz sein auf Leistung. Anstrengung zählt!

Bei mündlichen Prüfungen

- Wartezeit: kurz vor der Prüfung sich "erden" (fest auf die Füsse stellen und Kontakt zum Boden spüren, tief durchatmen)
- Bei mündlicher Aufgabenstellung: aufmerksam zuhören, wenn nötig ein paar Stichworte notieren
- Bei schriftlicher Aufgabenstellung: Zeit nehmen fürs Durchlesen

- Bei unverständlichen Fragen: nachfragen (habe ich richtig verstanden, dass ich über XY berichten soll?)
- Laut und deutlich sprechen versuchen, auch bei Unsicherheit

Nach der Prüfung

- Entspannung gönnen
- Vermeiden, mit Mitschülern die Lösungen zu vergleichen
- Prüfungsresultat analysieren:
 - 1. Korrekturen beachten
 - 2. typische Fehler feststellen: was habe ich nicht gewusst? Was habe ich missverstanden? Was habe ich falsch überlegt? Was habe ich übersehen?
- Veränderungen für die nächste Prüfung: was kann ich unternehmen, damit diese Fehler in der nächsten Prüfung vermieden werden können.

Bei Vorträgen

- Grundsätzlich: Reden üben
- Lampenfieber gehört zu jedem Vortrag, Spannung hilft aufmerksam und geistesgegenwärtig zu sein
- Im Voraus: an früheren erfolgreichen Vortrag denken
- Die Zuhörer sind einem gut gesinnt
- Der Gang nach vorne: auf sich selbst konzentrieren, ruhig laufen, tief atmen
- Vorne angekommen: Notizen hinlegen und Text aufschlagen, fest auf dem Boden stehen, tief durchatmen, ins Publikum blicken und kleine Pause gönnen.
- Beginn: langsam und deutlich sprechen (vor Aufregung spricht man zu schnell)
- Längeren Pausen sind nicht schlimm, bei Unsicherheit mit einer Person Blickkontakt aufnehmen, die besonders freundlich schaut
- Bei Versprecher: weiter sprechen
- Abgang: langsam, tief atmen

Zusammenstellung aus: Schmid (1998); Suhr-Dachs & Döpfner (2005), Metzger (2006)

Anhang 11: Foxel Geschichte

NUR MUT, FOXEL!

Diese Geschichte schrieben wir für einen Jungen, der starkem Leistungsdruck ausgesetzt war und stotterte. Obwohl er noch nicht schulreif war, wollten die Eltern ihn einschulen. So war er von Anfang an immer bei den Letzten. Sein Cousin, der die gleiche Klasse besuchte, hatte keine Schulprobleme.

Das Kind beklagte sich, sein Vater (selbst ein Stotterer) würde oft ungeduldig, wenn er beim Rechnen langsam sei, und er würde ihn manchmal schlagen.

Ein Gespräch mit dem Vater zeigte, daß dieser das Beste für seinen Sohn wollte, jedoch von seinem eigenen Vater nur den Weg der Bestrafung kannte. Für kurze Zeit konnte er sein Verhalten verändern, fiel aber immer wieder ins alte Muster zurück.

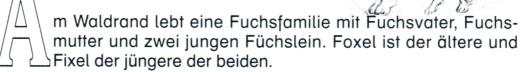
Der Junge hat dieser Geschichte mit größtem Interesse zugehört.

"Nur Mut, Foxel!" möchte Kindern, die unter Leistungsdruck stehen, Mut machen und ihre Selbstheilungskräfte stärken. Wenn das Kind lernt, ans Ziel zu denken und darauf zu vertrauen, daß es erreichbar ist, verläßt es den Problemkreis, und neues Lernen wird möglich.

Von großer Bedeutung ist in dieser Geschichte auch die Körpersprache. Der alte Zuspruch "Kopf hoch!" beinhaltet etwas Wichtiges: Der nach oben gerichtete Blick eröffnet neue Perspektiven und erlaubt hilfreiche Visionen, die Kindern (und Erwachsenen) auf ihrem Weg weiterhelfen.

