



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Was ist Sozialisation?.....	7
3. Strukturdimensionen schulischer Sozialisation	12
3.1 Schule als Institution	12
3.2 Schule als konkreter Ort	20
3.3 Schulsystem als Organisation und Differenzierung von Schule und Unterricht	34
3.4 Schulklasse als organisatorische Grundeinheit	45
3.5 Personen im Schulgeschehen – Lehrerinnen und Lehrer ...	55
4. Prozessdimensionen schulischer Sozialisation: Normierung und Kontrolle des Schülerverhaltens?	67
4.1 Unterricht: Vermittlung von Inhalten durch Kommunikationsprozesse	76
4.2 Leistung, Leistungsbewertung, Selektion.....	87
5. Schule und Persönlichkeitsentwicklung.....	98
5.1 Soziales Lernen im schulischen Kontext	98
5.2 Habitus der Aufgabenbewältigung	104
6. Sozialisation in Schule und Unterricht.....	110
6.1 Illusion der Chancengleichheit?	111
6.2 Schule in autobiografischer Sicht	117
7. Literatur	125

Faulstich-Wieland

Sozialisation in Schule und Unterricht

Hannelore Faulstich-Wieland

Sozialisation in Schule und Unterricht

Studentexte
für das Lehramt
Band 15

herausgegeben von
Eiko Jürgens

Luchterhand

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Für Michael und Stefan, die beide die Schule überstanden haben.

www.luchterhand.de

Alle Rechte vorbehalten.

© 2002 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, Kriftel.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlag: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried

Satz: LHF Satzstudio GmbH, Düsseldorf

Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ettlingen.

Druck: Neuwieder Verlagsgesellschaft mbH, Neuwied

Printed in Germany, Oktober 2002

♾ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Was ist Sozialisation?	7
3. Strukturdimensionen schulischer Sozialisation	12
3.1 Schule als Institution	12
3.2 Schule als konkreter Ort	20
3.3 Schulsystem als Organisation und Differenzierung von Schule und Unterricht	34
3.4 Schulklasse als organisatorische Grundeinheit	45
3.5 Personen im Schulgeschehen – Lehrerinnen und Lehrer ...	55
4. Prozessdimensionen schulischer Sozialisation: Normierung und Kontrolle des Schülerverhaltens?	67
4.1 Unterricht: Vermittlung von Inhalten durch Kommunikationsprozesse	76
4.2 Leistung, Leistungsbewertung, Selektion.....	87
5. Schule und Persönlichkeitsentwicklung.....	98
5.1 Soziales Lernen im schulischen Kontext	98
5.2 Habitus der Aufgabenbewältigung	104
6. Sozialisation in Schule und Unterricht.....	110
6.1 Illusion der Chancengleichheit?	111
6.2 Schule in autobiografischer Sicht	117
7. Literatur	125

Vorwort des Herausgebers

An dem Thema der schulischen Sozialisation kommt der Lehramtsstudierende genauso wenig vorbei wie die Referendarin oder die schon im Berufsalltag stehende Lehrkraft, allesamt ist ihnen die Tatsache gemeinsam, permanent sowohl sozialisierend auf ihre Schülerinnen und Schüler zu wirken als auch selbst sozialisiert zu werden. Ausgehend von einem Begriffsverständnis, demgemäß mit Sozialisation ein Prozess bezeichnet wird, durch den ein Mensch zum integrierten Angehörigen seiner gesellschaftlichen Bezugsgruppe wird, weist der rote Faden der Argumentation den Leserinnen und Lesern den Weg zu fünf Themenfeldern, deren herausragende Bedeutung für das Verständnis schulischer Sozialisation unstrittig ist.

Selbstverständlich wird über eine bloße Definition hinaus geklärt, was unter Sozialisation zu verstehen ist. Daran schließen sich Ausführungen zu den Strukturdimensionen schulischer Sozialisation an, indem u.a. Aspekte wie »Schule als Institution«, das »Schulsystem als Organisation und Differenzierung von Schule und Unterricht« und »Personen im Schulgeschehen – Lehrerinnen und Lehrer« näher beleuchtet werden. Unter der Überschrift Prozessdimensionen schulischer Sozialisation: Normierung und Kontrolle des Schülerverhaltens wird zu zwei zentralen Funktionen der Schule Stellung bezogen. Zum einen wird schulische Sozialisation aus der Unterrichtsperspektive, und zwar fokussiert auf die »Vermittlung von Inhalten durch Kommunikationsprozesse«, in den Blick genommen, zum anderen aus der Leistungsperspektive mit den Schwerpunkten »Leistungsbewertung« und »Selektion«. Im Abschnitt zu Schule und Persönlichkeitsentwicklung wird sich u.a. dem »sozialen Lernen im schulischen Kontext« gewidmet, während im Schlusskapitel fraglos die »Illusion der Chancengleichheit« unter dem Eindruck der Ergebnisse der jüngsten internationalen Leistungsstudie PISA, mit denen dem deutschen Schulsystem eine äußerst gravierende Benachteiligung von Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern und mit Migrantenhintergrund bescheinigt wurde, noch zusätzlich an Brisanz gewonnen haben dürfte.

Mit diesem Buch liegt eine komprimierte und sachkundige Einführung in die schulische Sozialisation vor. Dabei ist die Studium- und Praxisrelevanz der gewählten Schwerpunkte gleichermaßen offenkundig wie nahe liegend. Der Autorin, Frau Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, langjährig in der Lehrerbildung tätig, ist es gelungen, eine spannende Publikation zu verfassen, ohne auf eine gründliche Klärung verschiedener theoretischer Zugänge verzichten

zu müssen. Dieser Vorzug macht diese Neuerscheinung sowohl zu einer gern gelesenen Lektüre als auch einer reichhaltigen Informationsquelle für Prüfungsvorbereitung, wissenschaftliches Arbeiten und nicht zuletzt die berufliche Tätigkeit in der Schulpraxis.

Bielefeld, im Oktober 2002

Eiko Jürgens

1. Einleitung

»15.000 Stunden« hieß das 1980 erschienene Buch von Michael Rutter und anderen über die Wirkung von Schule auf Schülerinnen und Schüler (Rutter u. a. 1980). Mit dem Titel wollten sie darauf aufmerksam machen, wie viel Zeit Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen. Diese Stunden sind die Basis einer Sozialisation in Schule und Unterricht. »Schule gehen Tag für Tag« titelte Jürgen Zinnecker seine Sammlung von Schülertexten (Zinnecker 1982) über die Erfahrungen in dieser zeitkostenden Institution. Betrachtet man diese Texte, so zeichnen sie überwiegend kein sehr positives Bild. Im Gedicht von Ilka Seifert, Gymnasiastin aus der 10. Klasse »Der Satz des Pythagoras« wird der Leistungsdruck, die Beliebtheit der Themen, ihre Ferne zu den eigenen Interessen und die fehlende Muße betont.

Der Satz des Pythagoras

Gedanken über die Schule belasten mich,
wenn ich nachts die Augen öffne,
um an den vergangenen Tag zu denken,
um an den kommenden Tag zu denken.
Gefangener meiner eigenen Leistungen.
Jeden Tag muss ich eine bestimmte Menge Meinungen liefern,
ein bestimmtes Quantum des Verstehens für die Themen,
die immer am Leben vorbeigehen.
Und wenn ich in Mathe den Satz des Pythagoras lerne,
darf ich nicht fragen, warum und wie
dieser Mann vor vielen Jahrhunderten auf solch einen Beweis kam.
Nach Mathe haben wir Deutsch
und ich habe mich gerade auf diese
oberflächlichen Fragen eingestellt,
da verlangt man von mir
Texte zu analysieren, sie zu interpretieren
und Stellung zu nehmen.
Dabei habe ich zu vielen Texten keine Meinung,
müsste mich viel länger als 45 Minuten mit ihnen befassen.
... und dann stellt sich mir die Frage:
»Wofür das alles?«
Was wird mir der Satz des Pythagoras nützen,
wenn ich einer Person gegenüberstehe,
die ich mag und der ich das nicht sagen kann,
ohne dieses breitgetretene Wort »Liebe« zu benutzen?
Schule –
das heißt Erziehung zu
berechnender Logik des Handelns
und zu Hilflosigkeit in der Gefühlswelt.
Ilka Seifert, 10. Klasse Gymnasium
(Zinnecker 1982, S. 182)

Im Bild der Wunschschule eines Hauptschülers aus der 10. Klasse widerspiegelt sich diese Kritik in ähnlicher Weise: Gewünscht werden Inhalte aus dem außerschulischen Leben und die Möglichkeit, Erfolge zu spüren.

... Heute gehen wir in den Wald, der gleich neben der Schule ist. Wir werden in drei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe untersucht Pilze, die zweite Tiere und die dritte Blätter ... Dann gehe ich mit drei andren Jungs in den Krautraum, wo wir zwei Stunden lang Gewichte stemmen. Der Kurs ist sehr wichtig, weil man da seine Erfolge sehen kann, wie die Muskeln spielen und wachsen ... (Marco Böhmk).

(Zinnecker 1982, S. 202)

Auch neuere Texte bieten kein anderes Bild, wie die von Kerstin Gleba und Rudolf Spindler 1999 herausgegebene Sammlung »Freistunde – Schüler erzählen von ihrem Leben nach dem Stundenplan« zeigt. Da schildert die 18-jährige Gymnasiastin Katharina Lubitzsch den Montagmorgen als unwirkliches Warten auf das wirkliche Leben, durch das man durch muss.

Katharina Lubitzsch Hesses Rat

Also heute wieder dorthin gehen – und auf lächerliche Weise für den Ernstfall proben. Den Ernstfall Leben. Von dem wir nicht wissen, wann er beginnt. Egal, wer probt, versagt nicht, denke ich. Von weitem sehe ich es schon, dieses anmutige, stolze Gebäude. Nur nicht vom Weg abkommen, sonst kommt man unters Rad, ließ Hermann Hesse einst einen Pädagogen sagen.

Die Umriss werden klarer. Gehe ich ihnen entgegen, oder kommen sie auf mich zu? Ich erreiche das Tor. Früher der Eingang zum Paradies, gesäumt von Gras und Blumen. Sagt man. Das muss schon lange her sein. Jetzt haben die Hundertschaften von Rauchern dieses Fleckchen heile Erde besetzt. Ein Graus für die Lehrer. Ab und zu lässt sich einer von ihnen blicken. Dann verschwinden die Zigaretten, und die Schüler kriegen Sprüche zu hören wie: »Sie brauchen nicht zu denken, dass ich das nicht sehe. Das nächste Mal fegen Sie die Kippen weg.« Aha. Als Antwort quillt so etwas wie: Wozu ham wir nen Hausmeister? aus der anonymen Masse hervor. Wird der Schuldige gefasst, ist ihm ein nettes Treffen in kleiner Runde mit der Direktorin gewiss.

Ich bewege mich weiter in Richtung Tür. Sie geht schwer auf. Welch Wunder, dass noch keiner von ihr erschlagen wurde. Nicht einmal dabei machen sie es einem leicht. Drei Minuten später komme ich halbtot im zweiten Stock an. Man steht wartend vor dem Raum. Montagmorgengesichter. Ich schlucke und sage: Hallo. Wenn ich Glück habe, antwortet jemand, meist nicht. Man spricht nicht viel. Er ist 7.25 Uhr. Eine Person kommt und schließt auf. Wieder hat keiner ihren Guten-Morgen-Gruß erwidert. Den Gruß der Autoritätsperson. Das wird noch böse mit uns enden, sagt sie. Alles wie immer, geliebter Montag. Es klingelt. Das große Warten beginnt. Eigentlich ist die ganze Zeit in der Schule ein einziges großes Warten. Und irgendwie werde ich das Gefühl nicht los, dass jemand Steinchen in die Sanduhr gelegt hat.

(Gleba/Spindler 1999, S. 50/51).

Die 13. Shell-Studie »Jugend 2000« spricht der Schule bis auf wenige Ausnahmen eine Unterstützung der Jugendlichen bei ihren Lebensentwürfen ab:

»Gleich, ob die Jugendlichen sich mit dem Schülerleben arrangieren, sich auf die Freizeit konzentrieren oder aber diese Lebensphase zum Erwerb weiterer Kompetenzen und zum Ausbau von Interessen nutzen – die Lehrer und die Schule insgesamt tun dazu offenbar wenig. Es gibt jedoch einige Fälle, in denen die Lehrer (und Mitschüler) dazu beitragen, eine Zukunftsperspektive zu ermöglichen« (Fuchs-Heinritz 2000, S. 381).

Ganz so negativ sind die Ergebnisse nicht, wenn man quantitativ Schülermeinungen erhebt. Jürgen Zinnecker hatte in seiner Sammlung u. a. 131 Hauptschülerinnen und -schüler aus vier 8. Klassen in einem städtischen Sanierungsgebiet gebeten, den Satz »Ich gehe zur Schule, weil ...« zu komplettieren. Immerhin 37 % ergänzten ihn mit Ausdrücken von Lerninteresse wie »ich was lernen will«, »ich nicht dumm bleiben will« (Zinnecker 1982, S. 36).

In der bisher wohl umfangreichsten Studie zum »Schülerurteil über die Schule« (Czerwenka u. a. 1990) fand sich in 29,5 % der ca. 3.000 ausgewerteten Aufsätze ein positives Gesamturteil über die Schule.

Damit liegt dieser Wert deutlich über dem von 22,5 %, die ein negatives Gesamturteil abgeben. 38,4 % berichteten von positiven wie negativen Erfahrungen (Czerwenka u. a. 1990, S. 152) (vgl. Abbildung 1).

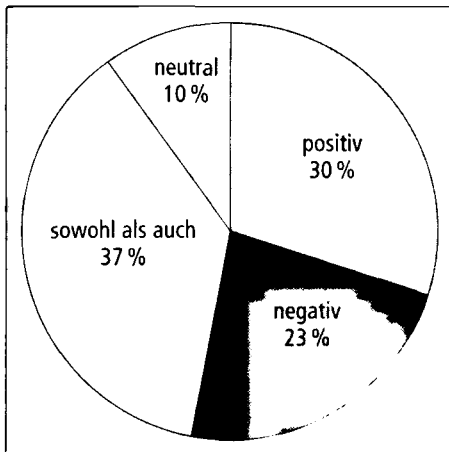


Abbildung 1: Urteile über die Schule (Quelle: Czerwenka u. a. 1990, S. 152)

Grundschulkinder sahen die Schule dabei am positivsten, ab der Orientierungsstufe wachsen die Anteile derjenigen, die überwiegend

negative Erfahrungen berichten. In der Realschule finden sich mehr negative als positive Urteile, im Gymnasium halten sich positive und negative Urteile die Waage (ebd., S. 153).

Werden Studierende, die ein Lehramt studieren, d. h. künftige Lehrerinnen oder Lehrer werden wollen, nach ihren Berufswahlmotiven und ihren Erwartungen an den künftigen Beruf befragt, so steht bei ihnen die pädagogische Motivation im Vordergrund: Der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, wird in der Regel am häufigsten genannt, gefolgt von der Einschätzung, eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe, die interessant, vielseitig und abwechslungsreich ist, zu erfüllen (Ulich 1998, Faulstich-Wieland/Kayser 2001). Im schulischen Alltag allerdings erfüllen sich offenbar nur für die Hälfte der Lehrkräfte ihre Vorstellungen: Von 514 befragten Lehrerinnen und Lehrern gaben 260 an, keine Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Erfahrungen erlebt zu haben. Die anderen wurden in ihren Vorstellungen eher enttäuscht (Terhart u. a. 1993, S. 73). Ewald Terhart u. a. zitieren einige dieser Frustrationen:

»Emanzipationsbestrebungen und Autonomievorstellungen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit (so wie ich sie während meiner Studienjahre entwickeln lernte) wurden jäh in ihre Schranken verwiesen. Bevormundungen, Bürokratismus, Hierarchien, patriarchalische und verkrustete Strukturen erlebte ich anstelle von Kreativität, Eigenverantwortlichkeit, Kooperation« (60-jährige Gymnasiallehrerin) (ebd., S. 74).

»Primär: Schule beruht nicht auf Freiwilligkeit, Schüler werden in einer gewissen Form »manipuliert« (Druck, methodischer Trick, großer Aufwand zur Motivierung, praktisch nie Primärmotivation). Daraus folgend: Lehrer als »Clown«, der immer irgendwie Dinge anbietet, um Schüler bei Laune zu halten« (43-jähriger Gymnasiallehrer) (ebd.).

Was also spielt sich ab in der Schule, dass so unterschiedliche Einschätzungen zustande kommen? Um solche Fragen soll es in diesem Lehrtext gehen, darum, die Sozialisationserfahrungen in Schule und Unterricht genauer zu betrachten.

Dazu wird zunächst zu fragen sein, was Sozialisation überhaupt ist. Nach dieser Einleitung wird im zweiten Kapitel in kurzer Form der sozialisationstheoretische Ansatz skizziert.

Man kann ihn in allgemeinster Form als ein »Mitgliedwerden« bezeichnen. Damit ist gemeint, alle diejenigen Dinge zu lernen, die für die gesellschaftliche und soziale Gruppe, der man angehört, relevant sind, um sich in ihr selbstverständlich bewegen zu können. Im familiären Bereich werden die Grundlagen dafür weitgehend »nebenbei«

im Zuge des Betreut- und Versorgtwerdens angeeignet. Der Schule **kommt** ein expliziter Auftrag zu: Sie soll Wissen und Können vermitteln und zugleich eine Auseinandersetzung mit der sozialen Position gewährleisten.

Wie dies geschieht, soll in den weiteren Kapiteln genauer vorgestellt werden (vgl. Abbildung 2).

Strukturdimensionen

Schule als Institution
Ort – Zeit – Raum/Gebäude
Schulsystem: Organisation und Differenzierung von Schule und Unterricht
Schulklasse als organisatorische Grundeinheit
Personen: Lehrerinnen und Lehrer

Prozessdimensionen

Normierung und Kontrolle des Schülerverhaltens:
Leistung, Leistungsbewertung, Selektion

Unterricht: Vermittlung von Inhalten durch Kommunikationsprozesse

t_1 Schulzeit t_2 t_3

Persönlichkeitsdimensionen

Identitäts- und Sozialentwicklung
Habitus der Aufgabenbewältigung

Abbildung 2: Übersichtsfaktoren zur schulischen Sozialisation

Im Kapitel 3 werden die Strukturdimensionen schulischer Sozialisation analysiert. Historisch gesehen ist die Schule überhaupt erst mit der Einführung der Schulpflicht zu einer Institution geworden (3.1), die heute durch Schulgesetze der Länder ihre spezifische Bestimmung erhält. Sie ist für die Kinder und Jugendlichen jedoch vor allem ein konkreter Ort, nämlich – wie Klaus Holzkamp schreibt – eine »gegenständlich-praktische Anordnung von Sachen und menschlichen Körpern, also wirklich das ›Schulgebäude‹, in dem durch räumliche und interpersonale Arrangements bestimmte Handlungen und Beziehungen der Insassen ermöglicht und andere unterbunden werden« (Holzkamp 1993, S. 347). Kapitel 3.2 wird entsprechend auf die Erkenntnisse über die Bedeutung der Standorte von Schulen und Gebäuden eingehen. Die räumliche Verortung von Schulen geht einher mit organisatorischen Differenzierungen von Schule und Unterricht. Hier sollen die Bedeutsamkeit der Grundschule als Einheitsschule, der Vier- bzw. Fünfgliedrigkeit des Sekundarschulwesens, aber auch die Organisation durch schulische Regelungen (Einschulung, Versetzung, Übergänge, Abschlüsse) und Strukturierungen (Stundenpläne, Fächerdifferenzierungen, usw.) (Kapitel 3.3) herausgearbeitet werden.

Eine sozialisatorisch sehr wichtige Frage ist die nach der sozialen Gruppierung: Mit wem hat man es alltäglich zu tun? Die Zusammenfassung der Kinder in Klassen (3.4) strukturiert die Erfahrungsmöglichkeiten bzw. das, was alltäglich erfahrbar wird. Homogenität als Prinzip konkurriert hier mit Heterogenität als Realität und bedeutet sozialisatorisch die Verortung der eigenen Person gemessen am Normalbild »des Schülers«. Schließlich geht es um die konkreten Personen, die das Schulgeschehen bestimmen (3.5): Neben den Mitschülerinnen und Mitschülern in der Schulklasse sind die Lehrerinnen und Lehrer am bedeutsamsten, aber auch Schulleiter oder Schulleiterinnen, Sekretärinnen und Hausmeister gehören zum Schulalltag.

Im Kapitel 4 wird der Blick auf die Prozessdimensionen schulischer Sozialisation gerichtet, d. h. auf die Bedingungen, die im zeitlichen Verlauf sozialisatorische Relevanz haben. Klaus Holzkamp kennzeichnet diese als Normierung und Kontrolle des Verhaltens. Entwicklung wird in der Schule geregelt: Durch das Jahrgangsprinzip wird eine Normalität von Entwicklung angenommen, die durch Einschulung, Versetzung bzw. Sitzen bleiben, Probezeiten und Ausschulung geregelt wird. Ebenso wird Verhalten normiert durch Sanktionen und Gratifikationen mit Hilfe der Aufsichtsregelung. Im Allgemeinen verbindet man mit Schule vor allem Unterricht und mit diesem wiederum Schulfächer. Beides zusammen ergibt eine Vermittlung von Inhalten durch Kommunikationsprozesse (4.1), ein sozialisationstheoretisch noch weitgehend ungeklärtes Feld. Es gehört zum schulischen Auftrag, Leistungen bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Dabei ist allerdings keineswegs klar, was Leistungen sind bzw. wie man sie bewerten kann (4.2). Den verschiedenen Möglichkeiten liegen sehr unterschiedliche Vorstellungen von Persönlichkeitsentwicklung, aber auch von schulischen Funktionen zugrunde.

Im Kapitel 5 wird noch einmal die Blickrichtung gewechselt, in dem nun die Persönlichkeitsdimensionen in den Mittelpunkt gerückt werden. Hier geht es entsprechend darum, welche Identitäts- und Sozialentwicklung die Schülerinnen und Schüler durchlaufen (5.1) und wie sie einen Habitus der Aufgabenbewältigung (5.2) herausbilden. Neben den schulischen Bedingungen werden diese Sozialisationsprozesse natürlich auch von den familiären Hintergründen und den außerschulischen Möglichkeiten beeinflusst.

In den Kapiteln 3 bis 5 wird jeweils nach der Erörterung der relevanten Faktoren eine Illustration ihrer Bedeutung – bzw. auch ihrer Variation – am Beispiel der Laborschule Bielefeld aufgezeigt.

Im abschließenden Kapitel 6 soll die Sozialisation in Schule und Unterricht in ihrer komplexen Verflechtung anhand von zwei unter-

schiedlichen Zugängen betrachtet werden. Einmal wird unter dem Titel »Illusion der Chancengleichheit« gefragt, wie der Habitus der Schülerinnen und Schüler und der Habitus der Lehrkräfte zusammenspielen und so die Chancen für Bildung ermöglichen oder behindern (6.1). Zum anderen sollen autobiographische Berichte über Schulerfahrungen die verschiedenen Dimensionen schulischer Sozialisation plastisch machen (6.2).

2. Was ist Sozialisation?

Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dem ein Mensch zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppe wird. Dieser Prozess stellt eine aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner materiellen wie sozialen Umwelt dar (zur ausführlichen Darstellung von Sozialisationstheorien vgl. Faulstich-Wieland 2000). Aktive Auseinandersetzung meint, dass einerseits die Aneignung des Vorgefundenen erfolgt, diese aber zugleich be- und verarbeitet wird. Für die Person selbst bedeutet der Sozialisationsprozess die Entwicklung einer eigenen Identität, welche die Person zu etwas Einzigartigem macht, das dennoch nicht isoliert und unverbunden dasteht.

