

Umgang mit Misserfolgserlebnissen

von Dr. Fabian Lang, ZSL Referat 52 (Stand: 07/2021)

Misserfolgserlebnisse sind Bestandteil des Schulalltags. Verschiedene Faktoren beeinflussen, inwiefern Schülerinnen und Schüler ihre Leistung als Misserfolg erleben. Dazu gehören (1) Vergleichsprozesse im Klassenkontext, (2) Ursachenzuschreibungen von Erfolg und Misserfolg. Dieser Text gibt einen Überblick darüber, wie diese Faktoren für einen förderlichen Umgang mit Misserfolgserlebnissen genutzt werden können.

Misserfolg im schulischen Kontext

Misserfolg ist relativ. Denn ob jemand sein Abschneiden als Erfolg oder Misserfolg deutet, hängt von vielfältigen Faktoren ab. Dazu gehören Vergleiche mit anderen oder bestimmte Zuschreibungen wie Begabung oder Anstrengung. Diese Faktoren (die sich natürlich auch gegenseitig bedingen) bestimmen mit, wie Misserfolg erlebt wird und auch wie Schülerinnen und Schüler auf Misserfolg reagieren. Vergleichsprozesse und Zuschreibungen finden nicht nur durch die Schülerinnen und Schüler selbst statt, sondern können auch von außen beeinflusst werden. Sie können also herangezogen werden, um einen „guten“ Umgang mit Misserfolg zu finden. Das bedeutet nicht, Misserfolgserlebnisse grundsätzlich zu vermeiden, sondern vielmehr einen positiven Zugang zu den eigenen Leistungen zu entwickeln.

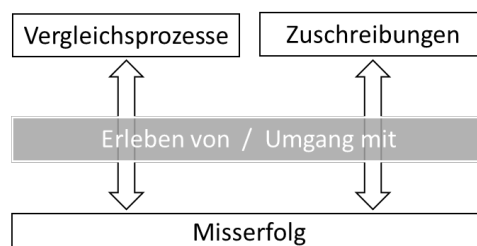


Abbildung 1: Bedingungsfaktoren von Misserfolgserleben

(1) Vergleichsprozesse

Vergleiche im schulischen Kontext werden sowohl direkt zwischen Schülerinnen und Schülern als auch durch die Lehrkraft vorgenommen. Leistungsvergleiche sind eine wichtige Informationsquelle, um das eigene Leistungsniveau einzuschätzen und damit auch für das schulische Selbstkonzept.

Leistungsvergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern können jedoch trügerisch sein: Denn dieselbe Leistung einer Schülerin erscheint in einer relativ leistungsschwachen Klasse vergleichsweise gut und in einer leistungsstarken Klasse vergleichsweise schlecht. Dieser **Effekt der Vergleichsgruppe** wird besonders deutlich bei Übergängen, etwa von der Grundschule in die Sekundarstufe. Findet man sich plötzlich in einer stärkeren Klasse als zuvor wieder, erscheinen die bisherigen Leistungen allein durch den sozialen Vergleich leicht als Misserfolg. Deshalb gilt es für die Lehrkraft, neue Möglichkeiten der Einordnung anzubieten.

Vergleichsprozesse durch die Lehrkraft drücken sich in sogenannten **Bezugsnormen** aus, also den Maßstäben, die für einen Leistungsvergleich herangezogen werden.

Bezugsnorm der Lehrkraft	Art des Vergleichs	Implikationen für Misserfolgsleben
Soziale Bezugsnorm	Vergleich einer Individualleistung mit der Klassenleistung („Querschnittvergleich“)	Vergleichsweise Schwache erleben häufiger Misserfolg. Individuelle Verbesserungen bleiben verborgen.
Individuelle Bezugsnorm	Vergleich einer Individualleistung mit früheren Leistungen derselben Person („Längsschnittvergleich“)	Erfolgsereignisse werden wahrscheinlicher, da individuelle Verbesserungen betont werden.
Kriteriale Bezugsnorm	Vergleich einer Individualleistung mit vorher definierten Kriterien/Lernzielen	Man misst sich an Zielen und nicht so sehr an anderen. Je nach Erreichen der Lernziele können alle oder auch niemand erfolgreich sein.

- Wer bei seiner (mündlichen oder schriftlichen) Bewertung die **individuelle Bezugsnorm** berücksichtigt, in welcher die Leistungsverbesserung über die Zeit (die ja in den meisten Fällen eintritt) betont wird, beschert Schülerinnen und Schülern häufigere Erfolgsereignisse.
- Ein alleiniger Fokus auf die **soziale Bezugsnorm** verschleiert die vorhandenen Leistungsverbesserungen derer, die nicht so stark wie der Rest der Klasse abschneiden.
- Eine zusätzliche Berücksichtigung von **Kriterien**, wie sie etwa in den Bildungsplänen zu finden sind, liefert schließlich eine vom Leistungsniveau und der Benotungspraxis unabhängige Bewertungsgrundlage. Ein solcher Fokus auf Kriterien bzw. Lernzielen signalisiert den Schülerinnen und Schülern außerdem, dass es sich lohnt, Verständnis zu erlangen und nicht nur auf gute Noten zu spielen.