"Schule: Lust oder Frust?"

Nur Mut, Foxel!



Die Fuchsmutter hat sich am Bein verletzt und muß im Fuchsbau bleiben. Sie lehrt die Kinder die häuslichen Angelegenheiten.

Der Fuchsvater hat die Aufgabe übernommen, seinen Kindern beizubringen, wie man Höhlen baut und Hühner stiehlt. Er wünscht sich, daß seine Söhne große, stattliche Füchse werden. Er möchte, daß Foxel und Fixel ebenso rasch lernen wie die jungen Füchse seines Bruders.

Heute nimmt er Foxel, das ältere der beiden Fuchskinder, mit. Zuerst üben sie das Höhlenbauen. Der Vater zeigt Foxel einen alten Baum mit schönem Wurzelwerk. Da kann Foxel gut das Höhlen-bauen üben. Foxel gräbt und buddelt und strengt sich unheimlich an, einen Fuchsbau mit mehreren Eingängen zu bauen. Er möchte, daß sein Vater zufrieden ist. Endlich ist es ihm mit viel Mühe gelungen, drei Eingänge zu bauen. Er ist zum Umfallen müde. Nun möchte der Vater aber noch einen Eingang mehr, denn die Kinder seines Bruders können bereits Höhlensysteme mit vier oder sogar mehr Eingängen bauen. Es ist jedoch recht schwierig, einen vierten Eingang ins Wurzelwerk zu legen. Foxel gibt sein Bestes, doch dieser Eingang fällt in sich zusammen und zerstört auch zwei andere Gänge.

Der Vater schüttelt den Kopf und schaut seinen Sohn ärgerlich an. Foxel läßt den Kopf hängen und zieht seinen Schwanz ein. Er schaut zu Boden, die Ohren hängen mutlos nach unten, seine Pfoten sind wie angewurzelt, und er hat so weiche Knie, daß er viel kleiner aussieht, als er ist.

"Andere Fuchskinder in deinem Alter können schon längst Höhlen bauen, nur du nicht. Aus dir wird wohl nie ein richtiger Fuchs", schimpft der Vater und beißt ihn.



Foxel ist sehr traurig. Er zweifelt an seiner Fähigkeit, jemals Höhlen bauen zu können.

Beide kehren unzufrieden nach Hause zurück. Der junge Fuchs zieht sich sofort in seine Ecke zurück. Er hört, wie sein Vater zu seiner Mutter sagt: "Foxel kann lange nicht so gut Höhlen bauen wie seine Vettern. Er ist schrecklich ungeschickt. Ich muß viel strenger mit ihm sein, damit er etwas lernt!"

Die Mutter schaut Foxel mit traurigen Augen an und schweigt. Weinend schläft Foxel ein.

Ein paar Tage später nimmt ihn der Vater mit zum Hühnerstehlen. Foxel ist aufgeregt. Er soll heute sein erstes Huhn nach Hause bringen, und er hofft, daß ihm dabei kein Fehler unterläuft. Sie schleichen gemeinsam in die Nähe des Hühnerstalles und warten, bis im Bauernhaus alle Lichter ausgegangen sind.

"Du mußt sehr schnell sein", sagt der Vater. "Am besten packst du dir ein schlafendes Huhn, damit es dich nicht picken kann."

Foxel fühlt sich sehr unsicher. Ob er diese Aufgabe wohl lösen kann? Er spürt ein zittriges Gefühl in den Beinen, und sein Herz klopft rasend schnell. Doch heute möchte er den Vater nicht enttäuschen. Er nimmt seinen ganzen Mut zusammen und rennt los.