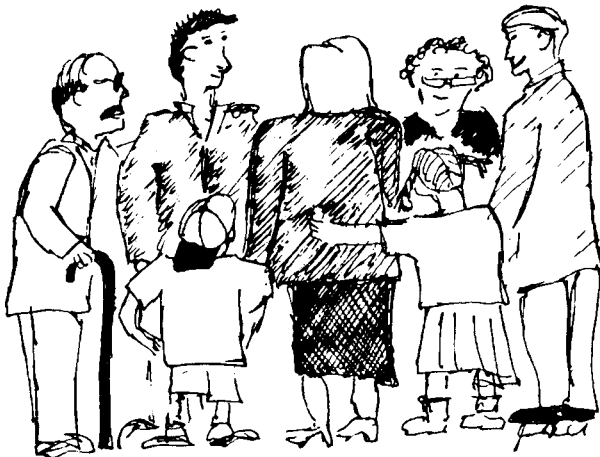


Abbildung 3: Sozialisationsprozess (Quelle: Michael Faulstich)

Es wäre allerdings ein Missverständnis, würde man meinen, die aktive Auseinandersetzung stelle zu jeder Zeit einen bewussten und

reflektierten Prozess dar. Man kann im Gegenteil davon ausgehen, dass alltägliches Handeln im Allgemeinen gerade nicht einer bewussten und reflektierten Logik folgt, sondern unbewusst aus einer im Entwicklungsprozess erworbenen Sicherheit heraus geschieht. Diese Sicherheit ist sogar Voraussetzung für praktisches Handeln, ohne sie wäre Praxis nicht möglich. Pierre Bourdieu spricht von der »doxa« als »jene(r) stumme(n) Erfahrung der Welt als einer selbstverständlichen« (zit. nach Wayand 1998, S. 228). Die Selbstverständlichkeiten hängen zu erheblichen Anteilen von der sozialen Lage ab, vom sozialen Milieu, in dem man lebt, – vom sozialen Raum im Bourdieuschen Sinne. Die alltägliche Lebensführung mit ihren materiellen Möglichkeiten, ihren Routinen und Ritualen bildet die Grundlage für einen im Sozialisationsprozess zu entwickelnden Habitus. Der Habitus lässt sich als »ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese« (Bourdieu 1974, S. 143). Eckart Liebau kennzeichnet den Habitus als »Gewohnheiten, Routinen, Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster, die, wiewohl biographisch durch Lernen erworben, durch die Konstellation von Bedingungen und Lebenspraxis selbst zur Selbstverständlichkeit, zu kulturellem Unbewussten werden« (Liebau 1988, S. 160).

Entscheidend für die Analyse von Sozialisationsprozessen ist es, den Blick auf die konkreten regionalen, sozialen und historischen Bedingungen des Aufwachsens zu richten.

Die ökologische Sozialisationsforschung bietet ein Modell an, mit dem der Blick für die verschiedenen Bedingungsfaktoren geschärft werden kann. Urie Bronfenbrenner, der diesen Ansatz als erster ausformulierte, benannte drei Parameter, die unsere alltägliche Umwelt als soziale Ökologie bestimmen:

- die unmittelbare Umgebung;
- soziale Netzwerke informeller Art wie peer groups usw. und formale Institutionen wie das Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen;
- das ideologische System (Bronfenbrenner 1976).

Bronfenbrenner hat dieses in einem späteren Aufsatz präzisiert durch seine Unterscheidung von Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen (vgl. Abbildung 4). Mit dem Mikrosystem wird das Beziehungsgefüge der sich entwickelnden Person und der Umwelt im unmittelbaren Setting bezeichnet. Es ist »... ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, welche die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich

mit dem ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt« (Bronfenbrenner 1981, S. 38). Das Mesosystem bezeichnet Beziehungen zwischen den wichtigen Settings wie Schule, Familie, peer group. Es »... umfasst die Wechselbeziehung zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist ... Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen« (ebd., S. 41). Das Exosystem besteht aus weiteren sozialen Strukturen sowohl formeller wie informeller Art. Es kennzeichnet einen »Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht ...« (ebd.). Zum Beispiel sind die beruflichen Bezüge, die für die Mutter eines Kindes relevant sind, für das Kind selbst ein Exosystem. Das Makrosystem schließlich bezieht sich auf allgemeine Prototypen in der Kultur oder Subkultur. Es ist übergreifend und charakterisiert »die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro- sowie Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien« (ebd., alle Zitate nach Dippelhofer-Stiem 1995, S. 85). In späteren Ausarbeitungen bezieht sich Bronfenbrenner auch noch auf das Chronosystem, da Sozialisationsprozesse nicht ohne Bezug auf Zeitdimensionen zu erfassen sind.

Innerhalb dieser Systeme vollzieht sich die alltägliche Lebensführung (vgl. Kirchhöfer 1999). Im Chronosystem der kindlichen Sozialisation bestimmt zunächst die Familie, wie der Alltag aussieht: Der Wohnort (beispielsweise als Dorf oder als Großstadt) ebenso wie die konkrete Wohnsituation (Einfamilienhaus, Eigentumswohnung oder Mietwohnung, Größe der Wohnfläche, eigenes Zimmer oder nicht usw.) bieten den Raum für Entdeckungen und Erfahrungen. Die Zusammensetzung der Familie sorgt für die Art der sozialen Kontaktmöglichkeiten. Die Erwerbssituation der Familienmitglieder bestimmt den zeitlichen Ablauf von Ereignissen, aber auch die materiellen Möglichkeiten, über die verfügt werden kann. Dieses Mikrosystem – das genau genommen bereits aus verschiedenen Mikrosystemen besteht – lässt sich charakterisieren als Lebensstil. Zusammengenommen ist dies die alltägliche Lebensführung und sie manifestiert sich im Einzelnen als Habitus – als Verkörperlichung wie als Vergeistigung der doxa. Je nach sozialer Lage, aber auch differenziert nach Geschlecht und Ethnie bringt der Prozess der Sozialisation einen Habitus hervor, der als Mitgliedwerden des Individuums dessen Individualität erhält und zugleich die Zugehörigkeit zur je spezifischen gesellschaftlichen Konstellation erkennbar macht.

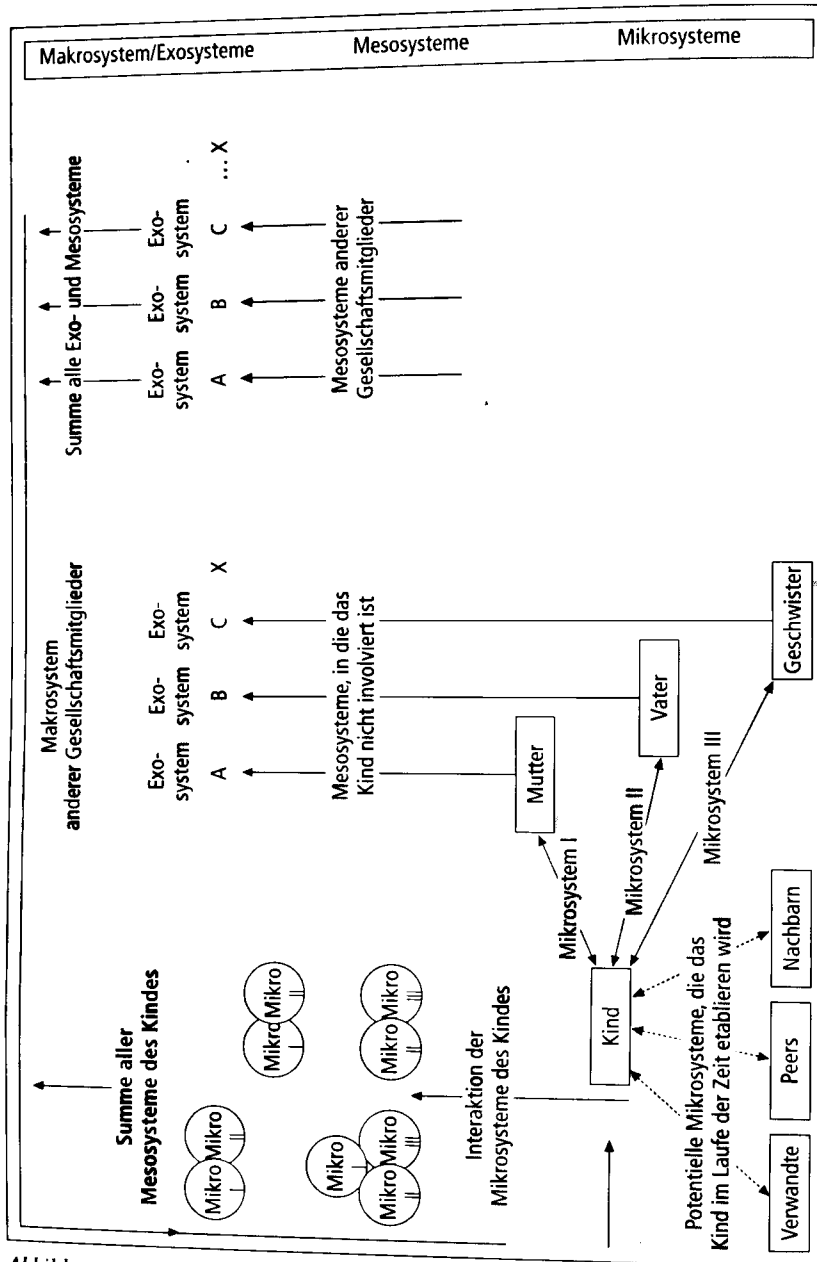


Abbildung 4: Dynamisiertes Mehrebenenmodell, am Beispiel und unter besonderer Berücksichtigung des innerfamiliären Austausches (Quelle: Dippelhofer-Stien 1995, S. 196).

In der frühen Kindheit können organisierte Formen von Bildung und Betreuung beispielsweise bei einer Tagesmutter, in einer Kindergruppe oder in einer Kindertagesstätte bereits eine Rolle spielen – die Mesosysteme müssen keineswegs auf die Familie beschränkt bleiben.

Mit dem Eintritt in die Schule erweitern sich die sozialen Bezüge erneut, wirkt der Habitus zum einen als Basis für die Art und Weise, wie das Kind sich in den schulischen Zusammenhang einbringt, wird er zum anderen von den neuen Anforderungen und Möglichkeiten verändert. Die Schule bestimmt den Alltag von Kindern und Jugendlichen zu erheblichen Anteilen und sorgt damit für gesellschaftliche Integrations- wie aber auch Distinktionsprozesse.

»In einer Gesellschaft, in der eine Schule das Monopol der Vermittlung von Bildung innehat, finden die geheimen Verwandtschaften, das einigende Band der menschlichen Werke (und zugleich der Lebensführung und des Denkens) ihren prinzipiellen Nexus in der Institution der Schule, fällt dieser doch die Funktion zu, bewusst (oder zum Teil auch unbewusst) Unbewusstes zu übermitteln oder, genauer gesagt, Individuen hervorzubringen, die mit diesem System der unbewussten (oder tief vergrabenen) Schemata ausgerüstet sind, in denen ihre Bildung bzw. ihr *Habitus* wurzelt. Kurz, die ausdrückliche Funktion der Schule besteht darin, das kollektive Erbe in ein sowohl *individuell* als *kollektiv Unbewusstes* zu verwandeln: Bezieht man daher die Werke einer Epoche auf die Praktiken der Schule, so hat man ein Mittel, das nicht nur zu erklären vermag, wozu die Werke sich *ausdrücklich bekennen*, sondern auch, was sie durch ihre bloße Zugehörigkeit zur Symbolik einer Epoche oder Gesellschaft *verraten*« (Bourdieu 1974, S. 139).

Aber: Es wäre naiv, nicht zu erkennen, dass »die Schule den Geist und Inhalt einer Kultur, den sie übermittelt, zugleich auch verwandelt« (ebd., S. 140).

Bourdieu zeigt am Vergleich von zwei Schulen auf, was dies meint:

»Trotz ihrer zeitlichen Nähe liegt eine ganze Welt zwischen der Schule du Becs in der Normandie und der Schule Abälards in Ste. Geneviève: Auf der einen Seite ein Unterricht, der streng organisiert, einer einzigen Regel unterworfen und von den Tugenden der Frömmigkeit beherrscht ist. Im Zentrum des Unterrichts steht die *Lectio* als Lektüre, Kommentar und Mediation der heiligen Texte. Auf der anderen Seite die früheste Gestalt der Pariser Universität. Hier führen die Gegensätze spezialisierter, miteinander konkurrierender, rivalisierender Schulen dazu, dass der *Disputatio* und der Dialektik der erste Platz eingeräumt wird« (ebd., S. 141 f.).

Bourdieu geht allerdings davon aus, dass diese Disputatio als Methode das Kennzeichen einer Schule als Institution sei:

»Sobald sich nämlich die Schule als Institution konstituiert hat und über besondere Aufgaben und einen auf verschiedene Disziplinen verteilten Lehrkörper verfügt, muss sie ein in sich stimmiges Lehrgebäude errichten, und wäre es um den Preis jener Art fiktiver Versöhnungen, wie ihnen die typisch professorale Philosophie und Philosophiegeschichte namens *Philosophia perennis* ihr Placet gibt« (ebd., S. 142).

Zur Analyse schulischer Sozialisation bietet dieser theoretische Ansatz die Folie, auf der es darum geht, sowohl die Institution an sich zu erfassen, wie die bestimmenden Strukturen, die schulischen Inhalte und schließlich deren Zusammenhang zu erforschen.

3. Strukturdimensionen schulischer Sozialisation

Die Strukturdimensionen schulischer Sozialisation lassen sich in fünf Aspekten erfassen: Zunächst geht es darum, wie Schule überhaupt zu einer Institution geworden ist. Im zweiten Schritt wird gefragt, was dies heute konkret meint, nämlich welche räumliche und bauliche Gestalt Schule annimmt. Das deutsche Schulsystem ist wesentlich stärker differenziert und gegliedert als Schulen anderer Länder. Wie die Organisation aussieht, wird im dritten Schritt analysiert. Wesentlich für die Sozialisation sind schließlich die Schulklasse, die entscheidend dafür ist, mit welchen peers man zusammen kommt, und die Lehrkräfte, deren Unterricht man genießt. Beide Aspekte werden abschließend erörtert.

3.1 Schule als Institution

Horst Schiffler und Rolf Winkeler nennen ihre »Kulturgeschichte des Lernens in Bildern« zwar »Tausend Jahre Schule«, datieren aber die Anfänge von Schule deutlich früher: Spuren finden sich mindestens schon vor 4000 Jahren, Ägypten ist ein besonders geeignetes Land, um nach frühen Schulen zu suchen. Schiffler/Winkeler vermuten,

»dass immer dann Einrichtungen zur Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten geschaffen worden sind, wenn es der heranwachsenden Generation nicht mehr gelang, im Alltag all das wie von

selbst zu lernen, was sie für ihr Leben brauchte oder was die Erwachsenen von ihr erwarteten« (Schiffler/Winkeler 1994, S. 7).

Schulen als Institution definieren sich also zunächst einmal darüber, dass Sozialisation als alltägliche Lebensführung nicht mehr genügt, um ein integrierter Angehöriger der jeweiligen Kultur zu werden. Vielmehr müssen explizite und bewusste Vermittlungen organisiert werden. Zugleich wird die geschaffene Institution aber auch Teil des Alltags und enthält wiederum doxische Anteile.

Die »heranwachsende Generation«, von der Schiffler und Winkeler sprechen, bestand zunächst keineswegs aus allen Kindern und Jugendlichen:

»Die Schule als dauerhaft gesetzte Institution, mit professionellen *Lehrern*, einem *fixierten Lehrplan* und einem von Leistungsstandards *bestimmten Lehrgang*, wird zuerst für die Qualifizierung von Spezialisten eingerichtet« (Tenorth 1994, S. 430).

Im »Schoße der Kirche« (Schiffler/Winkeler 1994, S. 10 ff.) lagen die Anfänge der Institutionalisierung. Der Lehrplan wurde dabei durchaus nicht nur aus religiösen Inhalten gespeist, sondern grundgelegt von den Sieben Freien Künsten, den *Septem artes liberales*: Grammatica, Rhetorica, Dialectica, Musica, Arithmetica, Geometria und Astronomia. Symbolisiert werden diese Künste von Frauenfiguren (ebd., S. 18 ff.). Dieser »Lehrplan« behielt 1000 Jahre Gültigkeit und wurde erst mit dem Aufkommen des modernen Weltbildes verändert (ebd., S. 23).



Abbildung 5:
Grammatica
(Quelle: Schiff-
ler/Winkeler
1994, S. 19)

Für den Ritterstand galt jedoch auch im Mittelalter ein anderer Lehrplan: Ihr ebenfalls siebensäuliger Bildungskanon, die *Septem probitates* förderte die »sieben Tüchtigkeiten des Ritters: Schwimmen, Reiten, Pfeile schießen, Fechten, Jagen, Schachspielen und Versemachen. All das hatte der Knappe im Dienste seines Ritters zu lernen« (ebd., S. 25). Die Frauen der damaligen Zeit allerdings stellten die Verbindung zu den Künsten her und unterrichteten die Kinder in den »feineren Formen der Kultur« (ebd.).

Für die Bürger der Städte waren weder die einen noch die anderen Künste das, was sie benötigten. Sie errichteten Schulen, in denen Lesen, Rechnen und Schreiben vermittelt wurden, Qualifikationen, die kaufmännische Schichten, städtisches Führungspersonal, aber auch Handwerker benötigten (Tenorth 1994, S. 431).

Die Neuzeit brachte auch für die Schulen deutliche Veränderungen. Erasmus von Rotterdam war einer der Begründer des modernen Erziehungsdenkens:

»Die ältesten Menschen, welche ohne Gesetz und Ordnung in wilder Ehe ihr Leben hinbrachten in den Wäldern, glichen in Wahrheit mehr Thieren als Menschen. Die Vernunft macht den Menschen; ... Die Natur, indem sie dir einen Sohn gab, übergab dir nichts andres, als eine rohe Masse; es ist deine Sache, der fügsamen und zu Allem bildsamem Materie die beste Form zu geben: wenn du es unterlässest, erhältst du eine Bestie, wenn du sorgsam bist, erhältst du so zu sagen einen Gott« (zit. in Schiffler/Winkeler 1994, S. 54).

Mit der Reformation kam auch die Forderung nach einer allgemeinen Volksbildung und die Vorstellung von Schulpflicht auf. Die ersten Schulordnungen für die Bildung des Volkes in Gotha 1642 dürfen jedoch nicht mit der Realität des Lernens in der Gesellschaft verwechselt werden. Noch bleibt schulische Bildung ein Privileg weniger.

»Die Alphabetisierung des Volkes ist erst ein Ergebnis des 19. Jahrhunderts und damit ein Produkt der entscheidenden Zäsur der Bildungsgeschichte, die um und nach 1800 eröffnet wird« (Tenorth 1994, S. 432).

Die französische Revolution von 1789 markiert nicht nur für Frankreich den Beginn der Herausbildung moderner Gesellschaften, zu denen der Aufbau öffentlicher Bildungssysteme gehören. Mit der Erklärung der Menschenrechte wurde Gleichheit zu einer »politischen Kampfforderung« (Böttcher/Klemm 2000, S. 12). Kampfforderung wurde sie auch deswegen, weil die Menschenrechte zugleich die Bedeutung von Eigentum festschrieben und damit das »Spannungsverhältnis von Gleichheit und Besitz« begründeten (ebd., S. 13).

»Folgerichtig ist die Entwicklung des Bildungssystems im 19. Jahrhundert – vom Staat vorangetrieben und von ihm beaufsichtigt – zum einen durch eine expansive Bildungsbeteiligung, also vor allem durch die Durchsetzung der Schulpflicht, und zum anderen durch die Verfestigung der Unterscheidung von ›höheren‹ und ›niederen‹ Bildungswegen gekennzeichnet« (ebd.).

Was zunächst noch durchaus offen und von Wilhelm von Humboldt im Konzept einer allgemeinen Bildung als Grundbildung formuliert wurde, entwickelte sich mit dem Ausbau des Gymnasiums zur Berechtigungsinstanz für den Universitätszugang zum klaren Zweiklassensystem (vgl. Gogolin 1994, S. 44 ff.). Tenorth fasst diese Entwicklung dramatisch so zusammen:

»Zwischen der Bildung für die Eliten und der Indoktrination für die Massen gibt es zunächst kein Drittes. Das Schulwesen kennt nicht Einheit oder Gleichheit, sondern nur soziale Differenz. Differenzen gelten bis 1908 auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht; denn die Mädchen müssen zwar die Volksschulen besuchen, bleiben aber von den abiturbezogenen Bildungsgängen und vom Universitätsstudium ausgeschlossen« (Tenorth 1994, S. 433).

Erst in der Weimarer Republik wird der Versuch gemacht, »den Klassencharakter des Bildungswesens abzubauen, die Gestalt von Schule in der Demokratie zu finden und sie nicht allein politisch und traditional, sondern nach pädagogischen Gesichtspunkten zu formen« (ebd., S. 433 f.). Gemeint ist das Grundschulgesetz von 1920, mit dem der gemeinsame Schulbesuch aller Kinder während der ersten vier Schuljahre bestimmt wurde. Für die Fortsetzung des Schulbesuchs danach sollten »Anlage und Neigung« entscheidend sein, nicht mehr die wirtschaftliche oder gesellschaftliche Stellung der Eltern. Böttcher/Klemm sehen hierin die Grundlage für eine »Öffnung aller Bildungswege – unbeschadet der sozialen Herkunft der Heranwachsenden. Die Weimarer Verfassung verpflichtet die Bildungspolitik des Staates auf das Prinzip der Gleichheit und auf das der sozialen Gerechtigkeit« (Böttcher/Klemm 2000, S. 14).

Dennoch bleibt diese Verpflichtung bis heute uneingelöst:

»Die feinen Unterschiede von Bildung und Gelehrsamkeit, von oben und unten, die Differenz der Bildungskarrieren und der Wertigkeit von Schulen, bleiben erhalten« (Tenorth 1994, S. 434).

Die Geschichte der Schule zeigt einerseits, dass es diese Institution schon sehr lange gibt, wenn man unter Institution eine geregelte Form von Einrichtung versteht. Andererseits machen gerade bildliche Darstellungen deutlich, wie unterschiedlich die Institutionen

gewesen sind, welche Veränderungen sie im Laufe der Geschichte erfahren haben. Bis ins Mittelalter waren Lernverhältnisse oft solche zwischen einem »Lehrmeister« und einem oder wenigen »Schülern«. Die Person des Hauslehrers oder der Gouvernante gab es auch viel später noch in den betuchten Haushalten. Die Insignien von Schule waren bis ins 19. Jahrhundert Ruten – »das Symbol der Strafgewalt und der Zucht, aber auch Zeichen der Würde des Amtes ... In die Schule gehen hieß in der damaligen lateinischen Sprache »Sub virga degere«, unter der Rute leben« (Schiffler/Winkeler 1994, S. 36).

Die »Winkelschulen« im Mittelalter, aber auch noch etliche Dorfschulen im 18., teilweise bis ins 19. Jahrhundert hinein, waren Räume, die nicht nur dem Unterricht dienten, sondern auch Wohnstuben der Lehrer waren.

Erst Schulbilder aus dem 19. Jahrhundert, wie insbesondere die von Albert Anker, zeigen Schulräume mit den Schulbänken, Zeichengeräten an der Wand, u. Ä. – eine Institution, wie wir sie normalerweise im Kopf haben als Sinnbild von Schule früher. Mit der Schulpflicht und ihrer allmählichen Durchsetzung entstand die Institution, die alle Kinder besuchen mussten.



Abbildung 6: Schulmeister mit Kind (Quelle: Schiffler/Winkeler 1994, S. 142).

Maler des 20. Jahrhunderts haben diesen institutionellen Charakter aufgegriffen: Im Bild des niederländischen Malers Co Westerik (geb. 1924) aus dem Jahr 1961 »Schulmeister mit Kind« wirkt der Lehrer »wie die Verkörperung der Institution Schule, die wesenlos und unpersönlich, übermächtig und undurchschaubar zugleich den Schüler in ihre Obhut nimmt und fest im Griff hat« (ebd., S. 143).

Auch das Bild des schwedischen Malers Peter Tillbert (geb. 1946) von 1971/72 »Wirst Du wohl mal Nutzen bringen, Kleiner?« symbolisiert Schule als »wohl geordnet; das Lernen folgt unterrichtsökonomischen und fachlichen Prinzipien, aber soziale, praktische oder ästhetische Erfahrungen bleiben auf der Strecke: Wirst Du wohl mal Nutzen bringen?« (ebd., S. 144).

Reinhard Pekrun definiert Schulen als »Institutionen ..., deren primäres Ziel in der Produktion qualifizierender und sozialisierender Lernprozesse bei Gruppen von Personen (insbesondere Kindern und Jugendlichen) liegt« (Pekrun 1994, S. 468). Entsprechend ist das »einzige gemeinsame Charakteristikum aller Schulsysteme«, »dass ihr primäres Ziel in der Produktion kollektiver Lernprozesse liegt« (ebd.).



Abbildung 7: »Wirst Du wohl mal Nutzen bringen, Kleiner?« (Quelle: Schiffler/Winkeler 1994, S. 143)

Inwieweit die sozialisierende Funktion von Schule nicht nur eine ist, die sich »doxisch« und unbewusst ergibt, sondern zur erzieherischen Aufgabe auch der Lehrkräfte gehört, ist durchaus umstritten. Der Streit ist unmittelbar ablesbar an der Ausgestaltung des Studiums

für das Lehramt: Nach wie vor ist der Pädagogikanteil für Gymnasiallehrkräfte geringer als der Anteil für das Fachstudium, in einigen Bundesländern ist er sogar marginal.