Weitere hilfreiche Strategien, um einen produktiven Umgang mit Misserfolgen zu ermöglichen, beinhalten eine klare Trennung zwischen Prüfungsphasen einerseits und Übungsphasen andererseits, verbunden mit einer offenen Fehlerkultur. Neben Feedback zu den Lernergebnissen (z.B. in Form von Noten), welches erst mit zeitlicher Verzögerung gegeben werden kann und oft als abstrakt erlebt wird, ist in den Lernphasen ein begleitendes, konstruktives Feedback zum Lernprozess nötig. Daraus kann sich ein positives, aber nicht unrealistisches schulisches Selbstkonzept speisen, welches wiederum dabei hilft, Misserfolge richtig einzuordnen. Um die Einordnung - oder Zuschreibung - von Leistungen geht es im folgenden Abschnitt.

(2) Zuschreibungen

Wie erklären sich Schülerinnen und Schüler subjektiv ihre eigene Leistung? Die Zuschreibungen, die man Erfolg oder Misserfolg beimisst und die damit einhergehenden Konsequenzen für die Motivation, hat Weiner (1972) in der Attributionstheorie beschrieben. Durch die Kenntnis von günstigen und ungünstigen Attributionsmustern kann man Schülerinnen und Schüler beim Umgang mit Misserfolgsereignissen unterstützen. Im folgenden Schema werden zwei Dimensionen unterschieden: (1) Der „Ort“ der Attribution (*internal* = innerhalb der Person, *external* = kontextbezogen) und (2) die Stabilität der Attribution (*stabil* = bleibt über die Zeit gleich, *variabel* = ändert sich je nach Situation).

	Internal	External
Stabil	Fähigkeit	Schwierigkeit
Variabel	Anstrengung	Zufall

Daraus ergeben sich bei Erfolg bzw. Misserfolg folgende günstige und ungünstige Attributionsmuster:

	Günstige Attributionsmuster	Ungünstige Attributionsmuster
Erfolg	„Das kann ich einfach gut“ (internal-stabil), „Das Lernen hat sich gelohnt!“ (internal-variabel)	„Der Test war leicht“ (external-stabil), „Da habe ich mal Glück gehabt“ (external-variabel)
Misserfolg	„Da habe ich einfach nicht genug gelernt“ (internal-variabel), „Der Test war viel zu schwierig“ (external-stabil), „Pech gehabt, nächstes Mal klappt es wieder besser“ (external-variabel).	„Dafür habe ich einfach keine Begabung“ (internal-stabil)
Resultat	Überzeugung, mit Anstrengung zum Erfolg zu kommen, verbunden mit gesteigerter Motivation und höherem Selbstkonzept.	Überzeugung, dass man den eigenen Erfolg nicht in der Hand hat. Im Extremfall bis zur sogenannten erlernten Hilflosigkeit mit Resignation, Gefühlen der Hoffnungslosigkeit und Gedankenkreisläufen.

Lehrkräfte können in ihren Leistungsrückmeldungen günstige Attributionsmuster gezielt einsetzen und dadurch Motivation und Selbstvertrauen stärken, wenn die Rückmeldung durch die Schülerinnen und Schüler als authentisch erlebt wird. Dadurch erhalten diese die Chance, auch nach Misserfolgen weiter am Ball zu bleiben und nicht zu resignieren. Schülerinnen und Schüler haben jedoch auch ihre eigenen Attributionsmuster, mit denen sie die eigene Leistung einordnen. Diese gilt es

1. sich bewusst zu machen (durch Beobachtung oder gezielten Austausch)
2. gegebenenfalls zu hinterfragen. Bei ungünstigen Attributionen können alternative Erklärungen und Lösungswege angeboten werden (z.B. „Vielleicht war deine Vorbereitung nicht so effektiv. So könnte das nächste Mal besser klappen: ...“).

Dieser genaue Blick für das Erleben der einzelnen Schülerinnen und Schüler kommt mit gewissen Anforderungen an die diagnostische Kompetenz einher. Diese Kompetenz ist auch nötig, wenn es darum geht, aus Misserfolgen konkrete Maßnahmen abzuleiten. In welchen Bereichen gibt es welche Lücken? Welche Lerngelegenheiten (innerhalb und außerhalb des Unterrichts) lassen sich schaffen? Wo lassen sich kleine Erfolgserlebnisse erzielen?

Schließlich: Nicht immer führen die oben genannten Strategien zum Ziel. Liegt möglicherweise eine Teilleistungsstörung vor, führt auch verstärkte Anstrengung nur bedingt zum Erfolg und entsprechende Attributionen können für Betroffene frustrierend wirken. Bei Fragen zu besonderen Förderbedarfen informiert die regional zuständige Arbeitsstelle Kooperation (**ASKO**) am jeweiligen Schulamt.

Fazit: Schülerinnen und Schüler können bei Misserfolgserlebnissen durch einen Fokus auf individuelle Verbesserungen und günstige Ursachenzuschreibungen gestärkt werden. Den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit Misserfolg (und auch den eigenen) gilt es dabei zu reflektieren und gezielt weiterzuentwickeln, sodass eine selbstwertfördernde und motivierende Form der Unterstützung entsteht.

Literatur

Götz, T. (2017). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl.). Schöningh: Paderborn.

Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research* 42(2), 203-215.

Weiterführende Informationen

Angebote der Schulpsychologischen Dienste und Kontaktdaten der Schulpsychologischen Beratungsstellen: www.zsl-bw.de/schulpsychologische-dienste