Als er über den Zaun klettert, kommen die Hühner laut gackernd mit spitzen, offenen Schnäbeln auf ihn zu. Foxel fürchtet sich sehr. In seinen Augen sehen die Hühner riesengroß und gefährlich aus. Schnell springt er zurück.

Vater schaut ihn wütend an. Foxel läßt den Kopf hängen und zieht den Schwanz ein. Er sieht jämmerlich aus. Nun wird der Vater noch zorniger und beißt ihn in den Nacken. "Mach schon, los, andere Füchse in deinem Alter können schon längst Hühner stehlen! Jetzt mußt du eben üben, bis du das auch kannst!"

Foxel unternimmt einen zweiten Versuch. Diesmal schafft er es, bis auf die Hühnerleiter zu kommen. Aber, oh weh! Beim Eingang kommt ihm ein Huhn entgegen, und Foxel fällt rückwärts auf den Boden und die Leiter mit ihm. Die Hühner gackern empört, so laut sie können. Von diesem Lärm erwacht der Bauer. Er kommt mit seinem Gewehr nach draußen. Zum Glück gelingt es Foxel zu flüchten.



Die beiden Füchse machen sich davon, so schnell sie können. Das Gewehr des Bauern ist ihr größter Feind. Kaum in Sicherheit, knurrt der Vater Foxel wütend an. Foxel klemmt seinen Schwanz zwischen die Beine, zieht den Kopf ein und sieht ganz jämmerlich aus. Wie der Vater seinen Sohn so dastehen sieht, wird er noch zorniger und beißt ihn mehrmals in den Nacken.

Foxels Nacken schmerzt, und er beginnt zu weinen. Lieber würde er davonlaufen oder gar nicht mehr leben, als ohne Huhn nach Hause zu kommen. Was wird wohl die Mutter sagen? Bestimmt wird sie ihn wieder mit ihren traurigen Augen ansehen.

Foxel muß ohne Abendessen zu Bett gehen. Verzweifelt schläft er ein.

In dieser Nacht schläft Foxel unruhig. Während er sich im Bett hin und her wälzt, geschieht etwas Wunderbares. Er bekommt Besuch vom guten Waldgeistlein. Das Waldgeistlein zeigt sich nur Tieren in Not. "Hallo, Foxel", flüstert es, "ich habe dich schon lange beobachtet, und ich denke, daß du meine Hilfe gebrauchen kannst. Steh auf und folg mir ganz leise!"

Foxel glaubt zu träumen. Leise steht er auf und folgt dem hilfreichen Geistlein.

Dieses führt ihn in eine Höhle. Sie kriechen gemeinsam durch verschiedene Gänge, die sie immer tiefer und tiefer hinab führen. Foxel fühlt sich hier auf eine eigenartige Weise sicher und ruhig. Je tiefer sie steigen, desto leichter fühlt er sich. Er spürt eine angenehme Wärme in seinem ganzen Körper.

Nun kommen sie in einen weiten, offenen Raum, der hell und klar ist. Wo ist nur das Waldgeistlein geblieben? Statt der bereits vertrauten Figur steht nun ein großer, kräftiger, ausgewachsener Fuchs vor Foxel. Wie sicher, strahlend und stark er aussieht! "So wie er möchte ich auch werden", denkt Foxel.

"Willkommen, Foxel!" begrüßt ihn der schöne Fuchs mit fester, weicher Stimme. "Ich heiße Roy. Ich will dein Freund, Lehrer und Beschützer sein. Ich möchte dich begleiten, solange du mich brauchst. Erzähl mir etwas über dich!"

Foxel fühlt sich in der Gegenwart des großen Fuchses sehr wohl, und er erzählt Roy von seinen Mißgeschicken. Dabei sieht er mit sei-



nen hängenden Ohren und dem eingezogenen Schwanz so traurig aus, als würde er die mißratene Situation gerade jetzt erleben.