Hartmut von Hentig, der Gründer der Laborschule Bielefeld – die als illustrierendes Beispiel für die einzelnen Aspekte der schulischen Sozialisation in diesem Band genutzt werden soll – hat anknüpfend an reformpädagogische Traditionen gefordert, dass die Schule ein »Lebens- und Erfahrungsraum« sein müsse. Seine Formel »Die Menschen stärken, die Sachen klären« (Hentig 1990, S. 17) bringt Erziehung und Qualifizierung miteinander in Verbindung. Hans-Joachim Knopff und Klaus-Dieter Lenzen beschreiben an Beispielen aus der Laborschule, was es heißt, Schule als »Lebens- und Erfahrungsraum« zu gestalten, nämlich »mehr als nur Unterricht« zu sein (Knopff/Lenzen 1997, S. 23 ff.).

»Der Unterricht im »Lebens- und Erfahrungsraum« Schule bleibt nicht unberührt von den persönlichen Erfahrungen, Ängsten, Hoffnungen und Wünschen der Kinder und Jugendlichen. Zur Arbeit des Lehrers gehört es, diese Zusammenhänge zu pflegen, statt sie zu unterdrücken« (ebd., S. 30).

Solche Erfahrungen ergeben sich nicht allein aus der privaten Situation der Kinder und Jugendlichen, sondern werden beeinflusst von großen und kleinen öffentlichen Ereignissen. Folglich gehört es zur Arbeit der Lehrkräfte »auf Aktuelles einzugehen, statt darüber hinwegzugehen.« Lehrkräfte müssen »entsprechende Initiativen aufgreifen können und sich selbst einmischen wollen« (ebd., S. 31).

Lernen kann sich in einem solchen Verständnis auch nicht nur auf die Arbeit im Klassenzimmer beschränken, sondern muss an verschiedenen Orten stattfinden können. Solche Ortswechsel zu organisieren und zu ermöglichen, gehört zur Aufgabe von Lehrkräften dazu.

Sozialisationserfahrungen ergeben sich ganz wesentlich aus der Art und Weise, wie Menschen miteinander umgehen. In der Schule muss es Raum dafür geben, die Umgangsweise zu thematisieren.

Zwar ist der Unterricht in der Schule an Lehrpläne und Vorgaben gebunden, damit Schule zu einem Erfahrungsraum werden kann, gehört aber auch, dass persönliche Interessen eingebracht werden können, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit haben, »ihren Themen nachzugehen und sie, falls möglich, mit dem schulischen Curriculum zu verbinden« (ebd., S. 33).

Schließlich sollte eine solche Schule auch Angebote machen, die hilft, Pausen und Freizeit als angenehm zu erleben. Die Laborschule versucht, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wenngleich – so die

beiden Autoren – das Konzept einer »Schule als Lebens- und Erfahrungsraum« weniger eine Zustandsbeschreibung als vielmehr eine Zielvorstellung ist« (ebd., S. 29).

Als scharfer Kritiker reformpädagogischer Vorstellungen und als Gegner einer »Sozialpädagogisierung« von Schule ist 1998 der emeritierte Göttinger Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke aufgetreten. Selbst ursprünglich sich als Teil der linken Reformer verstehend, geißelt er nunmehr die »Pädagogischen Illusionen« der Reformen in den 70er, 80er und 90er Jahren. Statt das Augenmerk zu sehr auf die Gestaltung des »Lebens- und Erfahrungsraums« zu richten, fordert er vielmehr die Konzentration auf den Fachunterricht und seine didaktisch durchdachte Gestaltung. In Kauf zu nehmen sei dabei, dass Fachunterricht eher abstrakt und fern von der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sei. Um die entsprechend notwendige Disziplin und Sorgfalt zu gewährleisten, müsse der Lehrer Sanktionsmittel haben – zu denen auch die Selektion gehöre (Giesecke 1998).

Unabhängig von der Frage, ob Schule als Lebensraum gestaltet wird oder nicht, kann man auf jeden Fall feststellen, dass die Institution Schule in der heutigen Zeit ein »Großunternehmen« darstellt:

»Im Schuljahr 1998/99 wurden in

- über 52.000 Filialen (in 42.357 allgemein-, sowie in 9.727 berufsbildenden Schulen)
- fast 13 Millionen Schülerinnen und Schüler (10,1 in allgemein- sowie 2,6 Millionen in berufsbildenden Schulen)
- von insgesamt etwas 873.000 voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrern (729.000 in allgemein- sowie 144.000 in berufsbildenden Schulen)
- mit wöchentlich etwa 16,8 Millionen Stunden (14,4 in allgemein- sowie 2,4 in berufsbildenden Schulen)

unterrichtet« (Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 96).

Im Allgemeinen handelt es sich dabei um ein staatliches Unternehmen. Immerhin eine halbe Million Schülerinnen und Schüler besuchen jedoch private Schulen, das sind 5,3 % aller Schülerinnen und Schüler. Den größten Anteil davon bilden die Freien Waldorfschulen (ebd., S. 94/95).

Betrachten wir im Folgenden zunächst die konkrete Gestaltung des »Unternehmens Schule« etwas genauer.

3.2 Schule als konkreter Ort

Debatten um Schulreformen unterscheiden im Allgemeinen zwischen Strukturreformen und inneren Reformen. Dabei wird unter Strukturen insbesondere die äußere Differenzierung in verschiedene Schulformen gemeint. Ein solcher Strukturbegriff greift allerdings für die Betrachtung von Sozialisationsprozessen zu kurz. Ihm voraus geht als Struktur nämlich das »jeweils konkrete Schulgebäude« (Holzkamp 1993, S. 346). Dieses jedoch ist das »sinnlich-praktische Arrangement von vergegenständlichten sachlich-sozialen Handlungsmöglichkeiten, -beschränkungen und -widersprüchen« (ebd.).

Unsere Sprache hat vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten, um deutlich zu machen, dass Architektur soziale und körperliche Empfindungen bewirkt, z. B. »wenn Schulen als seelenlose Lernfabriken, brutale Klötze, unmenschliche Betonburgen, abweisende Lernkästen oder gesichtslose Bauten beschrieben werden« (Kemnitz 2001, S. 52). Christian Rittelmeyer berichtet, er habe in einem Forschungsprojekt zur Schulbauarchitektur »mit Erstaunen festgestellt, dass Lehrer und Schüler häufig von einem regelrechten Leidensdruck berichten, den sie in gewissen Schulräumen oder Schulgebäuden verspüren« (Rittelmeyer 1994, S. 2).

Die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Architektur und Pädagogik ist keineswegs neu. Es finden sich sowohl Pädagogen wie Architekten, die der räumlichen Schulgestaltung pädagogische bzw. sozialisatorische Wirkungen zuschreiben.

Bereits Comenius hatte als Idealbild einer Schule deren Umgebung beschrieben:

»Die Schule selber soll ein angenehmer Aufenthalt sein, eine Augenweide von innen und außen. Das Schulzimmer muss innen hell, rein und überall mit Bildern geschmückt sein, entweder Gemälden berühmter Männer, oder Landkarten, oder Geschichtsbildern, oder sonstigen Bildereien. Weiter muss bei der Schule außen nicht nur ein Lauf- oder Spielplatz liegen . . ., sondern auch ein Garten, in dem man bisweilen die Kinder zur Augenlust an Bäume, Blumen und Kräuter führt« (Comenius zit. nach Klünker 1994, S. 5).

Comenius betont die Bedeutung von ästhetischen Aspekten – Kunstwerken wie Bildern, aber auch Natur – und hygienischen Momenten – helle und reine Räume. Im Vordergrund steht dabei, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, Lust am Lernen zu ermöglichen.

Als Architekten, die sich mit der Bedeutung des Schulbaus für das Lernen befasst haben, lassen sich insbesondere Bruno Taut (Fritz-

Karsen-Schule in Berlin) und Hans Scharoun (Architekt der Berliner Philharmonie) nennen.

Seitens der Pädagogik finden wir Konzepte oder Aussagen, die sich auf den Bau und die Architektur beziehen zum Beispiel von

- Maria Montessori (1870 – 1952) (»Schule als vorbereitende Lernumgebung«),
- Peter Petersen (1884 – 1952) (»Schule als Gemeinschaftsort«),
- Hermann Röhrs (geb. 1915) (eine Architektonik, um »pädagogisches Leben zu konditionieren« (zit. in Kemnitz 2001, S. 49),
- Hartmut von Hentig (geb. 1925) (»Schule als Lebens- und Erfahrungsraum«).

In der Reformpädagogik und in der Waldorfpädagogik (»Wider den rechten Winkel«¹) wird der Umgebung eine wichtige Rolle zugewiesen. Explizit wird diese auch im Bildungskonzept der Region Reggio nell' Emilia ausgesprochen: »Der Raum ist der dritte Erzieher« (zit. in Dreier u. a. 1999, S. 64). Gerold Becker kritisierte die Schulbauten der sechziger Jahre als »Pädagogik in Beton«. Annette Dreier, Diemut Kucharz, Jörg Ramseger und Bernd Sörensen, die als Jubiläumsband zum 30-jährigen Bestehen des Grundschulverbandes ein Buch »Grundschulen planen, bauen, neu gestalten« vorgelegt haben, charakterisieren die Schulen heute als »quadratisch, unpraktisch, schlecht« (Dreier u. a. 1999, S. 12).

Schulen bedeuten zugleich eine Klausur, d. h. eine bauliche Abschließung bestimmter Orte. Dies erscheint uns so selbstverständlich, dass wir es kaum als Besonderheit wahrnehmen. Es gibt aber neuerdings im Kindergartenbereich so etwas wie »Waldkindergärten« – dies sind Institutionen, die über nahezu keine Räume verfügen, sondern in denen sich die Kinder die ganze Zeit im Wald aufhalten.

Ein weiteres Merkmal ist die »Parzellierung der Körper ... durch elementare Lokalisierung« (Holzkamp 1993, S. 350 f.) – im Schulbereich ist dies z. B. die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse und damit die Zuweisung in einen Klassenraum. Auch die Sitzordnung ist nach wie vor eine wichtige Regelung, die Körper parzelliert – Sitzordnungen bestimmen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler den Ort im Raum und die Verortung im Sozialgefüge der Klasse. Über beides regulieren sich die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie die Interaktionschancen der Schülerinnen und Schüler untereinander.

1 Die Charakterisierungen stammen aus Dreier u. a. 1999.

Schließlich ist die räumliche Anordnung häufig auch mit einem Rang verbunden: In meiner Grundschule erinnere ich, dass wir in der ersten Klasse den Klassenraum ganz vorn am Ausgang zum Schulhof erhielten, mit jedem Schuljahr rückten wir auf in Richtung auf den Bereich von Lehrerinnenzimmer, Schulleitung und Sekretariat.

Insgesamt wird über die konkrete räumliche Ausgestaltung ein Netz von Relationen gewährleistet. In der Schule wird dieses Netz durch die räumliche Durchorganisation der Schulklassen hergestellt (ebd., S. 351). Ist eine solche Anordnung vorgenommen worden, kann über die Zeit eine weitere Fixierung erfolgen. Dadurch wird eine »Organisation von Entwicklungen« möglich. Im Beispiel meiner Grundschule konnten wir unsere »Entwicklung« ganz deutlich am Auf-rücken zum nächsten Klassenraum nach jeweils einem Schuljahr erfahren.

Ebenso wie die »Schule als Institution« ist die Schule als konkreter pädagogischer zugleich ein historischer Raum, weil seine Gestaltung von den jeweiligen bildungspolitischen und ökonomischen Bedingungen abhängt.

Wird eine Schule geplant, dann stellt sich als erstes die Frage, wo sie liegen soll? Dies hängt nicht nur von den verfügbaren Grundstücken ab, sondern auch von weiteren Überlegungen: Als erste gelten solche dem Einzugsbereich der Schule. Bis in die 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts hinein gab es die Volksschulen, die möglichst von den Kindern, die sie besuchten, zu Fuß erreichbar sein sollten. Dafür nahm man lange Zeit auch in Kauf, so kleine Schulen zu haben, dass eine Differenzierung in Jahrgangsklassen nicht möglich war. Weiterführende Schulen, insbesondere Gymnasien, gab es oft nur in der nächstgrößeren Stadt. Ihr Besuch erforderte – wenn er überhaupt machbar war – lange Wege mit Bus oder Bahn.

Mit dem Ausbau der Bildungsmöglichkeiten im Zuge der Bildungsreformen der 60er Jahre wurden z. B. Mittelpunktschulen geschaffen, die groß genug sein mussten, um eine oder mehrere Klassen pro Jahrgang einrichten zu können. Als Standort solcher Schulen wurden beispielsweise in Niedersachsen Orte gewählt, die »auf der grünen Wiese« lagen. Dahinter steckte die Idee, alle Kinder sollten möglichst gleich weite Schulwege haben und nicht einige begünstigt und andere benachteiligt sein. Die Konsequenz war, dass ein Schulbussystem eingerichtet werden musste.

Grundschulen sollen auch heute noch immer möglichst nah an den elterlichen Wohnungen liegen, Schulen, die von der fünften oder siebten Klasse an besucht werden, haben dagegen größere Einzugsbereiche und damit längere Schulwege.

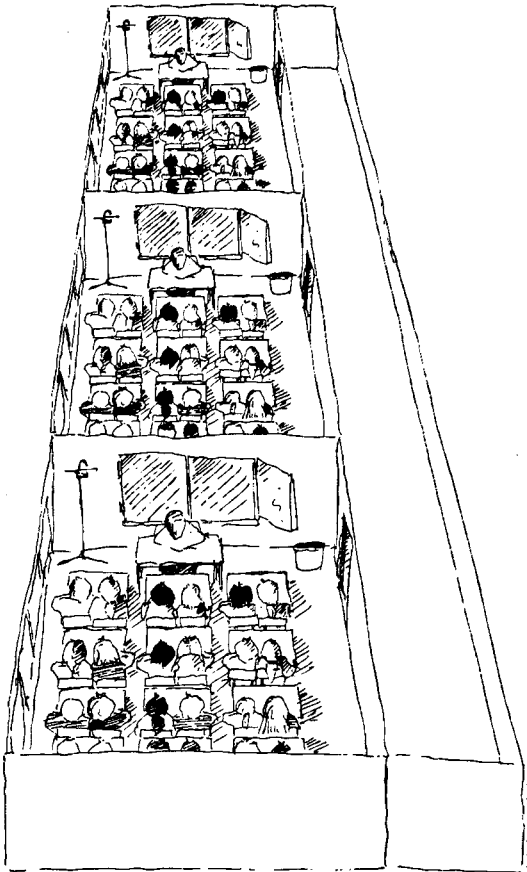


Abbildung 8: Lernen im Quadrat (aus: Dreier u. a. 1999, S. 20)

Die alten Schulbauten bzw. die Schulbauentwürfe hatten bis in die 60er Jahre »streng durchrationalisierte Grundrisse, betont einfache Sachlichkeit, konstruktive Ehrlichkeit« zum Prinzip (Look/Reinert 1980, S. 10). Der Idealtypus solcher Schulen ist der eines Linear-Systems (ebd., S. 12) oder einer Flurschule (Dreier u. a. 1999, S. 49 f.).

In solchen Schulen sind die Klassenräume entlang einer zentralen Achse aufgereiht. Diese Schulen sind für viele heutige Erwachsene der Grundtyp, der ihre eigene Schulzeit bestimmte und den sie mit Schule assoziieren. Dreier u. a. erinnern daran, dass in den langen Fluren im Allgemeinen das Laufen verboten war, obwohl sie sich dafür hervorragend eigneten. Kommunikation dagegen war erschwert, weil man den Menschenmassen, die in den Pausen und zum Schulschluss die Flure entlang strömten, im Weg stand. Die Lehrerinnen

und Lehrer verschwinden hinter den Klassentüren, dort sind sie allein mit den Kindern.

»Die Formsprache dieses Haustyps erklärt Bildung zum Verwaltungsakt und betrachtet die Schule als eine Behörde, die nach ähnlichen Prinzipien arbeitet wie ein Finanzamt oder die Gemeindeverwaltung« (Dreier u. a. 1999, S. 50).

Sozialisationstheoretisch vermittelt diese Schulform die Erfahrung von lehrerzentriertem Lernen in klar abgeschlossenen und geregelten Räumen, unterbrochen durch Pausen, in denen die Flure zu Verkehrsflächen für den Weg nach draußen auf den Schulhof wurden.

Im Allgemeinen waren die Klassenräume auch in der Innengestaltung »normiert«, Sitzreihen hintereinander, ausgerichtet auf die Lehrkraft und die Tafel vorne im Raum.

Mit den Bildungsreformen Ende der 60er Jahre setzte sich auch eine völlig andere Architektur durch. Für die Bildungszentren und Gesamtschulen, die zugleich Ganztagschulen waren, wurden die Neubauten so konzipiert, dass Fachräume organisiert in Fachbereichen entstanden. In diesen gab es dann Lehrerarbeitszonen. Die Verkehrsflächen sollten übersichtlich gestaltet sein, da die Schülerinnen und Schüler von Stunde zu Stunde ihren Fachraum wechseln mussten. Spezialräume wie Labors, Mediotheken, aber auch Mensa, Cafeteria und Freizeiträume wurden benötigt. Die Schulbauten sollten flexibel sein, also z. B. Raumteilungen und -vereinigungen ermöglichen. Dafür war eine Skelettbauweise mit industriellen Bauteilen am geeignetsten.

Eine verbreitete Form dieser Neubauten bestand in Zentral-Systemen oder Hallenschulen (vgl. Abbildung 9). Eine Halle bildet – wie der Name »Hallenschule« schon nahe legt – das Zentrum solcher Schulen. Von ihr aus erschließen sich die Unterrichtsbereiche. Dreier u. a. betonen die Möglichkeiten der zentralen Schulhalle als Kommunikationsort, und zwar sowohl während der Pausen wie auch – wenn die Klassentüren offen bleiben – während des Unterrichts. Für sie sind dies »Schulen der Demokratie« (Dreier u. a. 1999, S. 50).

Die nach diesem Prinzip in den 60er Jahren neu entstandenen Schulen gerieten allerdings schon sehr schnell in die Kritik. Die Bauweisen erforderten Mammutschulen von 1.800 bis 3.000 Schülerinnen und Schüler. Die pädagogisch gedachten Funktionen (wie Spezialräume, Labors usw.) erwiesen sich zwar als technisch-funktional überzeugend, jedoch als pädagogisch untauglich. Vor allem die zu großen Systeme führten zu Orientierungslosigkeit, Isolierung und schließlich zu Vandalismus. Hinzu kam, dass derartig große Schulen

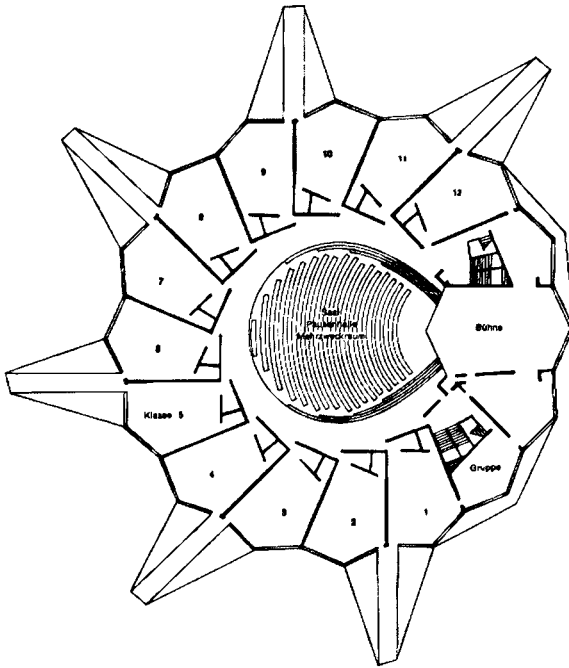


Abbildung 9: Hallen-schulen (Quelle: Dreier u. a. 1999, S. 51)

nicht in innerstädtischen Bereichen Platz fanden, sondern in Satellitenstädten und Neubausiedlungen angesiedelt wurden – die ihre eigenen Entwicklungsprobleme aufwiesen (beispielsweise Gropiusstadt oder Märkisches Viertel in Berlin, Mümmelmannsberg in Hamburg). Schülerinnen und Schüler, die dort zur Schule gingen ohne dort zu wohnen, wurden aus ihren Nachbarschafts- und Freundeskreisen herausgerissen. Die Hoffnung, diese Schulen zugleich zu Gemeindezentren zu machen, erfüllten sich nicht.

Eine neuere Umfrage des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund zeigt, dass offenbar die Bauprobleme solcher Gesamtschulen noch immer existieren und die Zufriedenheit der dort Agierenden einschränken. Die Umfrage zum »Bild der Schule aus Sicht von Schülern und Lehrern« enthielt nämlich eine Frage zur Einschätzung der Umweltqualität der eigenen Schule, d. h. der »Gestaltung und Pflege des Schulgebäudes und Schulgeländes«. Während von den Lehrkräften ($n = 893$) nur 8 % die Umweltqualität als niedrig einschätzten, waren es bei den Schülerinnen und Schülern ($n = 2.218$) mit 15 % fast doppelt so viele. Entsprechend unterscheiden sich die beiden Gruppen in der Einschätzung einer hohen Qualität. Bei den Hauptschullehrkräften findet sich der höchste Anteil

derjenigen, die mit dem Gebäude ihrer Schule zufrieden sind, während bei den Realschullehrkräften die wenigsten angeben, die Qualität sei hoch. Bei den Schülerinnen und Schülern sind die Diskrepanzen untereinander nicht sehr groß. Am wenigsten zufrieden sind hier diejenigen, die eine Gesamtschule besuchen (vgl. Abbildung 10).

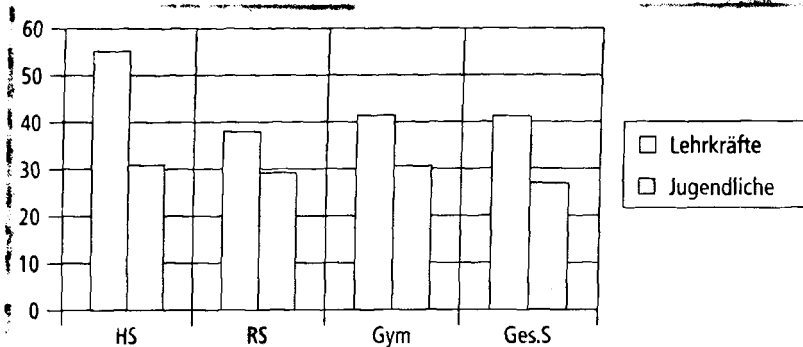


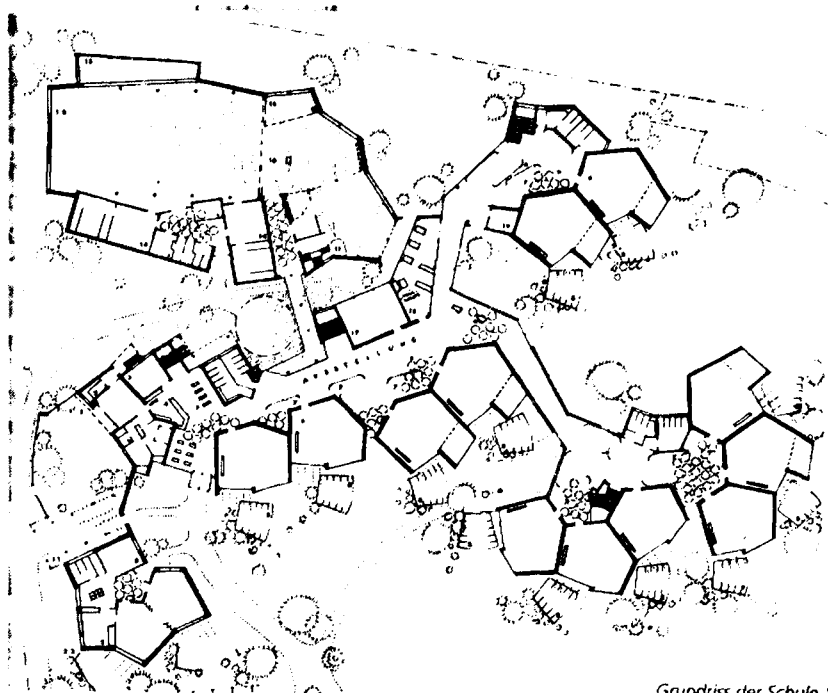
Abbildung 10: Umweltqualität der eigenen Schule – Angaben in Prozent zu »hoch« (Quelle: Kanders 2000, S. 66, 67)

Im Bereich der Grundschulen wurden die Schulbauten eher in Form von Winkel-Systemen oder als Wabenschulen realisiert. Unter Winkel-Systemen verstehen van Look und Reinert »geknickte Linearsysteme«.

»Diese Form des Schulbaus gibt den Primat der Funktionalität auf und berücksichtigt am ehesten die Bedürfnisse nach einer lebendigeren Umgebung, da sie über »zwei Gesichter« (Vorder- und Rückseite) verfügt und eine relativ lockere Gestaltung der einzelnen Bereiche ermöglicht« (Look/Reinert 1980, S. 12).