Roy bittet Foxel, einmal so zu tun und sich so hinzustellen, als hätte er gerade zwei Hühner gestohlen. Was für ein Unterschied! Foxels Kopf schaut in die Höhe, die Ohren zeigen gerade nach oben, und sein Schwanz steht in einem wundervollen Bogen in die Höhe. Er sieht kraftvoll und mutig aus.

Nun üben sie Angriff und Verteidigung, flink springen, sich verstecken, Höhlengänge bauen und Hühner jagen. Vor jeder Übung soll sich Foxel vorstellen, wie er sein Ziel erreicht, und dabei die neue Körperhaltung einnehmen. Dazu soll er sagen:

Nur Mut, ich kann's gut! Halt die Ohren steif, stelle auf deinen Schweif! Mut, Mut, und alles wird gut!

Sobald Foxel in dieser Haltung ist und seinen Spruch sagt, fühlt er sich stark und glaubt fest daran, daß er die Aufgabe lösen kann. Es macht ihm großen Spaß, mit Roy zu üben, und er spürt, wie sein Mut, seine Geschicklichkeit und seine Sicherheit zunehmen.

Jetzt ist die Zeit gekommen, wo Foxel von Roy Abschied nehmen muß. Er ist traurig, ihn zu verlassen. Gleichzeitig ist er auch ungeduldig, voller Erwartung und gespannt, seine Familie und auch seine Vettern wieder zu sehen. Foxel weiß, daß er sich nun mit ihnen messen kann.

"Mach's gut und halt die Ohren steif! Du weißt ja: Nur Mut, du kannst es gut!" Mit diesen Worten verschwindet Roy, und das Waldgeistlein steht wieder vor Foxel. Es zeigt ihm den Weg zurück.

Auf dem Rückweg stiehlt Foxel zwei Hühner. Stolz bringt er sie nach Hause. Dabei hält er die Ohren steif und richtet den Schwanz hoch auf. Der Vater lobt Foxel und freut sich sehr. Die Mutter schaut ihn glücklich an. Foxel fühlt sich mutig und stark. Der Vater und Foxel gehen gemeinsam noch mehr Hühner stehlen. Sie verbringen eine gute Zeit miteinander. Nun laden sie viele Freunde und Bekannte ein und feiern mit einem Festschmaus Foxels Rückkehr.

(1) 1 (A)

Aus: Kündig, Lötscher & Steiner (1996).

Anhang 12: Lehrplan des Kt. Bern

6.5 Lernen lernen

Mit der Art der Gestaltung des Unterrichts und der Wahl der Unterrichtsformen soll den Schülerinnen und Schülern geholfen werden, das Lernen zu lernen und Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Zum Lernenlernen gehört der Erwerb von zweckmässigen Lerntechniken. Dies umfasst unter anderem folgende Aspekte:

- Zeiteinteilung (Lernzeiten festlegen, Zeitbedarf abschätzen, Zeitplan erstellen, Arbeitsund Erholungsphasen trennen, Freizeit festlegen usw.);
- Gestaltung des Arbeitsplatzes (Einrichtung, Arbeitsmaterial, Beleuchtung usw.);
- aktive Mitarbeit im Unterricht (mitdenken, mitreden, zuhören, mitschreiben usw.);
- Aufteilen und Strukturieren von Aufträgen, Lerneinheiten und Lerninhalten;
- Konzentration und Rhythmisierung (Arbeits- und Erholungsphasen trennen, Ablenkung wahrnehmen und Störfaktoren beseitigen, Fähigkeiten realistisch einschätzen und erreichbare Ziele setzen, Arbeitsgebiete und Tätigkeiten wechseln, sich genügend bewegen usw.);
- Strategien zum Behalten (Motivation schaffen, viele Sinne beteiligen, Lerninhalte strukturieren, durch Einsicht lernen, Lernphasen zweckmässig verteilen);
- Benützung von Hilfsmitteln zum Lernen (z.B. Lernkartei, Nachschlagewerke);
- Überdenken der eigenen Arbeit (eigene Arbeiten und Lernwege beurteilen, Vergleiche anstellen, Zeiteinteilung überprüfen usw.).

Fachspezifische Lerntechniken (z.B. Lesetechniken) sind in den einzelnen Fachlehrplänen aufgeführt.

6.6 Hausaufgaben

Hausaufgaben sind in die Planung des Unterrichts zu integrieren. Sie dienen der Vor- oder Nachbereitung von Arbeiten; sie können auch im Zusammenhang mit längerfristigen Zielsetzungen des Unterrichts stehen. Hausaufgaben ersetzen nicht Übungsphasen im Unterricht und sollen nicht dem Ausgleichen von individuellen Defiziten dienen. Die Hausaufgaben sind dem Lern- und Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Von der Aufgabenstellung her soll es den Schülerinnen und Schülern möglich sein, die Hausaufgaben ohne Mithilfe der Eltern oder anderer Erwachsener zu lösen.

Die Ergebnisse der Hausaufgaben werden im Unterricht verarbeitet; die Schülerinnen und Schüler erhalten Rückmeldungen zu ihren Arbeiten.

Hausaufgaben dienen dazu,

- das selbstständige Lernen zu fördern,
- die Arbeitszeit selber festlegen und einteilen zu lernen,
- zunehmend Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.
- Vertrauen in das eigene Lernvermögen zu gewinnen.

Bei der Erteilung von Hausaufgaben ist Folgendes zu beachten:

- Die Aufgaben sollen klar dargelegt werden; die Schülerinnen und Schüler sollen wissen, in welchem Zusammenhang die Aufgaben stehen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen über die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, um die Aufgaben selbstständig bearbeiten zu können.
- Die Lernziele bzw. die Kriterien für die Selbstkontrolle und für die Beurteilung der Arbeiten sollen den Schülerinnen und Schülern bekannt sein.
- Die an einer Klasse unterrichtenden Lehrpersonen koordinieren ihre Hausaufgaben.
- Vom Vormittag auf den Nachmittag, über das Wochenende, über Fest- und Feiertage sowie über die Ferien dürfen keine Hausaufgaben erteilt werden.

 Die Schulen k\u00f6nnen ausserhalb der stundenplanm\u00e4ssigen Unterrichtszeit eine Aufgabenbegleitung organisieren und daf\u00fcr Zeitanteile im Stundenplan reservieren.

Sofern Hausaufgaben erteilt werden, dürfen bei der zeitlichen Bemessung folgende Werte nicht überschritten werden:

1./2. Klasse: 1½ Stunden pro Woche 3./4. Klasse: 2 Stunden pro Woche 5./6. Klasse: 3 Stunden pro Woche 7.–9. Klasse: 4 Stunden pro Woche

Hausaufgabenbetreuung soll als Modul des Tageschulangebots genutzt werden können, ohne dass weitere Module besucht werden müssen. Die Aufgabenbetreuung leitet zum selbstständigen Erledigen der Hausaufgaben an, ist jedoch keine individuelle Aufgabenhilfe. Sie entlastet die Lernenden wie die Erziehungsberechtigten und gilt als Ergänzung zum Unterricht. Die Eltern sind über das Angebot zu informieren.

Aus: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2008).

Anhang 13: Fragebogen über Verhaltensprobleme bei den Hausaufgaben

Fraç	jebogen	über	Verhalt	enspro	bleme	bei
den	Hausaut	fgabe	n (FVH)			

			ı
	_		l
Name Kind:	Datum heute:	Beurteilt von:	l
		 	 ı

Die nun folgenden Fragen beziehen sich nur auf Probleme, die sich bei den Hausaufgaben ergeben können. Beantworten Sie bitte zunächst bei jeder Frage, wie häufig das beschriebene Verhalten auftritt, indem Sie eine der Zahlen von 0 bis 3 ankreuzen. Die Zahlen bedeuten: 0 = nie; 1 = selten; 2 = manchmal; 3 = oft. Beantworten Sie danach bitte noch die Frage, ob dieses Verhalten für Sie ein Problem darstellt oder Ihnen Sorgen macht, indem Sie die zutreffende Antwort, Ja bzw. Nein, umkreisen.