Auch Dreier u. a. betonen, die Wabenschule sei ein guter Kompromiss zwischen Offenheit und Geschlossenheit, da die Klasse eine Heimatbasis bieten kann, aber zugleich nicht abgeschottet ist wie bei den Flurschulen (vgl. Abbildung 11). Solche Bauweisen erlauben bei größeren Schulen die Bildung von Untereinheiten (school-in-school-system). Damit würde den Kindern einerseits ein überschaubarer Bereich geboten, in dem sie sich zu Hause fühlen können. Andererseits hätten sie die Chance, sich die Möglichkeiten einer großen Schule nach und nach zu eigen zu machen.

Einer Aussage wie der, »dass eine enge Beziehung existiere zwischen dem erlebten Milieu der Gebäude und des Geländes und der eigenen Lehr- und Lernerfahrung« (Kleberg 1994, S. 30) können sicher alle zustimmen. Auch leuchtet uns folgende Behauptung sicher ein:



Grundriss der Schule

Abbildung 11: Wabenschule (Dreier u. a. 1999, S. 46)

»Auch ein Gehweg oder eine mit geometrischen Symbolen, philosophischen Sprüchen oder historischen Daten geschmückte Wand im Schuleingangsbereich ›lehrt‹ etwas. Zerstörtes bzw. bröckelndes Mauerwerk auf einem solchen Weg kann daher eine Botschaft übermitteln, die durchaus nicht übermittelt werden soll« (ebd., S. 31).

Trotzdem gibt es noch immer wenige empirische Nachweise über die Wirkung von Bauten. Helmut Dreesmann, der bereits 1983 ein Resümé zu »baulichen und physikalischen Faktoren der Schulökologie und ihren Beziehungen zum Verhalten« vorgelegt hat, macht auf das Grundproblem aufmerksam: Wir reagieren nicht auf isolierte Reize, sondern es wirken komplexe Bedingungsfaktoren zusammen. Zudem erfolgen Sozialisationsprozesse eher über Kontinuitäten als über experimentell herstellbare kurzfristige Effekte (Dreesmann 1983, S. 153). Festhalten lässt sich nach seinen Erkenntnissen:

»Verhaltenseffekte scheinen sich weniger in den Schulleistungen widerzuspiegeln als in Variablen wie Einstellung zur Schule, Aufmerksamkeit und allgemeines Verhalten« (ebd., S. 149).

Christian Rittelmeyer – einer der wenigen, die empirisch die Bedeutung von Schulgebäuden und Räumen untersucht haben – hält die ästhetische Gestaltung einer Schule für ein wichtiges Moment sowohl für ästhetische Erziehung wie für Identifikation und damit Schutz vor Vandalismus. Allerdings konnte er keinen allgemeingültigen Maßstab für die Gestaltung von Schulhäusern feststellen. Die Wirkung des pädagogischen Raums als konkretem Ort ist bisher ungeklärt. Jugendliche beschreiben eine Schule dann als »schön, einladend, anziehend oder freundlich«, wenn sie »zugleich in Farbe und Formgebung – abwechslungs- und anregungsreich, – freilassend und befreiend, – warm und weich erschien« (Rittelmeyer 1994, S. 47, zit. nach Kemnitz 2001, S. 53 f.).

Viel präziser lassen sich die Beschreibungen noch nicht fassen. Rittelmeyer spricht von der »Hypothese«, dass »die Schüler sich weder eine allzu dynamische, aufdringliche, intensiv wirkende noch eine allzu zurückhaltende, ausdruckslose, gleichgültige oder gar nichts-sagende Schularchitektur wünschen« (Rittelmeyer 1987, S. 176). Nach seinen Untersuchungen ergibt sich auch folgende Erkenntnis zur »Physiognomie« einer Schulfassade:

»Es ist bemerkenswert, dass gedrängt, hart, starr erscheinende Bauformen offensichtlich auch *erdrückend*, *bedrängend* und *anspannend* wirken. Die rein physikalisch gewiss nicht »erdrückende« oder »bedrängende« Fassade, ein statisches architektonisches Gebilde, wird also *dynamisch* auf unser Eigenempfinden bezogen« (ebd.).

Dreier u. a. fordern entsprechend von der Architektur einer Schule, dass sie kindliche Sinnestätigkeit anregen soll, weil so sowohl Lern- und Erkenntnisprozesse initiiert werden wie auch persönliche Bindungen an die eigenen Schulräume ermöglicht werden (Dreier u. a. 1999, S. 79).

Der pädagogische Raum soll grundsätzlich nicht fertig sein: »Die Unfertigkeit wird als Reiz für die Umgestaltung interpretiert und soll als *Symbol für Offenheit* verstanden werden« (Kemnitz 2001, S. 55).

Ein Beispiel für eine Umgestaltung von Schule, an der die Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, die aber vor allem auf das ästhetisch-künstlerische Moment zielte, ist das Martin-Luther-Gymnasium in Wittenberg: Hier wurde Friedensreich Hundertwasser als Gestalter gewonnen. Der in Plattenbauweise errichtete Schulbau aus DDR-Zeiten wurde in der zweiten Hälfte der 90er Jahre renoviert und im Stile von Hundertwasser ausgeschmückt. Es gibt m. W. keine wissenschaftlichen Untersuchungen über die Bedeutung dieser Gestaltung. Allerdings wird ein Informationsbüro von Schülerinnen und Schüler unterhalten, dessen Besuch den Eindruck vermit-

telt, die Schulangehörigen seien durchaus anhaltend von dem Projekt begeistert.

Bauformen und räumliches Arrangement lassen allerdings allein keine Aussagen über die Qualität der pädagogischen Prozesse zu. Dies soll im Folgenden an zwei Beispielen gezeigt werden:

Christoph-Kolumbus-Schule in Berlin-Reinickendorf – pädagogisch geeignete Architektur, die nicht genutzt wird

Die Christoph-Kolumbus-Schule in Berlin-Reinickendorf ist eine Grundschule, die in den Jahren 1967/68 von Sergius Ruegenberg, einem Schüler von Mies van der Rohe und Hans Scharoun gebaut wurde. Sie entspricht dem Wabenbau, der für 500 Schülerinnen und Schüler zwanzig Klassenräume mit zum Teil angegliederten Gruppenräumen und einem LehrerInnenbereich im Obergeschoss beinhaltet (vgl. Abbildung 11, die den Grundriss der Christoph-Kolumbus-Schule zeigt). Dreier u. a. sprechen von einer »gelungenen Architektur«, die »alle Möglichkeiten einer zeitgemäßen Pädagogik« bietet:

- »Hallen, die für Versammlungen oder Differenzierungsmaßnahmen genutzt werden können, eine lebendige Fassade zur Identifizierung, Klassenzimmer und Teilungsräume, die die Chance zur Einrichtung verschiedener Ecken und die Möglichkeit für Werkstattunterricht bieten. Kleine und große Nischen bieten Gelegenheiten, sich zurückzuziehen; dazu ein großzügiges Gelände um die Schule herum, Freiluftplätze und begehbare Dächer vor fast jedem Klassenzimmer, eine natürliche grüne Bühne im Schulgelände und vieles mehr« (Dreier u. a. 1999, S. 47).

Aber – so fahren sie fort:

- »Bei unserem Schulbesuch haben wir nicht beobachten können, dass diese Möglichkeiten genützt wurden. Die Pausenhallen dienten nur als Garderoben, die von Ruegenberg eingebauten Trinkbrunnen waren abmontiert, das Zurückziehen in Nischen und Bullaugen war untersagt, die Freiflächen vor den Fenstern durften nicht betreten werden. Vor das blaue Fenster wurde aus Sicherheitsgründen ein langes Holzbrett montiert. Die Oberlichter und aufgeklappten Decken sind bei nachträglich eingebauten Schallschutzmaßnahmen verschwunden. Der Hausmeister benutzte viele Nischen als Abstellfläche. Das ganze Schulgebäude wirkte etwas verwahrlost.

Offenbar war Ruegenbergs Architektur von 1964 der praktischen Pädagogik von 1997 weit voraus« (ebd., S. 47 ff.).

Laborschule Bielefeld

Hartmut von Hentig schuf in der Laborschule in Bielefeld eine Schule mit Großraumstrukturen, um Kommunikation zu ermöglichen, Offenheit zu repräsentieren und demokratische Strukturen zu verwirklichen. Er selbst gibt als Bedingungen an, die das Schulgebäude erfüllen müsse, um als pädagogisch – und pädagogisch definiert er als »für Kinder und für das gewünschte Lernen bekömmlich« (Hentig 1997, S. 121) – zu gelten:

- »Erstens muss jede Lerngruppe die Möglichkeit haben, sich mit ihrer Aufgabe an einen vor Störung und, wenn nötig, Einblick geschützten, sagen wir »neutralen« Lernort zurückzuziehen.
- Zweitens kann jede Lerngruppe diesen Ort jederzeit wieder verlassen und die Arbeit unterbrechen, hat also, herkömmlich gesprochen, die Möglichkeit, »Pause zu machen«, ohne dass die Arbeit der anderen Lerngruppen beeinträchtigt wird.
- Drittens kann jede Lerngruppe mit jeder anderen oder jeder Zahl von anderen »unter Dach« oder »draußen« zusammenkommen« (ebd.).

Diese Idee ließ sich jedoch nicht realisieren. Von Hentig nennt als Kompromiss (oder »zweitbeste Lösung« [ebd., S. 122]) den Bau einer ungliederten großen Halle – »wie die Montagehalle eines Volkswagenwerks« hatte ich unvorsichtigerweise gesagt« (ebd.). Die architektonische Umsetzung wurde allerdings zur »Geschichte einer persönlichen Niederlage« (ebd., S. 124). Insbesondere führt er das Scheitern seiner Ideen auf das Ausscheiden »des phantasievollen, empfindsamen und darum für die Gesellschafter unbequemen Architekten Ludwig Leo« (ebd.).

Die Laborschule wurde als Großraumschule gebaut. Es gibt in der Schule keine Klassenräume, sondern den einzelnen Schulklassen für die Dauer von zwei Jahren zugewiesene »Flächen«, die variabel gegeneinander durch Schränke, Regale und Stellwände abgegrenzt werden (vgl. Abbildung 12). Helga Kelle beschreibt die Architektur folgendermaßen:

Es gibt »zwei Ebenen der Architektur: Die Grundfläche ist von so genannten »Wichs« (das sind erhöhte, offene Galerien) durchzogen, »Flächen« für Schulklassen gibt es auf beiden Ebenen. – Der Schulraum insgesamt teilt sich auf in immer zugängliche Transit-Räume wie die »Schulstrasse«, beschränkt zugängliche öffentliche Räume wie die Bibliothek oder die Mensa, spezielle Unterrichtsräume wie Labore, unterschiedlich reglementierte Freizeiträume wie »Schulzoo«, »Disco« und eben die »Flächen der Gruppen« – so nennt die Laborschule ihre Schulklassen« (Kelle 1997, S. 139).

Hartmut von Hentig bilanziert in seinem Beitrag »Lernen in anderen Räumen – die Gebäude der Laborschule« (1997), welche Vorstellungen realisiert wurden und was nicht funktionierte. Er spricht – positiv gemeint – von der »Ideologie des Großraums«:

»Der Großraum war nicht nur Sinnbild, sondern vielmehr die Erfüllung einer neuen, auf Verständigung, »Konfliktaustrag«, gegenseitige Beobachtung angelegten Lebensform« (ebd., S. 129).



Abbildung 12: Laborschule Bielefeld (Quelle: Dreier u. a. 1999, S. 52)

Er war das Gegenbild zur »Wand«, die als »Symbol von falscher Eingrenzung, von Trennung, von Hierarchie und unaufgeklärtem, unpolitischem Fürsichseinwollens« galt (ebd.). Der Pink-Floyd-Film »The Wall« mit seinem Song »We don't need no education« symbolisiert diese Vorstellungen der 68er Zeit.

Pink Floyd

Another Brick in the Wall

We don't need no education
 We don't need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teachers leave them kids alone
 Hey! Teachers! Leave them kids alone!
 All in all it's just another brick in the wall.
 All in all you're just another brick in the wall.
 We don't need no education
 We don't need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teachers leave them kids alone
 Hey! Teachers! Leave them kids alone!
 All in all it's just another brick in the wall.
 All in all you're just another brick in the wall.

Als Hypothesen benennt von Hentig vier Aspekte, die von der Planungsgruppe als Begründung für die Großraumschule angeführt wurden:

1. Öffentlichkeit hat zivilisierende Wirkung. »Wo das Auge vieler jederzeit hinreicht, geht es human zu« (ebd., S. 130).
2. Die Laborschule sollte die Jugendlichen »auf die Welt vorbereiten, wie sie wirklich ist, ohne sie ihr zu unterwerfen, wie sie wirklich ist« (ebd.). Großraumgestaltungen waren damals die bevorzugten Lösungsformen für Büros und Produktionsstätten – und sind es bis heute in der Regel.
3. Gehofft wurde, »es werde sich die Geborgenheit in der kleinen Stammgruppe mit der Öffnung zur größeren Gemeinschaft – den zum gleichen Jahrgang gehörenden Gruppen, der Stufe, der Schule insgesamt – verbinden« (ebd., S. 131).
4. Schließlich sollten die Verkehrswege auch als Lernflächen genutzt werden.

Die beiden ersten Hypothesen bestätigten sich im Wesentlichen: Es gibt – so von Hentig – in der Großraumschule »keine brüllenden Lehrer und keine Schüler, die sich so benehmen, dass dem Lehrer nur der verzweifelte Aufschrei bleibt« (ebd., S. 130). Auch habe sich der Respekt vor den Sachen anderer von Jahr zu Jahr erhöht. Je gepflegter eine Stammgruppe ihre Fläche gestaltete, um so weniger wurde zerstört. Die Großraumatmosphäre machte es notwendig, zu lernen, »sich gemeinsam Verhältnisse, Mittel und Güter zu teilen« (ebd.).

»Im alten Klassenraum herrschte die Stimme des Lehrers buchstäblich; im Großraum müssen sich die Lehrenden die Zuwendung

der Schüler mit Blick und Geste, Bewegung und Tonfall zuziehen – und die Schüler auch« (ebd., S. 131).

Somit begünstigte der Großraum tatsächlich offene Arbeitsformen, Gruppen- und Einzelarbeit statt Frontalunterricht. Der Wechsel der Lerngruppen bzw. die Mischung zwischen Stammgruppe und größeren Einheiten hat sich dagegen weniger vollzogen. Am ehesten ist dies noch im Grundschulbereich zu beobachten, später passiert es kaum mehr. Ebenfalls nicht erfüllt wurde die Vorstellung, die Verkehrswege würden in das Lernen einbezogen.

Hartmut von Hentig verhehlt denn auch nicht, dass es Nachteile gibt. Das Funktionieren des Lernens im Großraum hängt vom Gelingen der Erziehung zur Rücksicht ab. Zugleich – und insofern sei dies wiederum ein Argument für den Großraum – seien »die Schwierigkeiten des Großraums ... nicht nur überwindbar, sie sind ein wichtiger Anlass zu wichtiger Pädagogik« (ebd., S. 134).

Nachteilig waren vor allem Lärm und Revierabgrenzungen, die zur Errichtung von Sichtschutz und Barrieren führten. Auch äußerten die Schülerinnen und Schüler Wünsche nach Schutz vor Übergriffen durch andere Gruppen, nach Rückzug und Orientierung. Die räumlichen Bedingungen waren tatsächlich Anlass für die Herausbildung und Erprobung vielfältiger Praktiken des Miteinanderumgehens (vgl. dazu Kelle 1997).

Ein nicht zu lösendes Problem war offenbar die räumliche Gestaltung der Funktionsflächen. Hier sind die Metall- und Holzwerkstätten, die Chemie-, Physik- und Biologieräume, der Musikbereich und Foto- und Drucklabore untergebracht. Eigentlich sollten die Materialien dieser Räume sichtbar sein, Neugier wecken und zum Probieren einladen. Tatsächlich aber mussten sie weggeschlossen werden, weil kein »public eye« sie schützte, keine Gruppe sich für sie verantwortlich fühlte. Von Hentig führt das Scheitern auch auf die Architektur zurück:

»Ludwig Leos Entwurf ... sah vor, dass jedes Laborschulkind auf dem Weg vom Eingang bis zu seinem »Arbeitsplatz« wenigstens einmal täglich die Schule als Ganzes erfährt – dass es sieht, was überall geschieht, »über« ihm bei den Großen, so dass es sich darauf freut oder daran misst, und »unter« ihm bei den Kleinen, so dass es seinen eigenen Fortschritt daran einschätzen kann. Alle Fachräume waren bei Leo durch große Glaswände einsehbar. Übriggeblieben sind von dieser pädagogischen Idee ein paar architektonische Effekte: Mauerabschnitte aus undurchsichtigem Glasbaustein« (Hentig 1997, S. 138).

3.3 Schulsystem als Organisation und Differenzierung von Schule und Unterricht

Bedingt durch die Kulturhoheit der Länder gibt es zwar vergleichbare Strukturen des Bildungssystems, aber keine Gleichheit in den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Die Entwicklung in den alten und den neuen Bundesländern verlief zunächst völlig verschieden.

In der Sowjetischen Besatzungszone und der im Herbst 1949 gegründeten Deutschen Demokratischen Republik verstand sich die politische Führung als Erbe des sozialistischen Widerstands während des Faschismus und als Garant für einen Neuanfang, der radikal mit den nationalsozialistischen Traditionen brechen und an die kommunistischen der Weimarer Republik anknüpfen würde. Dem Bildungssystem kam dabei eine wesentliche Rolle zu. Durch die sozialistische Einheitsschule sollten die klassenspezifischen Auslesewirkungen der bisherigen Schule verhindert werden. Durch die Einrichtung von Arbeiter- und Bauernfakultäten sollte der Hochschulzugang dieser Schichten gestärkt werden. Schließlich wurde das Curriculum schwerpunktmäßig auf Naturwissenschaften und Technik sowie auf das »nationale Kulturerbe« mit den sozialistischen Traditionen des Kampfes für Gleichheit und Gleichberechtigung« ausgerichtet (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 27). Bis 1959 gab es eine achtjährige Einheitsschule, sowie eine vierjährige, zum Abitur führende Erweiterte Oberschule, daneben eine zehnjährige Mittelschule. Ab 1959 gab es dann nur noch als zehnjährige Einheitsschule die Polytechnische Oberschule. Auf ihr bauten die zweijährige Erweiterte Oberschule bzw. die Berufsschulen auf. Dieses System existierte bis zum Zusammenbruch der DDR 1989, der danach erfolgenden Gründung der neuen Bundesrepublik Deutschland bzw. den dazu gegründeten fünf neuen Ländern auf dem Gebiet der ehemaligen DDR.

In den westlichen Ländern strebten die Alliierten zwar auch eine demokratische Erneuerung des Bildungssystems an – re-education war ein Mittel, mit dem sie hofften, die Deutschen zur Demokratie erziehen zu können. Wegen der Zuspitzung des Ost-West-Konfliktes, die zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland aus den westlich besetzten Zonen im Frühjahr 1949 führte, musste auch das Bildungssystem ein erkennbarer Gegenentwurf zur sozialistischen Einheitsschule werden. Dieser bestand vor allem in der pluralistischen Form des Bildungssystems, die den Ländern Kulturhoheit über die Schulen ermöglichte. Vergleichbar entwickelte sich dabei aber das Anknüpfen an die Bildungsstrukturen der Weimarer Republik mit der Dreigliedrigkeit der weiterführenden Schulen nach der gemeinsamen

Grundschule. Bis 1964 gab es achtjährige Volksschulen, die von der Mehrheit der Kinder besucht wurden. Etwa 12 % wechselten nach der vierten Klasse in die Mittelschule, etwas 15 % ins Gymnasium. 1964 wurde die Volksschule reformiert: Es entstand die vierjährige (in Westberlin, das ja auch einen politischen Sonderstatus hatte, sechsjährige) Grundschule sowie die anschließende vierjährige Hauptschule. Die Mittelschule wurde umbenannt in Realschule.

Dies waren erste Maßnahmen der in den 60er Jahren – nach dem Ende der »Ära Adenauer« – einsetzenden erheblichen Kritik am bestehenden Bildungssystem. Mit den Schlagworten von der »Bildungskatastrophe« oder dem »Bildungsnotstand« wurden Reformen in Angriff genommen. Deren Ziel sollte zum einen eine erhebliche Steigerung der höheren Schulabschlüsse – insbesondere auch des Abiturs – sein, zugleich ein Abbau von sozialer Benachteiligung. Dazu zählten die Arbeiterkinder, die Mädchen, die regionalen und die konfessionellen Disparitäten. Das katholische Arbeitermädchen vom Lande war die Symbolfigur für die Bildungsbenachteiligung.

Politisch spielten zwei Gremien eine – allerdings unterschiedlich wichtige – Rolle in den Bildungsreformen: Von 1953 bis 1965 gab es den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, von 1965 bis 1975 den Deutschen Bildungsrat. Der Deutsche Ausschuss wurde als Kompromiss zwischen Bundesinnenministerium und den Kultusministerien eingerichtet, um »die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern« (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 87). Die Empfehlungen und Gutachten waren – so die Einschätzung der Arbeitsgruppe Bildungsbericht beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung – in der Regel vorweggenommene politische Kompromisse. Die wichtigsten waren der »Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden und öffentlichen Schulwesens« von 1959 und die »Empfehlung zum Aufbau der Hauptschule« von 1964. Diese Empfehlung führte zur Hauptschulreform. Der Deutsche Bildungsrat kann als weit einflussreicher angesehen werden. Er veröffentlichte in den zehn Jahren seines Bestehens 18 Empfehlungen und über 50 Gutachten. Am wichtigsten waren dabei die »Empfehlung zur Einrichtung eines Experimentalprogramms mit Gesamtschulen« sowie der 1970 vorgelegte »Strukturplan für das Bildungswesen«. Darin wurde eine Struktur vorgeschlagen, die sich an den Stufen des Bildungssystems orientierten sollte. Unterschieden wird seitdem zwischen einem Elementar- und Primarbereich, sowie den Sekundarstufen I und II.

Als Elementarbereich werden dabei die Kindergärten und vorschulischen Einrichtungen bezeichnet. Zum Primarbereich gehört die

Grundschule mit den Jahrgängen 1 bis 4 für Kinder vom 6. bis zum 10. Lebensjahr. Der Sekundarbereich I umfasst die Jahrgänge 5 bis 10 für Kinder und Jugendliche vom 11. bis zum 16. Lebensjahr und der Sekundarbereich II die Jahrgänge 11 bis 13 bzw. die berufliche Ausbildung in Vollzeit oder dualer Form. Diese einheitlichen Formen – die für die Sekundarstufe I integrierte Formen vor allem als Gesamtschulen vorsahen – wurden so letztlich nicht realisiert. Es kam zu einem vier- bzw. fünfgliedrigen Sekundarstufensystem mit Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Sonderschulen. Diese Struktur bzw. Modifikationen davon wurden nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten auch in den neuen Ländern eingeführt.

Die Schulpflicht endet nach 12 Jahren, sie setzt sich im Allgemeinen zusammen aus einer 9-jährigen (in Berlin, Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen 10-jährigen) Vollzeitschulpflicht und einem dreijährigen Besuch einer Berufsschule (Teilzeit) – dies hängt von der gewählten Berufsausbildung ab.

Elementarbereich

Mit der Aufnahme des Elementarbereichs in das Bildungssystem sollte der Anspruch an die Kinderbetreuung aufgewertet werden und der Übergang zwischen Kindergarten und Schulbeginn verbessert werden. Von Seiten der Psychologie wurde zu dieser Zeit verstärkt auf die Lernfähigkeit kleiner Kinder verwiesen und für deren Förderung der Ausbau außerfamiliärer Einrichtungen gefordert. Der Deutsche Bildungsrat hatte eine Eingangsstufe gefordert, die das letzte Kindergartenjahr und das erste Grundschuljahr mit einer allmählichen Veränderung vom Spielen zum Lernen verband.

Umgesetzt wurde diese Eingangsstufe jedoch nicht bzw. nur halbherzig. An einer Reihe von Grundschulen wurden Vorschulklassen eingerichtet, parallel dazu konnten die Kinder jedoch auch in Kindertagesstätten verbleiben oder überhaupt keine Einrichtung besuchen.

Die Kinderbetreuung der 0- bis 6-jährigen wurde rechtlich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt, während die Schulen den jeweiligen Landesschulgesetzen unterliegen.

Auf dem Potsdamer Kongress zur Chancengleichheit 1999 wurde die Einführung einer Bildungspflicht ab dem 4. Lebensjahr gefordert (vgl. Gesellschaft Chancengleichheit 2000, 2002). Bundespräsident Johannes Rau hat in seiner Eröffnungsrede auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung – einer bildungspolitischen Initiative von Bund und Ländern in den Jahren 2000 bis 2002) gefordert, mehr Geld für die frühe Förderung von Kindern bereit zu stellen.