		Wie oft tritt das Verhalten auf?								
	Verhalten	nie	selten	manch- mal	oft	to votation in	SECTION AND DESCRIPTION OF THE PERSON NAMED IN COLUMN TWO IS NOT THE PERSON NAMED IN COLUMN TO T	ıs ein für Sie?		
1.	Versäumt es, Hausaufgaben und notwendiges Arbeitsmaterial mit nach Hause zu bringen	0	1	2	3	-	Ja	Nein		
2.	Vergisst, welche Hausaufgaben aufgegeben worden sind	0	1	2	3	→	Ja	Nein		
3.	Leugnet, Hausaufgaben aufzu- haben	0	1	2	3	-	Ja	Nein		
4.	Weigert sich, Hausaufgaben zu machen	0	1	2	3	\rightarrow	Ja	Nein		
5.	Jammert wegen der Hausaufgaben herum	0	1	2	3	→	Ja	Nein		
6.	Muss daran erinnert werden, sich hinzusetzen und mit den Hausaufga- ben zu beginnen	0	1	2	3	→	Ja	Nein		
7.	Trödelt herum und bricht die Haus- aufgaben vorzeitig ab	0	1	2	3	-	Ja	Nein		
8.	Macht die Hausaufgaben nur dann ordentlich, wenn man unmittelbar daneben steht	0	1	2	3	→	Ja	Nein		
9.	Macht die Hausaufgaben nur dann ordentlich, wenn man ihm/ihr dabei hilft	0	1	2	3	→	Ja	Nein		
10.	Träumt vor sich hin, oder spielt mit anderen Dingen während der Haus- aufgabenzeit	0	1	2	3	→	Ja	Nein		

		Wie oft tritt das Verhalten auf?								
	Verhalten	nie	selten	manch- mal	oft	Ist das ein Problem für Si				
11.	Wird leicht durch Lärm oder Aktivitäten anderer abgelenkt	0	1	2	3	→	Ja	Nein		
12.	Lässt sich bei den Hausaufgaben leicht entmutigen und gibt auf	0	1	2	3	-	Ja	Nein		
13.	Macht die Hausaufgaben nicht zu Ende	0	1	2	3	→	Ja	Nein		
14.	Braucht besonders lange für die Hausaufgaben	0	1	2	3	→	Ja	Nein		
15.	Verbessert seine Aufgaben nicht, auch wenn man ihn/sie dazu auf- fordert	0	1	2	3	→	Ja	Nein		
16.	Macht schlampige oder unordentliche Hausaufgaben	0	1	2	3	-	Ja	Nein		
17.	Erledigt die Hausaufgaben viel zu schnell und macht Flüchtigkeitsfehler	0	1	2	3	-	Ja	Nein		
18.	Ist selbst, wenn er/sie das Fach gern hat, unzufrieden, wenn er/sie Haus- aufgaben machen muss	0	1	2	3	-	Ja	Nein		
19.	Vergisst, die Hausaufgaben mit in die Schule zu nehmen	0	1	2	3	-	Ja	Nein		
20.	Nimmt die Hausaufgaben absichtlich nicht mit in die Schule	0	1	2	3	→	Ja	Nein		
	Prüfen Sie bitte noch einmal, Wir bedanken				ortet ha	ben!				

Aus: Döpfner, M., Schürmann, S. & Frölich, J. (2007).

Anhang 14: Lernstrategieinventar für Schülerinnen und Schüler



< Wie werte ich den Fragebogen WLI-Schule aus?