»Wir sollten uns selbstkritisch fragen, ob in unserem Land nicht neue Ideen und mehr Geld besonders da investiert werden müssen, wo früh wichtige Weichen für die Chancen unserer Kinder gestellt werden, nämlich im Kindergarten und in der Grundschule« (in: Arbeitsstab Forum Bildung 2000, S. 36).

In den abschließenden zwölf Empfehlungen des Forum Bildung gilt die erste Forderung der frühen Förderung. Empfohlen wird:

- »Den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen zu definieren und zu verwirklichen, u. a. durch
 - Definition von Bildungszielen und ihre curriculare Umsetzung,
 - Transfer- und Beratungsstrukturen für die Praxis,
 - Reform und Aufwertung der Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher bezogen auf die neuen Aufgaben,
 - Ausbau von Forschungskapazitäten für Frühpädagogik und wissenschaftliche Begleitung von Praxismodellen,
- Prüfung, ob der Besuch von Kindertageseinrichtungen gebührenfrei sein sollte ... (ebd., S. 11).

Zur Umsetzung dieser Empfehlungen wären vermutlich gesetzliche Veränderungen notwendig. Außerdem stellt sich die Kostenfrage ganz neu: Derzeit werden die Kindertagesstätten in der Regel von freien Trägern unterhalten und von den Kommunen bezuschusst. Als Teil des Bildungsbereichs wären aber die Länder für die Finanzierung zuständig. Man kann allerdings davon ausgehen, dass vor allem die Realisierung der letzten Forderung eine enorme Nachfrage nach Kindertagesstättenplätzen erbringen würde.

Primarbereich

Am Primarbereich lassen sich zum einen die allgemeinen Organisationsprinzipien von Schule – Jahrgangsprinzip, Stunden- und Fächerprinzip, Leistungsprinzip – verdeutlichen, zum anderen weisen die Grundschulen einige Bedeutsamkeiten auf, die sie von anderen Schulformen unterscheiden.

Die Grundschule ist seit 1920 als Einheitsschule für alle Kinder ab dem 6. Lebensjahr zuständig. Sie umfasst die ersten vier Schuljahre, nur Berlin und Brandenburg haben sechsjährige Grundschulen.

Die Grundschulen wurden wesentlich früher koedukativ als die weiterführenden Schulen – vor allem die Gymnasien –, aber es hat auch durchaus getrennte Mädchen- und Jungengrundschulen gegeben.

Grundschulen sind m. W. (noch) überall nach dem Sprengelprinzip organisiert, d. h. sie haben einen regional festgelegten Einzugsbereich

und »beschulen« alle Kinder, die dort wohnen. Dadurch sind Grundschulen wohnortnah. Zugleich bedeutet dies für die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler soziale Unterschiede, denn in den Städten sind die einzelnen Stadtbezirke häufig sozial differenziert. Die früheren Dorfschulen sind in der Regel aufgelöst und zu zentralen Schulen zusammengefasst. Dadurch müssen Kinder, die auf einem Dorf wohnen, u. U. schon von Beginn der Schule an fahren.

Der Schulbeginn ist ein besonderer Tag, bildet er doch für die Kinder normalerweise eine Statuspassage vom Kleinkind zum Schulkind oder zumindest vom Vorschulkind zum Schulkind. Mit der Etablierung von veränderten Übergangsformen – wie z. B. den Eingangsstufen – ändert sich nicht unbedingt viel im Alltag der Kinder. Trotzdem wird der erste Schultag in der Regel als besonderer Tag gestaltet und bleibt vermutlich bedeutsam für das Erleben.

In den letzten Jahren sind die Organisationsprinzipien von Schule, nämlich *in altersgleiche Jahrgänge gegliedert zu sein*, in den Grundschulen in gewisser Hinsicht durchbrochen worden, vor allem nämlich durch eine veränderte Schuleingangsstufe, sowie durch Neuregelungen der Versetzungen:

Einschulungsregelungen sahen schon immer vor, dass Kinder vorzeitig eingeschult oder zurückgestellt werden konnten. Dafür gab es »Schulreifetests«, mit denen geprüft wurde, ob ein Kind bereits mit fünf Jahren in die Schule durfte oder ob es noch ein Jahr in einer Vorklasse bleiben sollte. Insofern hatte man es in der ersten Klasse bereits seit längerem mit einem Altersspektrum von fünf bis sieben Jahren zu tun. Nachdem bis in die 60er Jahre versucht wurde, das Instrument des Schulreifetests zu verbessern, kam man – auch im Zuge der Gutachten des Deutschen Bildungsrats, vor allem des von Heinrich Roth über »Begabung und Lernen« (1968), das vom bisherigen statischen Begabungsbegriff abrückte und von »begaben« sprach – zunehmend dazu, den Begriff der Schulreife durch den der »Schulfähigkeit« zu ersetzen. Gemeint ist damit ein sich »ständig veränderndes und der Förderung zugängliches Ensemble kognitiver, motivationaler und sozialer Voraussetzungen und Haltungen« (Faust-Siehl 1995, S. 26). Ein solches verändertes Verständnis bildete auch die Grundlage für eine Neuregelung des Schulbeginns.

14 Bundesländer (also alle außer Mecklenburg-Vorpommern und Saarland) erproben seit etwa zehn Jahren eine Neuregelung des Schulbeginns, nämlich eine Eingangsstufe (vgl. Faust-Siehl 2001). Im Vordergrund stehen dabei integrative Formen der Förderung, sie sind allerdings keineswegs die Regel. Am weitest gehenden sind die Veränderungen in neuen Eingangsstufen, wenn es dort jahrgangs-

übergreifende Lerngruppen und womöglich noch zusätzlich zwei Einschulungstermine gibt. Das einzelne Kind hat dann kürzer oder länger Zeit, um den Stand für das dritte Schuljahr der Grundschule zu erreichen ohne als zurückgestellt oder sitzen geblieben oder als Springer zu gelten. Es bliebe immer ein Teil der Gruppe zusammen und ein Teil würde in die dritte Jahrgangsstufe aufrücken, so dass soziale Bezüge kontinuierlich erhalten bleiben könnten. Da die meisten Eingangsstufen nicht nach diesem Modell arbeiten – das hohe didaktische Anforderungen an die Lehrkräfte stellt –, sondern jahrgangsbezogen zusammen gesetzt sind, bleiben die Kinder, die schneller oder langsamer mitkommen, dennoch herausgehoben sichtbar.

Selbst in den Grundschulen ohne jahrgangsübergreifende Lerngruppen erfolgt das normale Aufsteigen von einer Klasse in die nächste nur noch bedingt nach dem Prinzip der Versetzungsregel. Sie sieht nämlich für die Grundschulen nur noch Versetzungen von der zweiten in die dritte und von der vierten Klasse in die weiterführende Schule vor. Von der ersten in die zweite und von der dritten in die vierte Klasse gibt es keine Versetzungen, sondern ein regelhaftes Weitergehen. Wiederholungen des ersten oder des dritten Jahrgangs bleiben damit die Ausnahme – sie sind nur auf besonderen Antrag möglich.

Die durchschnittliche Wiederholerquote in den Grundschulen betrug im Bundesgebiet im Schuljahr 1998/98 1,8 % (Bellenberg u. a. 2001, S. 105). Sie liegt damit am niedrigsten von allen Schulformen, trotzdem ist sie ein Hinweis darauf, dass die Grundschule »ihrem Anspruch, Schule für alle Schülerinnen und Schüler zu sein, ... nicht in umfassender Weise gerecht« wird (Bellenberg 1999, S. 71). Grundschul-Wiederholer haben so gut wie keine Chance, auf ein Gymnasium oder in eine Realschule zu kommen (ebd., S. 99).

Die Reformen des Primarbereichs haben neben der Neugestaltung der Klassenübergänge auch wesentliche Modifikationen an den Prinzipien der *Stundentafeln*, der *Fächereinteilungen* und der *Leistungsbenotungen* vorgenommen. In den ersten beiden Schuljahren gab es schon lange eine wenig differenzierte Aufteilung des Unterrichts – die Stundenpläne wiesen große Anteile für Anfangsunterricht aus, komplettiert durch Sport. Der Anfangsunterricht sah eine integrierte Förderung von Lesen, Schreiben und Rechnen mit Sachunterricht sowie musischer und künstlerischer Betätigung vor. Erst ab dem dritten Schuljahr wurden die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachkunde »getrennt« und zum Teil weiter ausdifferenziert in Werken, Heimatkunde, Musik, Kunst u. Ä. sowie ergänzt häufig um Englisch – neben weiterhin Sport.

Am Beispiel der Stundentafel für die Grundschule in Hessen (alle Angaben nach: www.kultusministerium.hessen.de – Zugriff im Feb-

ruar 2002) wird die Verteilung der Unterrichtsbereiche deutlich (vgl. Abbildung 13). In den Erläuterungen werden Gestaltungsformen festgelegt. So bedeutet die Nennung der Fächer für die ersten beiden Schuljahre nur einen Rahmen:

»Die Angaben der Wochenstundenanteile für das erste und zweite Schuljahr legen einen zeitlichen Rahmen fest. Die Schule gestaltet unter Beachtung des Lehrplans sowie der Aufnahmefähigkeit und Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler die zeitliche Dauer und den Wechsel der Fächer. Die Möglichkeiten einer fachübergreifenden Unterrichtsgestaltung sind zu nutzen.«

Unterrichtsfächer/Lernbereiche	Jahrgangsstufen/Studententafeln				Summen
	1	2	3	4	
Religion	2	2	2	2	8
Deutsch	5	5	5	5	20
Sachunterricht	2	2	4	4	12
Mathematik	5	5	5	5	20
Kunst, Werken/Textiles Gestalten bzw. Musik	3	3	4	4	14
Sport	3	3	3	3	12
Einführung in eine Fremdsprache	–	–	2	2	4
Schülerstunden	20	20	25	25	90
Zusätzl. Stunden nach § 7 Abs. 4	2	2	2	2	8

Abbildung 13: Studententafel für die Grundschule in Hessen

Weiterhin wird explizit auf die Anwendung von freien Arbeitsformen, auf den »offenen Unterricht« verwiesen:

»Freie Arbeit ist Bestandteil des Unterrichts und soll den Schülerinnen und Schülern in angemessenem Umfang ermöglicht werden.«

Die zusätzlich ausgewiesenen Stunden sind für besondere Förderungen oder für ergänzende Angebote gedacht.

Die Schulzeiten sollen »regelmäßig« und »verlässlich« sein – in Niedersachsen läuft dies unter dem Stichwort »verlässliche Grundschule«, vorher hieß es »volle Halbtagschule«: Gemeint ist damit, dass die Kinder täglich zu festgelegten Zeiten (etwa von 8 Uhr bis 13 Uhr) in der Schule sind und dort betreut werden. Vor der Einrichtung dieser Regelung konnte der Stundenplan an den einzelnen Tagen

sehr unterschiedlich aussehen. Zudem konnte es vorkommen, dass Kinder überraschend nach Hause geschickt wurden, wenn eine Stunde ausfiel. Die »verlässliche Schule« soll Eltern die Gewähr geben, während der geregelten Zeit erwerbstätig sein zu können oder anderweitig über die Zeit verfügen zu können.

Die Zeugnisse werden in den ersten beiden Jahren als Berichtszeugnisse verfasst, erst im dritten und vierten Schuljahr werden Zensuren erteilt.

Übergänge in weiterführende Schulen

Ab dem fünften Schuljahr haben wir eine Fülle von möglichen Schulwegen, die ein Kind – je nach Land und Region – einschlagen kann.

Eine Reihe von Ländern organisieren den fünften und sechsten Jahrgang als Förderstufe oder als Orientierungsstufe. In diesen Fällen haben wir es organisatorisch noch mit »Einheitsschulen« zu tun. Einige Länder beginnen jedoch bereits im fünften Schuljahr mit der Differenzierung der Kinder in drei bzw. vier Schulformen, nämlich in Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien oder Gesamtschulen. Während die ersten drei auf der Basis einer Empfehlung der abgebenden Schule besucht werden – bei Abweichung des Elternwillens von der Empfehlung kann eine Prüfung erfolgen, in jedem Fall folgt ein Probehalbjahr in den Realschulen und Gymnasien – können Gesamtschulen von allen Kindern besucht werden. In den Ländern mit 6-jähriger Grundschule, Förderstufe oder Orientierungsstufe erfolgt diese Aufteilung entsprechend erst im 7. Jahrgang. Parallel zu allen Schulformen gibt es Sonderschulen, die für Kinder mit Behinderungen unterschiedlichster Art eingerichtet wurden. Einige Länder haben Schularten mit mehreren Bildungsgängen wie z. B. Hamburg, wo es integrierte Haupt- und Realschulen gibt.

Bellenberg/Böttcher/Klemm sprechen von sieben Typen des Übergangs vom Primar- in den Sekundarschulbereich:

- traditionelle Dreigliedrigkeit (Baden-Württemberg)
- traditionelle Dreigliedrigkeit plus Elemente von Integration (Rheinland-Pfalz, Saarland)
- traditionelle Dreigliedrigkeit plus Integrierte Gesamtschulen (Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein)
- Integrierte Eingangsstufe der Haupt- und Realschulen plus Gymnasien plus Integrierte Gesamtschulen (Bayern, Thüringen, Sachsen, Hamburg)
- freiwillige Förderstufe neben den traditionellen Bildungsgängen und integrierten Gesamtschulen (Hessen)

- **obligatorische Förder- bzw. Orientierungsstufe** (Bremen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt)
- **sechsjährige Grundschule** (Berlin, Brandenburg) (Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 103).

Sekundarstufe I

Die Schulen in der Sekundarstufe I gehören noch zum allgemeinbildenden Schulwesen und müssen von allen Kindern und Jugendlichen besucht werden. In den Statistiken werden sieben verschiedene Schularten ausgewiesen, neben den drei traditionellen weiterführenden Schulen Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasien (Gym) sind dies Gesamtschulen (GS), Schularten mit mehreren Bildungsgängen ([mehr. BG] wie z. B. integrierte Haupt- und Realschulen in Hamburg), Sonderschulen und Freie Waldorfschulen als private Schulen, die nicht einem der anderen Schultypen zuordenbar sind.

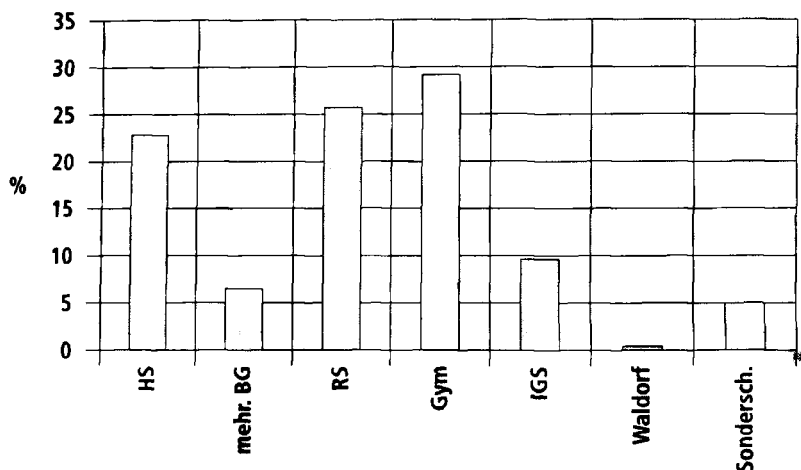


Abbildung 14: Verteilung der Jugendlichen im 8. Jahrgang 1998 (Bellenberg u. a. 2001, S. 104)

Das Durchlaufen dieser Schulen ist mit unterschiedlichen Erfolgen verbunden. Zum einen gibt es schulartspezifische Versagenskarrieren, zum anderen führen die Abschlüsse zu unterschiedlichen Berechtigungen.

Die Wiederholerquoten betragen in den Hauptschulen 2,9 %, in den Realschulen 5,5 %, im Gymnasium in der Sekundarstufe I 3,1 % und in der Sekundarstufe II 2,8 % (ebd., S. 105). Diese Daten weisen die Realschulen als die »strengsten« Schulen aus. Solche Zahlen sagen nicht sehr viel über die individuellen Schulkarrieren aus. Gabriele

Bellenberg hat deshalb exemplarisch in einer Schullaufbahnstudie für die Stadt Essen geprüft, wie Wiederholungen sich über die Schullaufbahn kumulieren. Am Ende der Schulzeit haben in den Hauptschulen 30 % ein oder mehrmals eine Klasse wiederholt – 19 % bereits während der Grundschulzeit. In den Realschulen mussten 25 % (3 % während der Grundschule) und in den Gesamtschulen 16 % eine oder mehrere Klassen wiederholen. Bei den Schülerinnen und Schülern aus den Gesamtschulen hatten mit 12 % viele schon in der Grundschule ihre erste oder einzige Klassenwiederholung. Dies zeigt deutlich, dass die Gesamtschule eine Hoffnungsschule für Kinder mit Lernschwierigkeiten ist. Im Gymnasium brauchten nur 11 % eine Klasse zu wiederholen, diese geringe Zahl ergibt sich natürlich auch aus der Tatsache, dass die Gymnasien ihre leistungsschwächeren Schüler und Schülerinnen an die Realschule oder sogar an die Hauptschule überweisen. Mädchen durchlaufen ihre Schullaufbahnen »glatter« als Jungen (alle Zahlen ebd., s. a. Bellenberg 1999).

Am Ende einer Schullaufbahn steht nicht notwendigerweise ein Abschluss, d. h. es gibt Jugendliche, die eine Sonderschule, eine Hauptschule, eine Gesamtschule und möglicherweise in Einzelfällen sogar eine Realschule oder ein Gymnasium ohne zumindest einen Hauptschulabschluss verlassen. Dies waren 1998 9,1 % der gleichaltrigen Bevölkerung (Durchschnitt der 15- bis unter 17-jährigen), 11,4 % der männlichen, 6,5 % der weiblichen. Die Nationalität ist dabei ein wesentliches Kriterium: 8,1 % der deutschen, aber 17,6 % der ausländischen Jugendlichen verließ die Schule ohne Hauptschulabschluss. Schließlich gibt es starke regionale Differenzen: Berlin hat mit 13,7 % den höchsten, Thüringen mit 12,9 % den zweithöchsten, Nordrhein-Westfalen mit 6,1 % den geringsten Anteil (alle Zahlen Bellenberg u. a. 2001, S. 106).

Die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems geht mit unterschiedlichen *Bildungsinhalten* und auch unterschiedlichen Konzeptionen der schulischen Erziehung einher.

Vergleicht man die Stundentafeln der verschiedenen Schulformen miteinander, so gibt es eine ganze Reihe von Übereinstimmungen, aber auch einige Diskrepanzen – exemplarisch sei hier wiederum die Struktur im Land Hessen gewählt: Hessische GymnasiastInnen haben z. B. in der Sekundarstufe vier Stunden Kunst und Musik mehr als hessische RealschülerInnen und sogar sechs mehr als hessische HauptschülerInnen, dafür aber haben diese bis zum 10. Jahrgang eine Stunde mehr Deutsch, zwei Stunden mehr Mathematik, aber je eine Stunde weniger Biologie und Geschichte. Daneben betreffen die Unterschiede vor allem den Unterricht in Fremdsprachen einerseits und in Arbeitslehre andererseits. Schülerinnen und Schüler, die eine Hauptschule besuchen, erhalten 16 Stunden Arbeitslehre, diejenigen, die eine Re-

alschule besuchen, erhalten mindestens acht Stunden. An Gymnasien in Hessen wird dieses Fach gar nicht erteilt. Dort werden bis zu drei Fremdsprachen, davon Englisch als erste oder zweite verpflichtend, eine weitere verpflichtend und eine dritte wahlweise unterrichtet. An Realschulen wird eine Fremdsprache verpflichtend, eine zweite wahlweise erteilt, während an den Hauptschulen nur Englisch verpflichtend mit insgesamt 22 Stunden, d. h. zwei Stunden weniger als die erste Fremdsprache an den anderen Schulen unterrichtet wird.

Die Stundentafeln der Schulformen stimmen in den verschiedenen Bundesländern nicht überein, die Unterschiede beziehen sich auf die Gesamtzahl der erteilten Stunden pro Fach ebenso wie auf die Verteilung der Fächer auf die einzelnen Schuljahre.

Sekundarstufe II

Die Hauptunterschiede in der Sekundarstufe II liegen darin, ob jemand die gymnasiale Oberstufe besucht, die zum Abitur und damit zur Studienberechtigung führt, oder ob sich an die allgemeinbildende Schule eine berufliche Ausbildung anschließt. Diese ist nochmals vielfältig unterschiedlich. Als Hauptgruppen lassen sich drei Formen unterscheiden:

- Jugendliche, die keine berufliche Ausbildung machen, müssen ihre Schulpflicht in Form einer einjährigen beruflichen Vollzeitschule absolvieren.
- Jugendliche, die einen Ausbildungsplatz im Rahmen der dualen Ausbildung erhalten haben, sind drei bis vier Tage in ihrem Betrieb tätig und besuchen ein bis zwei Tage eine Berufsschule. Der Schwerpunkt dieser Ausbildungsplätze liegt im Produktionsbereich, aber auch im Bereich von Handel, Banken und Versicherungen. Er macht etwa zwei Drittel der beruflichen Ausbildung aus und ist wiederum etwa zu zwei Dritteln mit jungen Männern besetzt.
- Jugendliche können auch eine berufliche Ausbildung ausschließlich an einer beruflichen Schule absolvieren. Dies sind vor allem Berufe im Gesundheitsbereich und sie sind zu einem überwiegenden Teil von jungen Frauen besetzt.

Die gymnasialen Oberstufen unterscheiden sich in den verschiedenen Bundesländern vor allem hinsichtlich ihrer Dauer: Während die Mehrzahl der Länder – und zwar vor allem die alten Bundesländer – eine dreijährige Oberstufe bis zum Abitur, d. h. 13 Schuljahre, haben, gibt es einige Länder mit einem Abitur bereits nach 12 Jahren.

Den höchsten Abschluss, nämlich die Hochschulreife erlangten 1998 36,2 % der gleichaltrigen Bevölkerung, dabei hatten 27,1 % die allgemeine und 9,1 % die Fachhochschulreife (Bellenberg u. a. 2001, S. 107).

Laborschule Bielefeld

Die Laborschule Bielefeld ist eine Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen, sie hat den Status einer staatlichen Versuchsschule. Zugleich ist sie eine Wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bielefeld und hat ihren Standort auch unmittelbar räumlich benachbart zur Universität. Die Laborschule umfasst die Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 10 und hat je Jahrgang 60 Schülerinnen und Schüler, d. h. insgesamt 660 Kinder und Jugendliche besuchen diese Schule. Als Angebotsschule kommen die Schülerinnen und Schüler aus dem gesamten Bielefelder Raum. Ein Aufnahmeschlüssel soll gewährleisten, dass die Population der Schule ein Spiegelbild der Population der Stadt Bielefeld darstellt – ausgleichende zusätzliche Kriterien sind die Ausgewogenheit der Geschlechter, die Entfernung zur Wohnung und soziale Härtefälle. Diese Zusammensetzung wird allerdings nicht erreicht. Vielmehr »weist die Elternschaft der Laborschule eine massive Überrepräsentation tendenziell privilegierter Positionen aus« (Lenz/Tillmann 1999, S. 25). Zugleich besitzt die Laborschule eine hohe Attraktivität für alleinerziehende Eltern: 45 % der Laborschülerinnen und -schüler wachsen »alleinerziehend« auf (ebd., S. 29).

Die Schule ist eine Gesamtschule besonderer Prägung. An ihr können alle nach der 10. Klasse üblichen Abschlüsse erworben werden.

Die Laborschule ist Ganztagschule, d. h. der Schultag dauert an zwei bis vier Nachmittagen bis 15 oder 16 Uhr.

Die Schule ist in vier Stufen gegliedert:

- Stufe I: Jahrgänge 0 bis 2.
- Stufe II: Jahrgänge 3 und 4.
- Stufe III: Jahrgänge 5 bis 7.
- Stufe IV: Jahrgänge 8 bis 10.

Die Laborschule Bielefeld ist eine Schule, auf die viele der »normalen« Merkmale des Schulsystems und seiner Differenzierung nicht zutreffen. Ihre Absolventinnen und Absolventen können im Anschluss entweder in eine berufliche Ausbildung gehen, eine gymnasiale Oberstufe besuchen oder an das Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld wechseln.

3.4 Schulklasse als organisatorische Grundeinheit

In deutschen Schulen sind die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Schulpflicht im allgemeinbildenden Schulwesen in Schulklassen organisiert, d. h. es gibt eine relativ stabile Gruppe, die über alle oder mehrere Schulstunden hinweg zusammen bleibt.

Alljährlich findet man Zeitungsberichte über Klassentreffen nach Jahrzehnten des Schulabschlusses. Sie sind ein Hinweis darauf, dass der Klasse eine wichtige Bedeutung im Sozialisationsprozess zukommt.

Reinhard Pekrun nennt als eine der Funktionen heutiger Schulen die »Bereitstellung von Gleichaltrigen-Gruppen« (Pekrun 1994, S. 467). Im Kontext der Schulklassen bilden die Mitschülerinnen und Mitschüler neben den Lehrkräften die wichtigsten Personen im Schulgeschehen.

Man kann eine Reihe von Bedingungen unterscheiden, die relevant für das Lernen im Kontext einer Schulklasse sind, nämlich die Klassengröße, die räumliche Situation, sowie die Zusammensetzung der Klasse hinsichtlich sozialer Herkunft und verschiedener Leistungsniveaus. Diese Bedingungen sollen im Folgenden, soweit Erkenntnisse dazu vorliegen, genauer betrachtet werden.

Klassengröße

Im Durchschnitt gehören zu einer Schulklasse zwischen zehn und siebenundzwanzig Kinder, nämlich

in Vorklassen	13,1
in der Primarstufe	22,7
in der Sekundarstufe I	24,6
davon: in der Orientierungsstufe	23,4
in der Hauptschule	21,8
in der Realschule	25,7
im Gymnasium	26,5
in Integrierten Gesamtschulen	26,1
und in Sonderschulen	10,3

(alle Zahlen aus: Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 97).

In der Sekundarstufe II gibt es keine Klassen mehr, so dass hier keine Zahlen herangezogen werden können. Dort ist der Unterricht in Grund- und Leistungskurse differenziert, so dass ein Zusammenkommen der Schülerinnen und Schüler von Stunde zu Stunde wechseln kann.

Die Bedeutung der Klassengröße ist umstritten und wenig wissenschaftlich erforscht. Gewerkschaftliche Forderungen bezogen sich immer wieder auf eine Reduzierung von Klassengrößen. Matthias Jerusalem berichtet über einige Erkenntnisse, die aus Untersuchungen – überwiegend allerdings aus den USA und damit nicht ohne weiteres vergleichbar – gewonnen wurden:

- Je größer die Klassen sind, desto eher scheinen Lehrkräfte restriktive und direktive Unterrichtsführungen zu praktizieren, zugleich

aber die Schulleistungen milder zu beurteilen (Jerusalem 1997, S. 255).

- In kleineren Klassen finden sich eher Interaktionsstile, die Gefühle von Schülerinnen und Schülern beachten und weniger tadelnd sind.
- Zwischen Klassengröße und Klassenklima gibt es kurvilineare Zusammenhänge: Am positivsten wird das Klima bei Klassengrößen zwischen 21 und 25 Schülerinnen und Schülern eingeschätzt.
- Kleinere Klassen bieten eine Chance für effizientes Unterrichtsmanagement, das allerdings wohl nicht immer optimal genutzt wird (vgl. auch Helmke/Weinert 1997, S. 95).

In einer neueren Studie zum Zusammenhang von Schulleistung (im Fach Geschichte) und Klassengröße ergab für 665 Klassen der neunten Jahrgangsstufen aus 15 überwiegend europäischen Ländern eine Korrelation von Null (Wilberg/Rost 1999).

Wann ist eine Klasse voll?

Ein Neuzugang für Jahrgangsstufe neun. Die Familie ist umgezogen. In welche Klasse soll der Schüler? Die 9 a hat 31 Schüler, die 9 b hat 35, in der 9 c sind 29. Die c-Klasse entfällt, weil das die »Franzosen-Klasse« (mit erster Fremdsprache Französisch) ist. Nahe liegende Lösung: Sven K. kommt in die 9 a.

In der Pause wird die Klassenlehrerin der 9 a vom Zugang unterrichtet. Heftiger Protest: »Unmöglich! Das geht nicht. Die Klasse ist jetzt schon kaum zu ertragen.« Was tun? Die Schulleitung ruft in der zweiten Pause die Klassenkonferenz 9 b zusammen. Kann der Neue als 36. in die Klasse? Die Bemerkung von Kollege B. führt nicht weiter: »Als Referendar hatte ich damals einmal 56, im Zeichensaal!« Was ist zumutbar? Die b-Klasse hat in diesem Schuljahr schon zwei Neuzugänge verkraftet. Zwei schwierige Fälle. Noch während der Pause das Ergebnis: Wir versuchen es. Die Klassenkonferenz ist fast vollzählig. Kein Widerspruch. Eine junge Kollegin wünscht: »Die Klasse würde ich gerne auch im nächsten Jahr behalten.«

Was steckt dahinter? Ein besonderes Sozialverhalten. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler engagiert sich für die Schwächeren. Die Klasse ist leistungsmäßig eher durchschnittlich. Aber es sind keine »Streber« drin. Es herrscht ein guter Geist. Man hat sich um die Neuen gekümmert und ihnen das Einleben leichter gemacht. Man könnte vier, fünf Namen nennen, die sich besonders für andere einsetzen. Aber im Grunde ist es die ganze Klasse. Eine vorbildliche »Peer-Group«, die womöglich mehr positiven Einfluss hat als viele Elternhäuser. Solche Klassen gibt es nur dann und wann.

Bemerkenswert: In der »Franzosen-Klasse« wurden vom Orientierungsstufenleiter jeweils die »Besseren« zusammengefasst. Notendurchschnitt im letzten Grundschulzeugnis 1,2 – 2,0. Berechtigte Vorüberlegung: Die Schülerinnen und Schüler sollten mit der besonderen Sprachenfolge glatt bis zur 10. Klasse durchkommen. Aber die zahlenmäßig kleinste Klasse war nicht die integrationsfähigste! Über fast ein Jahrzehnt habe ich das beobachtet: Der »Geist« in den meisten »Franzosen-Klassen« – neun Jahre hintereinander – war nicht gut. Eifersüchteleien, Cliques, blasierte Kids – außer den »Stinos« (Stinknormalen) natürlich und den lieben Einzelkämpfern.

G. B.

(in: Wallrabenstein 1999, S. 46/47.)

Klassenraum, Sitzordnungen

Wir haben bereits im Kapitel über »Schule als konkreter Ort« die architektonische Gestaltung und ihre Bedeutung für das Schulleben angesprochen. Der Klassenraum ist dabei der zentrale Ort, an dem der größte Zeitanteil des Lernens stattfindet. Ebenso wie zumindest die älteren Menschen mit Schule vor allem die Flurschule assoziieren, so bestimmt für sie der Klassenraum mit hinter einander stehenden Bänken oder Tischreihen, ausgerichtet auf das Pult oder den Tisch der Lehrerin/des Lehrers sowie die Tafel das normale Bild von Schule.

Die Veränderung des Schulmobiliars hatte auch pädagogische Gründe: Während die festen Bänke früher kaum etwas anderes als Frontalunterricht zuließen, ermöglichten die Einzeltische erst eine Vielfalt an Unterrichtsformen.

Maria Montessori schrieb:

»Die wichtigste Neuerung in Hinsicht auf die Möblierung des Klassenzimmers ist die Abschaffung der Bänke. Ich habe Tische anfertigen lassen mit weiten, festen, achteckigen Beinen, die dem Tisch zu gleicher Zeit einen sehr sicheren Stand und leichte Beweglichkeit geben, so leicht, dass zwei vierjährige Kinder ihn mühelos herumtragen können« (zit. nach Dreier u. a. 1999, S. 36).

Mittlerweile sind vor allem in den Grundschulen die Klassenzimmer oft so eingerichtet, dass es neben den »normalen« Sitzplätzen Ruhezeiten, Spielbereiche, möglicherweise Computerecken u. Ä. gibt. In den weiterführenden Schulen ist zwar die Beschränkung auf die übliche Klassenraummöblierung im Allgemeinen nicht aufgehoben worden, aber die Anordnung der Tische und Stühle ist wesentlich variabler geworden: Hufeisenform oder Sitzgruppen sind ebenso zu finden wie die frontale Ausrichtung oder Mischformen.

Wer in der Klasse wo sitzen darf oder muss, ist durchaus bedeutsam für den schulischen Alltag, allerdings gibt es wenige und obendrein sich widersprechende Untersuchungen zur Rolle der Sitzordnung.

Ilona Schneider hat »Einschulungserlebnisse im 20. Jahrhundert« zusammengetragen, beginnend mit Geschichten von Personen, die zwischen 1900 und 1920 eingeschult wurden und endend mit Einschulungen nach 1990 (Schneider 1996). In vielen Erzählungen wird auch die Sitzordnung angesprochen. Sehr oft wird dabei von koedukativen Schulklassen berichtet, in denen aber eine strikte Trennung im Sitzen der Mädchen und Jungen praktiziert wurde (für eine neuere Untersuchung zur Bedeutung von Geschlecht im Zusammenhang mit Sitzordnungen vgl. Faulstich-Wieland 2001):

»Unser erster Klassenraum war weiß gekalkt und an der Seite waren drei oder vier große Fenster, aber Gardinen, Jalousien oder Ähnliches waren nicht daran. Auf beiden Seiten standen große, schwere Bänke. Sie waren auch sehr lang, so dass mehrere Kinder daran sitzen konnten. Vorne in den Bänken waren die Tintenfasschen. Zwischen den Bänken lag eine breiter Gang. Wir Mädchen saßen immer in den vorderen Reihen und die Jungen dahinter« (Ulrika, ebd., S. 37).

Neben dem Prinzip »Mädchen vorn, Jungen dahinter« gab es auch die abwechselnde Reihung:

»Jungen und Mädchen gingen in eine Klasse, schön gemischt, eine Reihe Jungen, eine Reihe Mädchen« (Minna, ebd., S. 65).

Schließlich konnte eine Trennung erfolgen, indem eine rechte und eine linke Seite des Klassenraums unterschieden wurde. Dieses Prinzip ließ sich verbinden mit einer Sortierung nach Leistungsstärke:

»Auf der einen Seite saßen die Jungen und auf der anderen die Mädchen. Die Guten bekamen die hinteren Plätze, die schwachen Schüler mussten vorn auf der Eselsbank Platz nehmen« (Pauline, ebd., S. 44).

Unabhängig vom Geschlecht schien diese Sitzordnung nicht selten zu sein (vgl. dazu auch Rauschenberger 1999, S. 35 ff.). In einem Bericht von 1933 heißt es:

»Zuerst durften wir uns hinsetzen wo wir wollten, später ging es nach dem Können. Die Dümmeren saßen vorn und die Klugen hinten. Die Lehrer haben eingeteilt, wer wo sitzt. Wenn sie wussten, der begreift nicht so, da war es eigentlich richtig, dass er weiter vorn saß. So bekam er vielleicht mehr mit. Und der Lehrer hatte die, die in den vorderen Reihen saßen auch mehr im Auge. Was ich nicht so schön fand, war, dass die Plätze im Laufe des Schuljahres wechselten. Wenn ein Diktat geschrieben worden war, wurde entsprechend der Fehlerzahl umgesetzt. Wer nun Null Fehler hatte, durfte hinten sitzen bleiben, und dann ging es der Reihe nach. Wenn nun mal jemand in die Klasse kam, der sah gleich, oben sitzen die Klugen und unten sitzen die Dummen. Das war nicht so schön« (Heinrich, ebd., S. 105).

Lehrkräfte gehen nicht selten davon aus, Auswirkungen auf Disziplin wie auf Leistung über die Sitzordnung steuern zu können. Zur neuen Kritik an der Koedukation in den 80er Jahren gehörte auch der Vorwurf, Mädchen würden benutzt, um auf Jungen mäßigend einzuwirken. Dies sollte erreicht werden, in dem Mädchen neben Jungen gesetzt wurden. Explizit wird solches von einer Schülerin aus den ersten Jahren der DDR in den Einschulungsgeschichten berichtet:

»Unsere Plätze durften wir uns damals noch selber aussuchen. Später wurde das so verteilt, dass immer ein Mädchen neben einem Jungen saß, damit es ruhiger in der Klasse war« (Martha, ebd., S. 145).

Die Berichte aus den Schuljahren in der DDR nehmen allerdings wesentlich seltener Bezug auf die Bedeutung der Sitzordnung. Häufig heißt es nur, man durfte sich setzen, wo man wollte; oder es wird berichtet, man habe neben einem Jungen oder neben einer Freundin u. Ä. gesessen – undramatische Berichte, die eher den Eindruck erwecken, die Sitzordnung sei nicht sehr bewusst für soziale Prozesse eingesetzt worden.

»In unserer Klasse sind achtundzwanzig Schüler. Ich sitze neben Anke, meiner Freundin, die ich schon aus dem Kindergarten kenne. Wir durften uns den Platz aussuchen. Unsere Bank steht ganz hinten in der Mitte« (Maria, ebd., S. 248).

Soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung der Schülerschaft einer Klasse

Heterogenität bzw. Homogenität ist ein zentrales Organisationskriterium für deutsche Schulen. Homogenität soll durch die Verbindung von Schultyp und Jahrgangsprinzip gewährleistet werden. Die Klasse als organisatorische Einheit soll dadurch eine Zusammensetzung erhalten, die eine ähnliche Leistungsfähigkeit sichert. Unter dem Anspruch der Chancengleichheit sollte dies zugleich eine sozial heterogene Zusammensetzung sein.

Lehrerinnen und Lehrer sind am vehementesten nach wie vor gegen Schulformen, die nach der Grundschule den Kindern weiterhin gemeinsamen Unterricht ermöglichen – und so die Heterogenität der Klassenzusammensetzung über die Grundschule hinaus weiterführen würden (vgl. Abbildung 15). 58 % lehnten dies ab, von den Schülerinnen und Schülern lehnten es 45 %, von den Eltern 37 % ab. Die Zustimmung ist entsprechend gering: 24 % der Lehrkräfte, 27 % der Schülerinnen und Schüler, immerhin 39 % der Eltern sprachen sich dafür aus. Die Indifferenz ist mit 28 % bei den Schülerinnen und Schülern am größten (Kanders 2000, S. 89).

In der PISA-Studie – der internationalen Vergleichsstudie von »Basiskompetenzen« bei 15-jährigen – ist u. a. die soziale Herkunft der Jugendlichen mit ihrem Bildungsgang in Beziehung gesetzt worden. Die Autoren unterscheiden sieben Sozialschichten (EGP-Klassen nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero, PISA 2001, S. 339): Obere Dienstklasse, untere Dienstklasse, Routinedienstleistungen, Selbstständige, Facharbeiter und un- und angelernte Arbeiter.

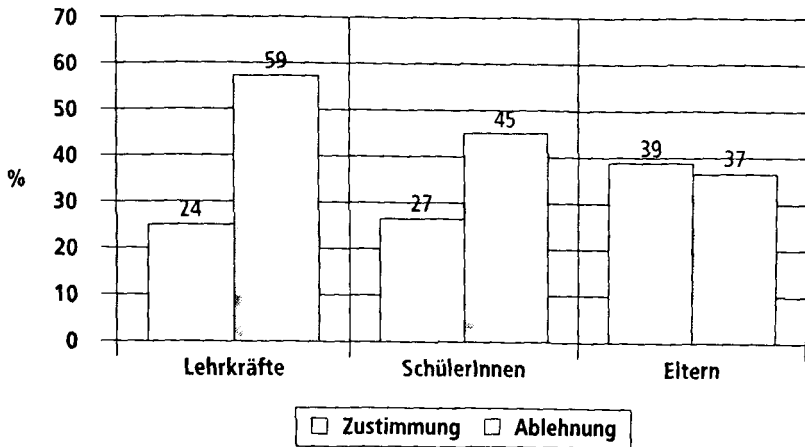


Abbildung 15: Meinung zur gemeinsamen Sekundarschule (Quelle: Kanders 2000, S. 89)

Der Gymnasialbesuch der 15-jährigen aus Familien der oberen Dienstklasse liegt bei etwas über 50 % und sinkt auf etwa 10 % bei Kindern aus un- und angelernten Arbeiterfamilien (ebd., S. 355) (vgl. Abbildung 16).

Umgekehrt steigt der Hauptschulbesuch von etwa 12 % der Kinder aus Familien der oberen Dienstklasse bis auf etwas über 40 % der Kinder aus Familien der an- und ungelernten Arbeiter.

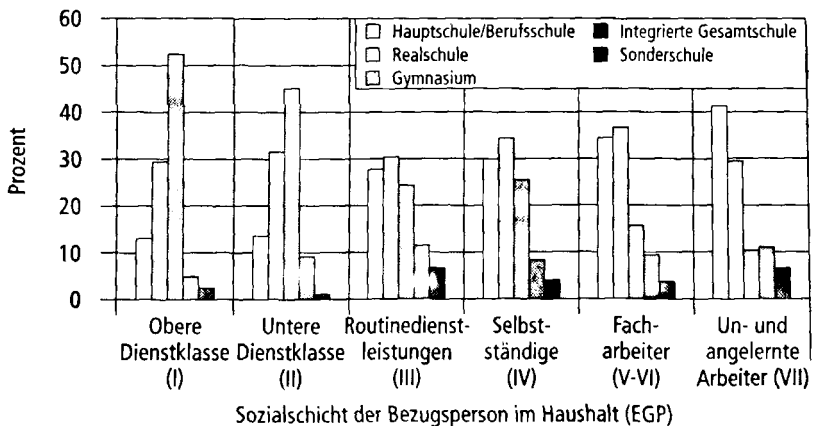


Abbildung 16: 15-Jährige nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang (Quelle: PISA 2001, S. 355)

Die soziale Zusammensetzung der Schultypen widerspiegelt sich natürlich auch in der Zusammensetzung der Schulklassen und bildet für die peer group deren Netzwerkressourcen. Heike Solga und Sandra Wagner vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung gehen davon aus, dass es schulformspezifische Aspirationsniveaus gibt:

»Die besuchte Schule ist damit eine aktivierbare soziale Ressource, so dass die eigene Familie und die Mitschüler zwei der wichtigsten Sozialisationsinstanzen im Leben der Heranwachsenden darstellen« (Solga/Wagner 2000, S. 7).

Eine heterogene Schulkomposition ist für die Schülerinnen und Schüler mit geringerem kulturellen Kapital ein förderliches soziales Erfahrungsfeld (ebd., S. 8). Die Problematik der Hauptschulen liegt nun darin, dass ihre Schrumpfung vor allem bedingt ist durch die Abwanderung von Mädchen und von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind. Damit aber kommt es für die verbleibenden Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu einer weiteren Verringerung des Anspruchsniveaus (ebd., S. 22).

Durch leistungshomogene Gruppierung werden vor allem schwächere Schülerinnen und Schüler negativ betroffen, sowohl ihr Selbstwertgefühl wie ihre Leistung entwickelten sich eher ungünstig (Jerusalem 1997, S. 256). Untersuchungen in den 80er Jahren zur Frage, wie ein Ausgleich von Leistungsunterschieden in heterogenen Klassen und gleichzeitig eine Leistungssteigerung ermöglicht werden könnte, kamen allerdings auch zu enttäuschenden Ergebnissen:

»Die Ergebnisse stimmen darin überein, dass Leistungshomogenisierung und Leistungszuwachs sich weitgehend ausschließen. Empirisch äußert sich die Gegenläufigkeit beider Maßnahmen vor allem darin, dass Egalisierung nicht durch eine Verbesserung der schlechten, sondern insbesondere durch eine Verschlechterung der guten Schüler erreicht werden konnte« (ebd., S. 257).

Dennoch haben Lehrkräfte »durch die Gestaltung ihres Unterrichts und durch ihren Interaktionsstil einen erheblichen Einfluss auf Häufigkeit und Bedeutsamkeit sozialer Vergleichsprozesse innerhalb des Klassenverbandes«, sie können »damit die Wettbewerbssituation in motivationsrelevanter Weise sowohl verschärfen als auch entschärfen« (ebd., S. 265). Kooperative Lernformen sind dabei deutlich günstiger als kompetitive.

Matthias Jerusalem fasst die Erkenntnisse zu den klassenkontextspezifischen Unterrichtseffekten folgendermaßen zusammen:

Für die »längerfristige Leistungsentwicklung von Schülern (war) ein komplexes Instruktionsmuster in den Lehrerverhaltensweisen förder-

lich ...: ein hohes Anforderungsniveau, individuelle Hilfestellungen, Klarheit der Instruktionen, eine hohe Lehrstofforientierung, Geduld und eine effiziente Klassenführung (Management). Für die optimale Förderung des schulischen Selbstvertrauens resultierte hingegen ein ganz anderes Muster: Verständlichkeit des Unterrichts, individuelle bzw. nicht bewertende Leistungsrückmeldungen, emotionales Lehrerengagement, ein durch häufiges Lob, stete Ermutigung und humorvolle Reaktionen des Lehrers gekennzeichnetes positives Klassenklima sowie die Vermeidung von stabilen Begabungsattributionen« (ebd., S. 269).

Was hier wie unvereinbar anklingt, schließt sich jedoch keineswegs aus: Kognitive und nichtkognitive Ziele lassen sich gleichermaßen im Unterricht fördern. Im Rahmen der Längsschnittstudie »Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter« (BiJu) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung hat Sabine Gruehn für 137 Schulklassen die Leistungsentwicklung, das Fähigkeitsselbstkonzept und die Schulfreude der Schülerinnen und Schüler während des 7. Jahrgangs (Anfang, Mitte und Ende) ausgewertet. Klassen in denen eine überdurchschnittliche positive Entwicklung sowohl in den Leistungen wie in den affektiv-motivationalen Bereichen erreicht wurde, ließen sich durch folgende Unterrichtsmerkmale charakterisieren:

»1. Für eine positive nichtkognitive Entwicklung ausschlaggebend erwiesen sich jene Merkmale, die im weitesten Sinne (...) die pädagogische und sozioemotionale Kompetenz des Lehrers aus der Sicht der Schüler erfassen.

2. Umgekehrt waren für eine positive kognitive Entwicklung vor allem Merkmale wie ein nichtsprunghafter Unterricht, geringe Zeitverschwendung und hohe Disziplin sowie ein eher anspruchsvoller, durch geringe remediale Aktivitäten gekennzeichneteter Unterricht entscheidend« (Gruehn 1995, S. 549).

Beides schließt sich nicht aus, sondern lässt sich miteinander verbinden. Eine solche »multikriteriale Zielerreichung« ist also möglich:

»Entscheidend hierfür ist, dass Lehrer in ihrem Unterricht Formen der direkten Instruktion, die eher leistungsfördernd sind, mit Elementen eines sozialen Klimas verbinden, das die sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern hervorhebt und durch ein für Schüler wahrnehmbares emotionales Engagement des Lehrers gekennzeichnet sind« (ebd., S. 551).

Den Lehrkräften kommt also nach diesen Befunden eine zentrale Rolle zu. Bevor diese genauer analysiert wird, soll noch die Situation der peer group in der Laborschule vorgestellt werden.

Laborschule Bielefeld

In den Jahrgängen 0 bis 2, d. h. in der Stufe I der Laborschule sind die Kinder jahrgangsübergreifend zusammengesetzt. Ihr räumlicher Bereich wird als Haus I bezeichnet und setzt sich damit auch gegenüber den Jahrgängen 3 bis 10 ab, die im Haus II sind. Ab dem 3. Jahrgang werden Jahrgangsgruppen zusammengesetzt, und zwar je Jahrgang drei Gruppen. Jede Gruppe erhält einen Namen, der für ihre Stufe eine Variation einer Grundfarbe darstellt, also beispielsweise »lila«, »violett« und »Flieder« (Kelle 1997, S. 151). Dieser Name begleitet die Gruppe durch die gesamte Laborschule – er ist damit so etwas wie ein Identifikationsmerkmal, ähnlich, aber sicher von stärkerer Wirkung als die Bezeichnung von Parallelklassen mit a, b, c usw.

Zugehörigkeit zu einer Gruppe bzw. zu einer Schulklasse ist im Allgemeinen zufällig. Trotzdem funktioniert eine Klasse sehr bald als identifikatorisch wichtige Gruppe. Helga Kelle hat im Rahmen ihres Forschungsprojektes »Prozesse politischer Sozialisation bei 9- bis 12-jährigen Jungen und Mädchen« an der Laborschule u. a. untersucht, wie die »interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder« funktioniert.

Abgrenzungen gegenüber Parallelklassen sowie gegenüber Klassen »unter« oder »über« der eigenen sind wichtige Formen dieses Herstellungsprozesses. Die Kinder markieren die Grenzen dabei in der Art und Weise wie sie über andere Klassen reden:

- »Dorle: ... weil die Grünen, die sind halt so ein bisschen blöd.
 Georg: Wie? Was heißt das denn? Warum sind die denn blöd? Das hab ich noch nie so richtig verstanden.
 Dorle: Nein? Die sind eingebildet.
 Georg: Aha. Wie? Worauf bilden die sich was ein?
 Dorle: Dass sie die besten sind (leise gesprochen).
 Georg: In welcher Hinsicht?
 Dorle: Die wären halt die Weitesten und die Coolsten und die Stärksten (besonders betont) und ... die Größten.
 Katrin: ... äh die Grünen mögen wir zum Beispiel nicht so gern. Ähm die sind ... die sind eben anders. Die sind so ... ach ich bin brav und ich weiß nicht ...
 Mark: (von den Grünen) finden wir eigentlich alle aus der Gruppe zum Kotzen. Die sind irgendwie so doof« (ebd., S. 151 f.).