Nachdem Sie die 65 Aussagen beantwortet haben, können Sie mit der Auswertung beginnen. Trennen Sie die zusammengeklebten Seiten. Auf dem Fragebogen (Seite A) haben Sie die Aussagen angekreuzt, Seite AA ist eine Kopie Ihrer Antworten. Diese Kopie (Seite AA) betrachten Sie nun genauer. Sie sehen darauf die Aussagen-Nummern 1 bis 65 und gleich rechts davon drei Grossbuchstaben und eine Zahlenreihe 1 bis 5 oder 5 bis 1. Eine dieser Zahlen sollte nun jeweils angekreuzt sein.

Beispiel: 1. ANG 5 4 * 2 1 38. INF 1 * 3 4 5

Mit Hilfe der unten stehenden Tabelle können Sie nun aus Ihren 65 Antworten für acht verschiedene Kategorien je eine Totalpunktzahl und einen Durchschnitt berechnen. Gehen Sie wie folgt vor:

Suchen Sie auf Seite AA alle von Ihnen angekreuzten Werte zur Kategorie MOT, und tragen Sie diese in der Tabelle in der Zeile MOT ein. Beispiel: Die erste MOT-Aussage ist Nr. 8. Wenn dort die Zahl 3 angekreuzt ist, dann tragen Sie die Zahl 3 folgendermassen ein:

MOT 3 Aussage-Nr. (8)

Dasselbe tun Sie für die MOT-Aussagen Nr. 11, 13, 22, 26, 32, 36, 40, 42 und 47.

- Addieren Sie alle Zahlen der Kategorie MOT, und tragen Sie diese Summe rechts in der Kolonne «Total erreicht» bei der Kategorie MOT ein.
- Dividieren Sie den Wert «Total erreicht» bei MOT durch die Anzahl Aussagen («geteilt durch 10»). Dies ergibt den Wert «erreichter Durchschnitt». (Auf eine Stelle nach dem Komma auf- oder abrunden, z. B. 4,35 = 4,4; 3,24 = 3,2.)
- Tun Sie dasselbe für alle weiteren sieben Kategorien.



Was bedeuten diese Zahlen nun?

Lesen Sie zuerst, was die acht Kategorien im WLI-Schule bedeuten:

Kategorie		Worum geht es?
MOT	Motivation	Bin ich bereit, in der Schule gründlich und fleissig zu lernen? Gebe ich mir genug Mühe beim Lernen? Gebe ich nicht zu rasch auf?
ZEI	Zeitplanung	Teile ich die Zeit beim Lernen gut ein? Setze ich für das Lernen genug Zeit ein?
KON	Konzentration	Bin ich im Unterricht aufmerksam? Lasse ich mich beim Lernen nicht ablenken?
ANG	Angst	Mache ich mir wegen der Noten oft Sorgen? Lenken mich Selbstzweifel vom Lernen ab?
WES	Wesentliches erkennen	Erkenne ich das Wesentliche beim Lesen oder im Unterricht? Weiss ich, was ich unterstreichen soll?
INF	Informations- verarbeitung	Kann ich das, was ich lerne, auch behalten? Ziehe ich die richtigen Schlussfolgerungen, wenn ich etwas lese?
PST	Prüfungsstrategien	Weiss ich, wie man sich gut auf eine Prüfung vorbereitet? Weiss ich, wie man unterschiedliche Formen von Prüfungsaufgaben beantwortet?
SKO	Selbstkontrolle	Wiederhole ich den Unterrichtsstoff für die nächste Lektion? Kontrolliere ich, ob ich auch verstehe, was ich lese?