Den Kindern ist sehr wohl bewusst, dass die Charakterisierung der Parallelgruppe nicht der Realität entspricht, sondern zur Ein- und Ausgrenzung genutzt wird. Dabei bekommt das Verhältnis zu den altersgleichen Parallelklassen eine besondere Bedeutung – die Zugehörigkeit zur eigenen und die Nichtzugehörigkeit zu einer anderen war

ja ein Zufallsprodukt. Die Abgrenzung erfolgt denn auch nicht absolut, sondern im Allgemeinen relativ: Die eine Parallelklasse ist *netter*, die andere *dööfer* – diese Verhältnisbestimmung dient der Anfangsdistinktion, die über die Jahre beibehalten und verfestigt wird.

Das Verhältnis zu den Klassen, in denen ältere oder jüngere Kinder sind, wird dagegen anders bestimmt: Hier konkurrieren die Kinder nicht mit potenziell gleichen, sondern die Einteilung der Schulklassen in Altersjahrgänge erlaubt eine vermeintlich natürliche Differenz. Gegenüber den Kleinen ist man bereits im Vorteil, die Privilegien der Großen wird man zwangsläufig erreichen. In der Laborschule wird diese Hierarchie über Regeln sichtbar, in denen der Zugang zu Räumen bestimmt wird:

»Ab dem 3. Schuljahr gehört man ›Haus 2‹ an, ab ca. dem 5. Schuljahr darf man in der Pause in die nebenan liegende Uni gehen, und für die ›Schuldisco‹, die in den Pausen geöffnet ist, gibt es ein ausgeklügeltes System, das nicht nur regelt, ab welchem Alter SchülerInnen in die Disco dürfen, sondern auch in welchem Alter wie oft in der Woche und zu welchen Zeiten, dies zum Schutz der Interessen der Älteren, für die die Disco zu den Zeiten, in denen vermehrt Jüngere dort auftauchen, an Attraktivität verliert« (ebd., S. 163).

Die Verteidigung des Gruppenterritoriums ist eine weitere Form, wie in der Laborschule Klassen eine Gruppenidentifikation entwickeln. Eine der von Helga Kelle beobachteten Gruppen war auf einer Fläche untergebracht, in deren hinterer Ecke eine Tür ist, die nur von der Fläche aus zu öffnen ist. Diese Tür wird von den Kindern zur Eingrenzung der eigenen Gruppenmitglieder und zur Ausgrenzung von anderen genutzt. Mitgliedern der eigenen Gruppe wird die Tür immer geöffnet, Mitgliedern anderer Gruppen kann der Durchgang gewährt oder verweigert werden – und zwar nur von Angehörigen der Gruppe (ebd., S. 143 f.). Die räumliche Situation der Laborschule begünstigt natürlich solche besonderen Formen von territorialer Grenzarbeit.

Die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse hat sozialisatorisch also die Bedeutung, Gruppenidentifikationen und Zugehörigkeiten zu schaffen, die jedoch zugleich vor allem gegenüber den Gleichaltrigen immer wieder interaktionell erarbeitet werden müssen.

3.5 Personen im Schulgeschehen – Lehrerinnen und Lehrer

Für das Funktionieren der Institution Schule sind neben den Lehrerinnen und Lehrern natürlich außerdem die Schulleitung und das »Hauspersonal« – überall wohl ein Hausmeister, in größeren Schulen

auch ein Sekretariat – relevant, für die Schülerinnen und Schüler spielen sie eine vergleichsweise weniger zentrale Rolle im Sozialisationsprozess. Zumindest muss man feststellen, dass es kaum oder keine empirischen Studien darüber gibt – mir sind zumindest keine bekannt, die diese Gruppen unter sozialisationsrelevanter Perspektive betrachten würden. Insofern konzentriere ich mich im Folgenden auf die Lehrkräfte.

Autobiographische Berichte über die Schulzeit handeln fast immer von den Lehrkräften, mit denen man es zu tun hatte. Schulische Sozialisation wird – so darf man annehmen – auch wesentlich von den Personen, die man als Lehrerinnen oder Lehrer hatte, bestimmt.

Wer lehrt in deutschen Schulen?

Wir können zunächst einmal feststellen, dass mittlerweile mehr Frauen als Männer den Lehrberuf in der Schule ausüben. Ist das bedeutsam für die Art und Weise, wie Schule gestaltet wird? Eine zweite Feststellung gilt dem Alter der Lehrkräfte. Hier zeigt sich in den letzten Jahrzehnten eine erhebliche Verschiebung. Ein dritter Aspekt betrifft die Belastungssituation im Lehrberuf. Wie gehen Lehrkräfte mit Stress um? Schließlich kann man danach fragen, ob es möglich ist, gute und schlechte Lehrkräfte zu unterscheiden. Wie schon in den vorhergehenden Kapiteln soll am Ende ein Blick auf die Lehrkräfte an der Laborschule Bielefeld geworfen werden.

Lehrerinnen und Lehrer im Schulwesen

Bereits bei der Beschreibung des »Großunternehmens« Schule wurde darauf verwiesen, dass in Deutschland gut 700.000 Lehrerinnen und Lehrer arbeiten. Die verfügbaren Statistiken schwanken, je nachdem auf welches Jahr man sich bezieht und welche Informationen man haben möchte.

Um heraus zu finden, wie das Verhältnis von Lehrerinnen zu Lehrern in den verschiedenen Schultypen ist, wird im Folgenden auf die Angaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung in den Grund- und Strukturdaten 2000/2001 zurückgegriffen. Dort sind für das Jahr 1999 die hauptberuflichen Lehrkräfte insgesamt sowie die weiblichen hauptberuflichen Lehrkräfte angegeben. Hauptberuflich heißt dabei sowohl voll- wie teilzeitbeschäftigt. An den allgemeinbildenden Schulen werden 669.500 Lehrkräfte ausgewiesen, davon 436.400 Frauen – das entspricht einem Anteil von 65,2 %. Fast zwei Drittel aller Lehrkräfte in deutschen Schulen sind also weiblich. In den Grundschulen, den selbstständigen Orientierungsstufen und den Hauptschulen – diese Zahlen sind zusammen-

gefasst – arbeiten 292.500 Lehrkräfte, 75 % von ihnen sind Frauen. Man kann vermuten, dass der Anteil in den Grundschulen noch wesentlich höher liegt. Fast so hoch liegt er in den Sonderschulen, hier sind 72 % der 66.100 Lehrkräfte weiblich. In den weiterführenden Schulen – also denen, die über die Schulpflicht hinaus reichen und zu qualifizierteren Abschlüssen führen, sinkt der Anteil: An Realschulen arbeiten 102.700 Lehrkräfte, 62,9 % von ihnen sind Frauen. An Gesamtschulen – zu denen die Freien Waldorfschulen hinzu gerechnet werden – sind 48.000 Personen als Lehrende tätig, 57,9 % von ihnen sind weiblich. Die Gymnasien stellen mit 152.400 Lehrenden die größte Gruppe, hier sind jedoch nur 47 % der Beschäftigten Frauen. Am geringsten allerdings sind sie noch immer im beruflichen Bereich vertreten: Von den 112.600 Berufsschullehrenden sind nur 38,8 % weiblich (alle Daten berechnet nach BMBF 2001, S. 110, 112).

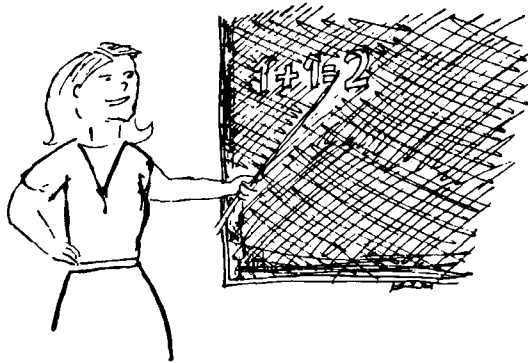


Abbildung 17: Der Lehrer ist in der Regel eine Lehrerin (Quelle: Michael Faulstich)

Man könnte also sagen: Der Lehrer in unseren Schulen ist in der Regel eine Lehrerin! Die Tendenz zur »Feminisierung« des Lehrberufs gilt seit etwa dreißig Jahren, sie erhielt durch die deutsche Vereinigung einen deutlichen Schub, weil dort die Anteile der Frauen besonders hoch lagen. Dies widerspiegelt sich auch noch in den Daten von 1999: In den neuen Ländern (ohne Berlin) arbeiten in allgemeinbildenden Schulen 128.900 Lehrkräfte, 101.200, d. h. 78,5 % von ihnen sind Frauen.

Die erziehungswissenschaftliche Literatur vermittelt durch die Verwendung der männlichen Sprache ein ganz anderes Bild: Da ist nach wie vor vom Lehrer die Rede. Aber auch literarische Schulbeschreibungen handeln fast nur von Lehrern, wobei diese häufig als problematische Figuren präsentiert werden (vgl. Ricker-Abderhelden 1984).

Filme haben im Allgemeinen auch männliche Protagonisten, wenn es um Schule und Lehrer geht: Man denke nur an die alten Klassiker wie

die Feuerzangenbowle oder Professor Unrat (verfilmt im Blauen Engel), aber auch an neuere Produktionen wie »Club der toten Dichter« oder die Fernsehserie »Doktor Specht«. Ausnahmen bilden im positiven Sinne der Film »Dangerous Minds«, der auf autobiographischen Erfahrungen von Lou Anne Johnson basiert (vgl. Johnson 1992, 1996) sowie »Tötet Mrs. Tingle«, in dem eine sadistische Lehrerin die Protagonistin ist.

Die Serie »Ein Loblied auf die guten Lehrer«, die mit 13 Folgen in der Zeitschrift »Grundschule« in den beiden Jahren 1999 und 2000 lief (Amlung 1999, Bretfeld 2000, Conrady 2000, Engelbrecht 2000, Gathen 1999, Haarmann 2000, Liepe 2000, Schmalz 2000, Schreier 1999, 2000, Wichert 1999, Wolfe 1999) brachte ebenfalls überwiegend Erinnerungen an Lehrer, nur eine Autorin erwähnte fast nur Frauen (Schmalz 2000). Da die meisten Autorinnen und Autoren ihre Schulzeit vor, während oder nach dem zweiten Weltkrieg erlebt haben, ist es nicht verwunderlich, dass sie sich an mehr Lehrer als Lehrerinnen erinnern – zu der Zeit waren die Männer im Lehrberuf in der Überzahl.

Macht es einen Unterschied, ob eine Lehrerin oder ein Lehrer unterrichtet? Leider gibt es m. W. keine empirischen Untersuchungen, die prüfen, ob es auf Seiten der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Wirkungen hat, ob sie von einem Lehrer oder einer Lehrerin unterrichtet werden². Es gibt aber einige Untersuchungen, die auf Unterschiede in den Berufsauffassungen und -erwartungen verweisen.

In den 70er Jahren wurde vor allem den Grundschullehrerinnen unterstellt, ihre Arbeit in erster Linie aus der Perspektive einer Hausfrau und Mutter her anzugehen: Die Arbeitszeit würde eine Vereinbarkeit mit Familie geradezu optimal gewährleisten, die Arbeit mit kleinen Kindern sei dem, was auch im familiären Kontext gefordert ist, besonders nah. Entsprechend gab es Diskussionen darum, die Feminisierung des Lehrerberufs berge die Gefahr der Entprofessionalisierung. Inzwischen gibt es genügend Erkenntnisse darüber, dass Frauen keineswegs den Lehrerinnenberuf als zweitrangig ansehen, sondern nicht selten mehr Arbeit und Kraft in den Beruf stecken als ihre männlichen Kollegen (vgl. die Zusammenstellung der Untersuchungen in Faulstich-Wieland 1995). Vor allem aus den Studien von

2 Es gibt eine Befragung von 4.316 Schülerinnen und Schülern im 9. Jahrgang zum Fach Mathematik, bei der das Geschlecht der Lehrkräfte eine Rolle spielt: »Mädchen nehmen männliche Lehrkräfte signifikant weniger positiv wahr und Jungen weibliche Lehrkräfte. Der Interaktionseffekt verweist auf eine verstärkt positive Wahrnehmung weiblicher Lehrkräfte durch Schülerinnen« (Ditton 2002, S. 279).

Karin Flaake (1989) und Sylvia Buchen (1991) weiß man, dass für Lehrerinnen die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern eine größere Bedeutung hat als für Lehrer. Dies entspricht den vorherrschenden Weiblichkeitskonzepten ebenso wie der nach wie vor gültigen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, nach der Frauen eher für die sozialen Belange, Männer eher für die institutionellen zuständig sind. Diese Berufsauffassung stellt – wie noch zu zeigen sein wird – ein wichtiges Element für schulische Sozialisation dar, sie entspricht nämlich dem, was Jugendliche sich von ihren Lehrkräften wünschen. Sie ist zugleich aber ambivalent, weil sie mit der Gefahr verbunden ist, sich psychisch zu verausgaben. Karin Flaake bringt beides folgendermaßen auf den Punkt:

»So ist die für weibliche Identität kennzeichnende Tendenz, Beziehungen zu anderen eine große Bedeutung beizumessen, bei den Lehrerinnen mit der Gefahr verbunden, dass von der Wertschätzung durch die Schülerinnen und Schüler unabhängiges Eigenes – selbst für richtig und wichtig Befundenes – und die institutionelle Seite des Berufs zu kurz kommen« (Flaake 1989, S. 351).

Für die Schulentwicklungen, die allenthalben notwendig und angegangen werden, ist eine paritätische Beteiligung von Lehrerinnen eine sehr gute und wichtige Möglichkeit, auch die Sozialisationsbedingungen in Schulen zu verbessern. Um sowohl die Anteile deutlich zu machen, die Frauen bereits an stattgefundenen Reformen gehabt haben – die Grundschule ist nicht nur eine »Frauenshule«, sondern auch eine Schulform, die sich in den letzten Jahrzehnten am stärksten gewandelt hat – wie die Forderung zu bekräftigen, Frauen weiterhin und verstärkt auch offiziell an der Schulentwicklung zu beteiligen, nutzen Dietlind Fischer, Juliane Jacobi und Barbara Koch-Priewe die Formel: »Schulentwicklung geht von Frauen aus« (Fischer/Jacobi/Koch-Priewe 1996, vgl. auch Horstkemper 2000).

Alter der Lehrkräfte

Neben dem Geschlecht spielt das Alter der Lehrkräfte eine Rolle im schulischen Alltag. Nachdem in den 70er Jahren – d. h. in den Zeiten der Bildungsexpansion – viele Lehrkräfte neu eingestellt wurden, kam es danach zu deutlich weniger Einstellungen. Für die Alterspyramide bedeutete dies: 1970 gab es Lehrerkollegien mit vielen jungen Lehrkräften, also eine schiefe Verteilung zugunsten der unter 30-jährigen. Durch die jahrelangen Nichteinstellungen neuer Lehrkräfte wurde das Kollegium immer älter. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat Anfang der 90er Jahre diese Entwick-

lung mit einem Plakat karikiert, auf dem ein Kollegium Geburtstag feiert. Darunter stand »Unser Jüngster wird 50«. Was damals eher als unvorstellbar galt, ist heute in einigen Schulen durchaus Realität (vgl. Abbildung 18).

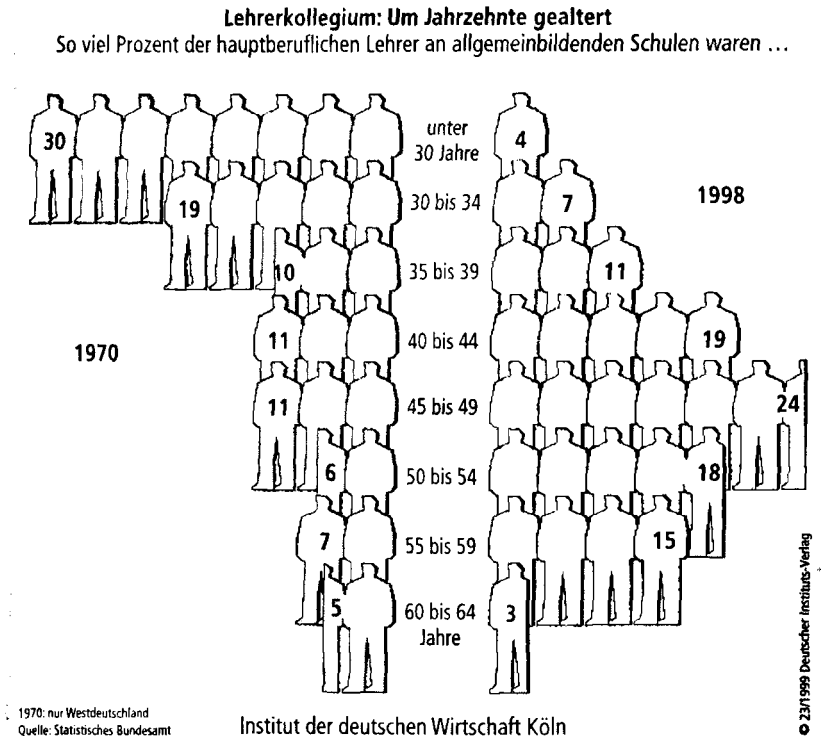


Abbildung 18: Alterspyramide von Lehrerkollegien (Quelle: iwd 23 v. 10. 6. 1999, S. 1)

Ewald Terhart glaubt, die Überalterung sei ein Problem für Lehrkräfte wie für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern. Durch die größer werdende »Generationenkluft« sei »ein tatsächlicher kommunikativ-lebensweltlicher Anschluss zwischen den Lehrern und Schülern ... so gefährdet. *Sprachlosigkeit ist die Folge*« (Terhart 1996, S. 187). Empirische Erkenntnisse fehlen jedoch für solche Behauptungen oder Annahmen. Allenfalls kann man aus Belastungsstudien Indizien gewinnen, dass sich ältere Lehrkräfte belasteter fühlen. Der Anteil derjenigen, die nicht wieder Lehrer oder Lehrerin werden würden, wenn sie noch einmal die Entscheidung treffen müssten, steigt bei den Älteren deutlich an (vgl. Tabelle 1).

Alter	ja	nein	Unentschieden
30 – 35	67,7 %	3,7 %	28,6 %
40 – 45	58,2 %	8,8 %	33,0 %
55 – 60	59,8 %	13,0 %	27,2 %

Tabelle 1: Erneute Entscheidung für oder gegen den Lehrberuf (Quelle: Terhart 1996, S. 182)

Umgang mit Stress

Nun ist die Belastung von Lehrkräften nicht allein ein Altersphänomen, sondern betrifft den Lehrberuf insgesamt – dies wäre ein Aspekt schulischer Sozialisation, bei dem nicht die Sozialisation der Jugendlichen im Blick stünden, sondern die berufliche Sozialisation der Lehrkräfte. Dies genauer auszuführen, würde jedoch den Rahmen dieser Einführung sprengen. Deshalb soll nur auf eine Untersuchung eingegangen werden, die einen Zusammenhang zwischen Belastungen und Verhaltensweisen von Lehrkräften analysiert.

In einer Studie am Psychologischen Institut der Universität Potsdam wurden in den Jahren 1995 bis 1999 insgesamt ca. 3.000 Lehrkräfte zu »arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern« befragt (Schaarschmidt/Fischer 2001, S. 63). In dem eingesetzten Fragebogen AVEM werden mit Engagement, Widerstandskraft und Emotionen drei Seiten berufsbezogener Bewältigungsmuster erfragt. Es lassen sich vier verschiedene Muster unterscheiden:

Muster G – für Gesundheit:

»Die Kennzeichen dieses Musters sind deutliche, doch nicht exzessive Ausprägungen in den Engagementsdimensionen, ein hohes Maß erlebter Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz gegenüber den beruflichen Belastungen sowie höchste Werte in den Dimensionen, die Gefühle der Zufriedenheit und Geborgenheit zum Ausdruck bringen« (ebd., S. 51).

Muster S – für Schonung:

»Dieses Muster ist vor allem durch die geringsten Ausprägungen in den Engagementsdimensionen und die höchste Distanzierungsfähigkeit bei (relativer) Zufriedenheit gekennzeichnet« (ebd., S. 52).

Risikomuster A – überhöhtes Engagement:

»Für das Muster A erwiesen sich exzessive Verausgabungsbereitschaft bei niedrigster Distanzierungsfähigkeit, verminderte Widerstandskraft

gegenüber Belastungen sowie ein eher gering ausgeprägtes Erleben von Zufriedenheit und Geborgenheit als charakteristisch« (ebd.)

Risikomuster B – Burnout-Syndrom:

»Für dieses Muster sind geringe Ausprägungen in den Dimensionen des Arbeitsengagements bei zugleich eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit (im Unterschied zu S), stark herabgesetzte Widerstandskraft und massive emotionale Beeinträchtigungen kennzeichnend« (ebd., S. 53).

Bei den Lehrkräften finden sich nur wenige G- und viele B-Muster, auch der Anteil derjenigen, die bei hohem Einsatz wenig Zufriedenheit erfahren (Risikomuster A) ist – regional allerdings unterschiedlich – relativ hoch.

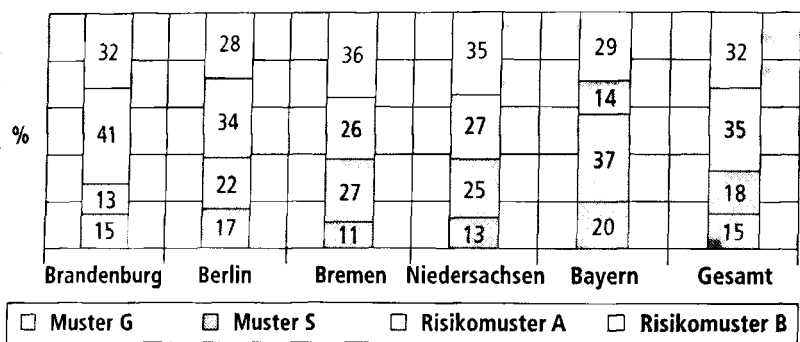


Abbildung 19: Bewältigungsmuster bei Lehrkräften (Quelle: Schaarschmidt/Fischer 2001, S. 63, für die Gesamtsäule iwd 28 vom 12. 7. 2001, S. 6)

Insgesamt fanden sich bei den Lehrkräften nur 15 % der Gesunden, d. h. derjenigen, die am risikoärmsten – man kann vermuten sowohl für sich selbst wie für andere – mit dem Lehrberuf umgehen können. 35 % gehörten zum Risikotyp A, also jenen, die einen besonders hohen Einsatz zeigen, zugleich sich wenig distanzieren können und enttäuscht über die ausbleibende Anerkennung sind. Ein fast gleich großer Prozentsatz, nämlich 32 % sind ausgebrannt (vgl. Abbildung 19). Mehr als 80 % der Lehrkräfte zeigen also in ihrem Beruf einen hohen Einsatz und viel Engagement, aber Zweidritteln gelingt es nicht, dies so zu steuern, dass sie sich nicht überfordern. Frauen gehören dabei noch häufiger zu den Ausgebrannten (ebd., S. 66).

»Gute« und »schlechte« Lehrkräfte

Zum Stress im Lehrberuf trägt sicherlich auch bei, dass die Art und Weise, wie der Unterricht verläuft, weder so ist, wie Lehrkräfte noch wie Schülerinnen und Schüler es sich wünschen. Dies betrifft zum einen die Einschätzung der Unterrichtsformen, bei denen Realität und Wunsch auseinander klaffen (vgl. Kapitel 4.1). Zum anderen betrifft es die erlebten und erwünschten Eigenschaften der Lehrkräfte.