Nun können Sie Ihre Werte in den acht Kategorien auf zwei Arten interpretieren:

- 1. Sie vergleichen den erreichten Durchschnitt in jeder Kategorie (s. Tabelle Seite 2 ganz rechts) mit dem maximal möglichen Durchschnitt von 5,0. Grundsätzlich gilt:
- $4.0 \text{ bis } 5.0 = \text{hoch} \rightarrow \text{Lernverhalten beibehalten}$
- zwischen 3,0 und 4,0 = mittel \rightarrow Lernverhalten kritisch überprüfen und verbessern,
- weniger als $3.0 = \text{tief} \rightarrow \text{dringend Verbesserungsmöglichkeiten suchen und einleiten.}$
- Sie können Ihre Totalpunktzahlen auch mit jenen von 2500 früher befragten Schülerinnen und Schülern vergleichen. Dazu tun Sie der Reihe nach Folgendes:
- Übertragen Sie Ihre persönlichen Totalpunktzahlen aus der Tabelle auf Seite 2 («Total erreicht») in die unten stehende Tabelle (leere Kästchen am unteren Rand für die acht Kategorien).
- Direkt oberhalb jeder Kategorie finden Sie jeweils eine Zahlenkolonne. Kreuzen Sie hier jene Zahl an, die Sie im Kästchen eingetragen haben. Wenn Sie z.B. bei MOT 37 eingetragen haben, dann kreuzen Sie in der Kolonne darüber 37 an. Wenn Sie Ihre Punktzahl in der darüber stehenden Kolonne nicht finden, dann kreuzen Sie die nächsttiefere Zahl an, z.B. für MOT 44 die Zahl 43 oder für MOT 47 die Zahl 45.
- Verbinden Sie alle acht Kreuze mit einer Linie. Damit erkennen Sie Ihr Lernstrategienprofil.
- Zu jeder angekreuzten Zahl finden Sie ganz links oder rechts in der Tabelle einen Prozentrang. Prozentränge sind eine Art Rangliste. Diese sagt, wie viel Prozent der 2500 Befragten eine bestimmte Punktzahl oder weniger erreicht haben. Je höher Ihr Prozentrang ist, umso besser ist Ihr erzielter Wert. Für jede der acht Kategorien lesen Sie also wie folgt: ... Prozent der Befragten haben ... Punkte oder weniger erreicht. Beispiel: Wenn Sie in MOT 36 Punkte erreicht haben, dann liegen Sie genau in der Mitte, denn 50% der Vergleichsgruppe haben 36 Punkte oder weniger erreicht. Mit 31 Punkten bei INF gehören Sie zu den besten 25%, denn 75% haben 31 Punkte oder weniger erreicht. Mit 16 Punkten bei WES gehören Sie zu jenen 20%, die 16 Punkte oder weniger erreichten.

	Prozentrang	Punkte								Prozentrang
	99%	48	35	38	39	25	39	39	43	99%
	95%	45	33	35	37	24	36	37	40	95%
	90%	43	31	34	35	23	34	36	38	90%
	85%	42	30	32	34	22	33	35	37	85%
	80%	41	29	31	33	_	32	34	36	80%
	75%	40	_	_	32	21	31	33	35	75%
	70%	39	27	30	31	_	30	_	34	70%
	65%	38	26	29	_	20	_	32	33	65%
	60%	_	25	28	30	-	29	_	32	60%
	55%	37	24	-	29	19	28	31		55%
	50%	36	23	27	28	-	_	30	31	50%
	45%	35	22	26	28		27		30	45%
	40%	34	-	_	27	18	26	29	29	40%
	35%	_	21	25	26	_	_	28	_	35%
	30%	33	20	24	25	17	25	27	28	30%
	25%	32	19	_	24	_	24	26	27	25%
	20%	31	18	23	22	16	23	25	26	20%
	15%	29	17	22	21	15	22	24	25	15%
	10%	28	16	20	19	14	21	23	23	10%
	05%	25	14	18	16	13	18	20	21	05%
	01%	21	11	14	12	11	15	17	17	01%
Total erreich	t →	MOT	ZEI	KON	ANG	WES	INF	PST	SKO	

Aus: Metzger, C., Weinstein, C.E. & Palmer D.R. (2004).