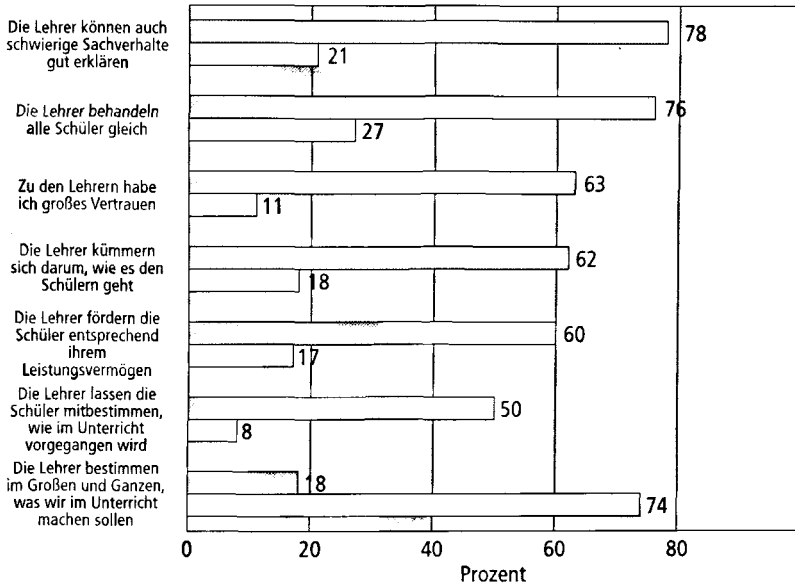


Abbildung 20: Dimensionen der Lehrerrolle aus Sicht von Schülerinnen und Schülern – Wunsch und Realität (Quelle: Kanders 2000, S. 20)

Vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund wurden in der Umfrage 1998 je 2.222 Schülerinnen und Schüler und 984 Lehrkräfte zu diesem Aspekt befragt. Vorgegeben wurden den Jugendlichen sieben Items, die sie einmal beantworten sollten hinsichtlich »Das stimmt für die meisten Lehrer meiner Schule« und einmal hinsichtlich »Das ist für einen guten Lehrer besonders wichtig« (vgl. Abbildung 20). Am größten sind die Diskrepanzen bei dem Item »Die Lehrer können auch schwierige Sachverhalte gut erklären«: 78 % halten das für besonders wichtig, aber nur 21 % finden dies bei ihren Lehrkräften. Damit wird die Kompetenz der Lehrkräfte von vielen Schülerinnen und Schülern deutlich in Frage gestellt, ein Fakt, der sowohl stresserzeugend für die Lehrkräfte ist wie auch lernbeeinträchtigend für die Schülerinnen und Schüler. Ähnlich gravierend ist die Diskrepanz

in Bezug auf die erlebte Gerechtigkeit: 76 % sind der Auffassung, Lehrkräfte sollten alle Schülerinnen und Schüler gleich behandeln, aber nur 27 % glauben, die Mehrzahl ihrer Lehrkräfte tut dies. Entsprechend ist das Vertrauen zu den Lehrkräften nicht sehr groß (11 %), gewünscht wird es aber von 63 %. Gleiches gilt für Empathie: 62 % wünschen sich, dass Lehrkräfte sich darum kümmern, wie es den Schülerinnen und Schülern geht, nur 18 % erfahren solche Anteilnahme.

Diese Einschätzungen decken sich in gewisser Weise mit der Aussage aus der Shell-Studie 2000, nach der Lehrer »interessanterweise weder bei den ausländischen noch bei den deutschen Jugendlichen als biographische Berater vor«(kommen) (Fuchs-Heinritz 2000, S. 379).

In »Schulgeschichten« werden solche Enttäuschungen oft zum Ausdruck gebracht. Die Süddeutsche Zeitung hat im November 1999 den Start des Films »Tötet Mrs. Tingle« zum Anlass genommen, fünf Schülerinnen und Schüler zu fragen, »welche Lehrer sie zur Verzweiflung brachten. Und welche gerechte Strafe sie dafür bekommen sollten« (Jetzt: Süddeutsche Zeitung Nr. 45 vom 8. 11. 1999, S. 22). Luisa, 17 aus Nürnberg schreibt da:

»Warum Herr V. mein Hass-Lehrer ist? Das ist leicht erklärt: Weil er aus dem Austeilen von zensierten Arbeiten eine öffentliche Feierlichkeit macht, bei der es Gewinner und Verlierer gibt. Ich zähle jedes Mal zu den Verlierern.

Herr V. ist mein Mathelehrer. Wie die meisten Mathelehrer, die ich je hatte, teilt er seine Schüler ein in Lieblinge (das sind die mit naturwissenschaftlicher Begabung) und Loser (das sind wir anderen). Wer einmal bei ihm eine Fünf hatte, kann kein wertvoller Mensch sein, so scheint Herr V. zu denken, und gibt einem keine Chance, diesen Eindruck zu widerlegen. Korrigierte Arbeiten gibt Herr V. nach Noten aus. Er fängt bei den Einsern an. »Die Beste war wie immer Sabine«, sagt er und strahlt sie an, wie ein Vater sein kleines Kind anstrahlen würde, wenn es zum ersten Mal die Silben »Papa« sagt. Es folgen lange, qualvolle Minuten, in denen Herr V. lobend und zu Scherzen aufgelegt die weiteren Einser, die Zweier und Dreier ausgibt. »Ordentliche Arbeit, Manfred,« so sagt er. »Sie konnten Ihre Leistung halten. Schön, Marcel.« Noch habe ich Hoffnung auf einen Vierer. Sie verfliegt schnell. Als er bei der ersten Fünf angekommen ist, überlege ich, den Raum zu verlassen. Mein Magen ist ein einziger großer Klumpen. »Die Herrschaften, die jetzt kommen, sollten sich mal überlegen, ob dieser Ausbildungsweg der richtige ist,« höre ich Herrn V. sagen. Irgendwann haben alle anderen ihre Arbeiten. Sogar Elke, die sonst immer schlechter ist als ich, hält ihre in den Händen und scheint zufrieden mit ihrer Fünf plus. »Das war mal wieder nichts!«, sagt Herr V. laut, als er mir meine Arbeit auf die Bank knallt. »Eine glatte Sechs. Da hätten Sie genauso nicht mitschreiben können.«

Warum tut er das? Warum auch noch dieser Kommentar? Weiß er nicht, dass ich mich in einer wirklichen Notlage befinde? Dass ich Angst habe, verzweifelt bin? Wie soll ich das Jahr schaffen, wie es meinen Eltern erklären, wie den restlichen Unterricht überstehen? Und überhaupt: Ist nicht er hier der Versager, der einen Unterricht macht, bei dem nicht alle mitkommen? Ich hasse Herrn V. Hasse ihn aus tiefstem Herzen.

Gerechte Strafe: Ich träume davon, dass es an unserer Schule ein Lehrer-Ranking gibt. Zur öffentlichen Bekanntmachung der Rangliste sind alle eingeladen: Lehrer, Schüler, Eltern. Der Direktor verteilt die Noten. Herr V. wird als letzter aufgerufen – das Ende seiner Karriere« (ebd., S. 23).

In der Serie »Ein Loblied auf die guten Lehrer« beziehen sich die Erinnerungen natürlich auf positive Erfahrungen. Auch sie decken sich mit dem, was in der standardisierten Untersuchung des Instituts für Schulentwicklungsforschung als wichtige Eigenschaften von Lehrkräften von den Schülerinnen und Schülern genannt wurde.

Helmut Schreier – der Moderator der Serie – vermutet – nach seiner Beschreibung der Schulerinnerungen von Albert Camus, Elias Canetti, Adolf Portmann und Plato –, »es könnte sein, dass der Einfluss der Lehrerpersönlichkeiten in den Schulen die vorherrschenden Einstellungen der Menschen eines Landes prägt und dass dieser Einfluss weniger aus dem didaktischen Geschick und dem fachlichen Wissen der Lehrkraft resultiert, und stärker aus der Attitüde, die der Herr Lehrer oder die Frau Lehrerin an den Tag legen« (Schreier 1999, S. 26).

Eine solche Attitüde ist zum Beispiel das Vertrauen in die Kinder, das Helmut Schreier selbst 1948 im ersten Schuljahr von seinem Klassenlehrer erfahren hatte:

»An einem Nachmittag (»Schichtunterricht«) ließ er uns ein Bild zeichnen, und ich malte eifrig eine Zeichnung aus dem Lesebuch nach, zwei angeschrifte Pferde, die mich an die schweren Kaltblutpferde in der Spedition in der Nachbarschaft erinnerten. Als ich fertig war, betrachtete er das Bild genau, schaute mich an und fragte mich, ob ich es durchgepaust hätte? – Nein, ich habe es so abgemalt. – Das hast du gut gemacht! Was mir die Szene in Erinnerung hält, ist sein Vertrauen, er untersuchte das Bild nicht nach den verräterischen Spuren einer eingedrückten Bleistiftspitze, und er prüfte nicht die Vorlage im Lesebuch auf nachgezogene Konturen, mein Wort genügte ihm, es war unglaublich« (Schreier 1999, S. 63).

Sigrid Schmalz – heute selber Grundschullehrerin – verdankt ihren Lehrern und Lehrerinnen, dass sie als stilles und unauffälliges Mädchen überhaupt wahrgenommen wurde – und zwar wahrgenommen in den Stärken, die sie selbst nicht sehen konnte. Das ihr entgegengebrachte Zutrauen ermutigte sie so, dass sie dann tatsächlich die entsprechenden Leistungen erbringen konnte. Ihr Fazit:

»Wenn ich auf meine eigene Schulzeit zurückblicke, so habe ich das Gefühl, dass Ermutigung etwas ist, das sich fortpflanzt und Frucht zu tragen scheint – wenn auch oft lange Zeitspannen zwischen Saat und Ernte liegen« (Schmalz 2000, S. 88).

Natürlich muss man aufpassen, dass keine Idealbilder gezeichnet werden, aber man erhält doch bedeutsame Hinweise, wenn Schülerinnen und Schüler selbst zu Wort kommen und ihre Erfahrungen

thematisieren (vgl. die weiteren Artikel in dem Auftaktheft zur Serie – Grundschule Heft 2/1999). Maria Fölling-Albers und Sigrun Richter fassen die Antwort auf die Frage nach dem »guten« Lehrer so zusammen:

»Ein »guter« Lehrer bzw. eine »gute« Lehrerin sucht nicht nach Patiententrezepten, sondern stellt sich jeder Situation neu. Kataloge wie »Das machen gute Lehrer anders« sind für ihn/sie keine Handlungsanweisungen, sondern Anregungen« (Fölling-Albers/Richter 1999, S. 10).

Auch die bereits zitierte Untersuchung von Kurt Czerwenka u. a. (1990) weist nach, dass die Freude an der Schule eindeutig mit der Beurteilung der Lehrkräfte korreliert. Pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte ist für die Akzeptanz der Schule durch die Schülerinnen und Schüler wichtiger als ihre fachwissenschaftliche (ebd., S. 136). Zugleich sind dies die Sozialisationsfaktoren, die auch für die Leistungsentwicklung im Vordergrund stehen:

»Bei statistischer Kontrolle der Schulleistungen zeigte sich, dass jene Jugendlichen, die von ihren Lehrern Wertschätzung erlebten, ihre Selbstwertschätzung und das Selbstkonzept ihrer schulischen Leistungsfähigkeit im Längsschnitt verbesserten« (Pinquart/Silbereisen 2000, S. 86).

Lehrerinnen und Lehrer tragen also sehr wesentlich dazu bei, dass oder ob Schülerinnen und Schüler eine günstige Persönlichkeitsentwicklung nehmen.

Laborschule Bielefeld

Laut Homepage der Laborschule unterrichteten im September 2001 an der Laborschule 55 Lehrerinnen und 25 Lehrer. In der gemeinsamen Leitung der Versuchsschule und der wissenschaftlichen Einrichtung sind fünf Frauen und vier Männer vertreten, in der Schulleitung der Laborschule sind vier Frauen und ein Mann: die Schulleiterin, die Organisationsleiterin, die didaktische Leiterin, die Primarstufenleiterin und der Abteilungsleiter der Sekundarstufe I. Der Frauenanteil im Kollegium bewegt sich damit in etwa im Bundesdurchschnitt, der Frauenanteil in Leitungspositionen liegt wesentlich darüber.

Über das Durchschnittsalter des Kollegiums erfährt man auf der Homepage keine Angaben. In dem Band »Unsere Schule ist ein Haus des Lernens« (Thurn/Tillmann 1997) gibt es jedoch einen Beitrag von Wiltrud Döpp und Gerhild Schulz, der sich mit der Altersfrage und ihrer Relevanz für das schulische Engagement befasst. Darin wird das

Durchschnittsalter des Kollegiums mit 47,5 Jahren angegeben (Döpp/Schulz 1997, S. 279) – und zu verschiedenen Gelegenheiten wird als Argument für Schwierigkeiten oder Probleme auf eben dieses Alter verwiesen.

Gegenüber den Stressfaktoren an Regelschulen sollte jedoch die Laborschule über ein Gegenmittel verfügen, nämlich die »generelle Erwartung an alle Lehrerinnen und Lehrer ..., die eigene Situation permanent zu verändern, so dass sie zu einer stimmigen und menschlich befriedigenden Lebensform für Kinder *und* Erwachsene wird« (ebd., S. 282). Mittel dazu sind zum einen die Forschungsdeputate – alle Lehrkräfte sollen an Forschungsprojekten beteiligt sein, die ihnen damit auch die Möglichkeit geben, ihren Alltag zu beobachten und zu reflektieren. Zum anderen dienen häufige Konferenzen der Auseinandersetzung und Klärung der Bedingungen. Hier sehen die beiden Autorinnen nun Veränderungen, die möglicherweise etwas mit dem Alter und mit den Generationenbeziehungen im Kollegium zu tun haben. Während früher heftige Debatten über kontroverse Ansichten geführt wurden – die durchaus auch zu unproduktiven Verhärtungen von Positionen beitragen konnten, wird das reformerische Engagement heute eher anders umgesetzt. Nach einer schulinternen Untersuchung zu den Kooperations- und Kommunikationsformen »setzen die meisten Kolleginnen und Kollegen der Laborschule auf den individuell zu gestaltenden und zu verantwortenden eigenen Arbeitsbereich und suchen ihn durch persönlich befriedigende und anregungsreiche Teamarbeit oder Mitarbeit in selbstgewählten Aktions- oder Forschungsgruppen zu verändern« (ebd., S. 285).

Trotzdem mahnen beide Autorinnen des Beitrags an, für das gesamte Laborschulkollegium weiterhin Reflexionsarbeit zu gewährleisten. Sie verweisen damit auf die Notwendigkeit der Teilhabe an Schulentwicklungsprozessen, die in vielen Schulen erst anlaufen.

4. Prozessdimensionen schulischer Sozialisation: Normierung und Kontrolle des Schülerverhaltens?

Sozialisation als Entwicklung des Menschen zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppe vollzieht sich ganz wesentlich über die alltägliche Praxis, in die jemand eingebunden ist. Ein Kind lernt also zunächst, sich in den Alltagsstrukturen der Familie zurecht zu finden und mit deren Anforderun-

gen kompetent umzugehen. Viele Kinder erfahren dann ihre erste institutionelle Einbindung in den Kindergarten. Die alltäglichen Routinen erfordern nun einen morgendlichen Ortswechsel von der familiären Wohnung zur Kindertagesstätte. Dort begegnet das Kind einer großen Zahl anderer Kinder und erfährt Regeln des Umgangs miteinander. Zu den Regeln und Routinen gehören beispielsweise morgendliche Stuhlkreisgespräche, in denen man etwas erzählen darf, aber auch anderen zuhören muss. Gemeinsame Mahlzeiten stellen Fixpunkte des Tagesablaufs dar und gelenkte oder freie Spielzeiten geben die Chance, mehr und andere Dinge zu erproben als es zu Hause möglich ist. Zugleich muss das Kind lernen, Spielsachen zu teilen, sich mit anderen zu verständigen, usw.

Der Übergang vom Kleinkind zum Schulkind hat einige Ähnlichkeiten mit dem Übergang vom Familienkind zum Kindergartenkind. Trotzdem kommt ihm zugleich eine andere Qualität zu: Einerseits ist die Schule Pflicht, man muss dort hin. Anders als in den Kindergarten kommen alle Kinder in die Schule – sieht man mal ab von der auch in Deutschland beginnenden Welle des »Home Schooling«. Zugleich darf man endlich in diese Institution, die auch den »Ernst des Lebens« charakterisiert.

Wenngleich es sicherlich Kinder geben mag, die Schule lieber schnell hinter sich bringen möchten (vgl. Abbildung 21), ist doch das normale Bild am ersten Schultag ein anderes: Die Mehrzahl der Mädchen und Jungen sind neugierig und wissbegierig, sie freuen sich auf den Schritt, endlich eine neue Stufe des Daseins erreicht zu haben – natürlich sind sie auch ein wenig skeptisch hinsichtlich dessen, was sie da wohl erwarten wird.



Abbildung 21: Schulerwartungen (Quelle: Gruntz-Stoll 2001, S. 82)

In einer Pressemitteilung zu zwei Forschungsprojekten über die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter heißt es:

»Zuversichtlich und stolz gehen die meisten Kinder am ersten Schultag in die Schule. Wenig später sieht für einige Erstklässler die Welt schon wesentlich komplizierter aus ...

»Das Selbstwertgefühl der Kinder sinkt nach dem Eintritt in die Schule«, konstatiert Dr. Gisela Kammermeyer, und ihre Kollegin Dr. Sabine Martschinke ergänzt: »Schon nach sechs Wochen lässt sich das feststellen« (Große Sonnen ... 2001).

Literarische Zeugnisse beleuchten vor allem den negativen Prozess der schulischen Sozialisation, wie z. B. Erich Kästners »Ansprache zum Schulbeginn«.

»Ansprache zum Schulbeginn

Liebe Kinder,

da sitzt ihr nun, alphabetisch oder nach der Größe sortiert, zum erstenmal auf diesen harten Bänken, und hoffentlich liegt es nur an der Jahreszeit, wenn ihr mich an braune und blonde, zum Dörren aufgefädelte Steinpilze erinnert. Statt an Glückspilze, wie sich's eigentlich gehörte. Manche von euch rutschen unruhig hin und her, als säßen sie auf Herdplatten. Andre hocken wie angeleimt auf ihren Plätzen. Einige kichern blöde, und der Rotkopf in der dritten Reihe starrt, Gänsehaut im Blick, auf die schwarze Wandtafel, als sähe er in eine sehr düstere Zukunft.

Euch ist bänglich zumute, und man kann nicht sagen, dass euer Instinkt tröge. Eure Stunde X hat geschlagen. Die Familie gibt euch zögernd her und weiht euch dem Staate. Das Leben nach der Uhr beginnt, und es wird erst mit dem Leben selber aufhören. Das aus Ziffern und Paragraphen, Rangordnung und Stundenplan eng und enger sich spinnende Netz umgarnt nun auch euch. Seit ihr hier sitzt, gehört ihr zu einer bestimmten Klasse. Noch dazu zur untersten. Der Klassenkampf und die Jahre der Prüfungen stehen bevor. Früchtchen seid ihr, und Spalierobst müsst ihr werden! Aufgeweckt wart ihr bis heute, und einwecken wird man euch ab morgen! So, wie man's mit uns getan hat. Vom Baum des Lebens in die Konservenfabrik der Zivilisation, – das ist der Weg, der vor euch liegt. Kein Wunder, dass eure Verlegenheit größer ist als eure Neugierde« (Kästner 1969, S. 180).

Was ist dran an solcher Beschreibung? Ist die schulische Sozialisation in erster Linie ein Prozess der Normierung und Kontrolle des Schülerverhaltens?

Denken wir zurück an die eingangs vorstellten Berichte aus dem Schulalltag: Da war von »oberflächlichen Fragen« die Rede, von der »berechnenden Logik des Handelns«, dem einengenden 45-Minuten-Takt des Lernens, von der Lehrer-Aktivität, mit dem Schülerinnen und Schülern vermittelt wird, es würde noch böß mit ihnen enden, schließlich davon, Schule sei ein einziges Warten.

In diesem Kapitel – in dem wir den Blick auf die Prozessdimensionen der Sozialisation richten wollen – soll anhand der organisatorischen Regeln des Schulsystems, vor allem der Strukturierung des Unterrichts und der Leistungsbewertung aufgezeigt werden, wie schulische Sozialisationsprozesse ablaufen. Zu fragen ist dabei, in wieweit man diesen Prozess als Normierung und Kontrolle bezeichnen kann, wie Klaus Holzkamp dies in seiner Analyse der Schule nahe legt. Welche Mechanismen bewirken Kontrolle und Normierung, welche stehen ihnen entgegen?

In Klaus Holzkamps Begründung einer »subjektwissenschaftlichen Lerntheorie« wird die Schule als eine für das Lernen zentrale »Bedeutungsanordnung« analysiert. Holzkamp unterscheidet zwei Formen von Lernen: defensives Lernen als Reaktion auf Lernzumutungen, die in ihrem Inhalt und in ihren Lösungen keine subjektive Bedeutung haben oder erlangen können, und intentionales expansives Lernen als subjektiv bedeutsames Lernen mit Zugewinn an Weltkenntnis. Für den Sozialisationsprozess ist ein solcher Zugewinn wesentlich, ermöglicht er doch ein souveränes Umgehen mit den Anforderungen der Mitgliedschaft von kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppen. Zugleich »lernt« man allerdings das Spiel sozialen Handelns auch bei defensivem Vorgehen – man lernt nämlich Strategien, wie Anforderungen anders als durch Zuwachs an Wissen zu bewältigen sind.

Die Schule – so Holzkamps Analyse – trägt durch ihre Struktur weit mehr dazu bei, defensives statt expansives Lernen zu produzieren. Sie funktioniert damit deutlich im Widerspruch zu den wesentlichen Ideen der pädagogischen Aufklärung, aber auch im Widerspruch zu den Interessen des Einzelnen:

»Lernen ist allgemein gesehen ein zentrales Mittel meiner Lebensbewältigung, das immer dann für mich aktuell wird, wenn ich (...) bestimmten Handlungsproblematiken nicht direkt beikommen kann, sondern dazu eine Lernschleife einlegen, also die Handlungsproblematik als Lernproblematik übernehmen muss. Lernen ist so gesehen in meinem unmittelbaren Verfügungs- und Lebensinteresse, ich will und muss durch Lernen meinen Zugang zu relevanten Aspekten meiner Lebenswelt erweitern, da ich nur so mit meinem Dasein zurechtkommen und dabei (als Kind oder Jugendlicher) meine Abhängigkeit von den Erwachsenen samt den damit verbundenen Beschränkungen meiner Lebensmöglichkeiten schrittweise reduzieren kann. In diesem Kontext sind meine Lernhandlungen (...) expansiv begründet, d. h. motiviert aus dem Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität. Die Schule erscheint in dieser Sicht als ein von der Gemein-

schaft gestelltes Angebot, in dessen Wahrnehmung ich bei der Überwindung meiner Lernproblematiken durch erweiterten und vertieften Weltaufschluss systematische Hilfe finde, wobei mir Wissen zur Verfügung gestellt wird und Zusammenhänge erklärt werden, die bisher jenseits meines Horizontes lagen« (Holzkamp 1995, S. 445).

Tatsächlich leistet Schule nur sehr bedingt eine solche Unterstützung des Lernens, behindert sie sogar eher. Wie sie dies tut, analysiert Klaus Holzkamp in detaillierter Weise und zeigt so Mechanismen schulischer Sozialisationsprozesse auf.

Holzkamp bezieht sich in seiner Analyse auf Michel Foucault, vor allem auf »Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses« und begreift die historische Entwicklung des Schulsystems als eine »Disziplin«. Die »Schuldisziplin« ist danach – wie andere Disziplinen – Träger von Strategien, Manövern, Technologien der Durchsetzung und Reproduktion von Machtverhältnissen. Grundannahme ist, dass in der Moderne ein Übergang von der personifizierten Macht eines Souveräns zur Institutionalisierung vergegenständlichter Machtökonomie stattgefunden hat. Im neuen System ist jeder in gewisser Weise Opfer wie Täter, es entsteht ein System wechselseitiger Kontrolle und Überwachung.

Erste Maßnahme zur Gewährleistung einer Machtökonomie ist die räumliche Durchorganisation. Ist eine solche Anordnung vorgenommen worden, kann über die Zeit eine weitere Fixierung erfolgen. Dadurch wird eine »Organisation von Entwicklungen« möglich. Hierarchische Überwachung entsteht durch Übersichtlichkeit. Das System muss so angelegt sein, dass es vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend, also normend, normierend, normalisierend wirkt (ebd., S. 355). Prüfungen kombinieren dabei überwachende Hierarchie mit normierender Sanktion.

Hans-Georg Herrlitz, Wulf Hopf und Hartmut Tietze zeigen auf, wie machtökonomische Verhältnisse als eine Analogisierung von industrieller Arbeitsorganisation, erwünschten Arbeits- und Sozialverhaltensweisen und schulischer Organisation ab dem Ende des 19. Jahrhunderts und für das 20. Jahrhundert beschrieben werden können (vgl. Tabelle 2).

Was heißt das konkret für den Sozialisationsprozess?

Holzkamp geht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler die Schule nicht nur als ein bloßes Ding, sondern als eine Art »kollektives Subjekt« erfahren, das Pläne und Absichten mit ihnen hat. Diese Erfahrung ist eher eine diffuse und bezieht sich auf die »Schule als ganze«, nicht allein auf die Lehrkräfte (ebd., S. 441). In Foucaults Terminologie ist die Schule damit eine »Strategie ohne Strategie«.

Merkmale industrieller Arbeitsorganisation	Erwünschtes Arbeits- und Sozialverhalten	Merkmale schulischer Lernorganisation
Innerbetriebliche Hierarchisierung der Funktion und Funktionäre	Unterordnung, Gehorsam	Innerschulische Hierarchisierung der Lernstufen
Innerbetrieblicher Bewährungsaufstieg	Aufstiegsorientierung	Sitzen bleiben und Versetzt werden
Rigide Arbeitsplanung und Arbeitskontrolle	Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit	Bürokratisierung der Lernzeiten (Stundenplan)
Akkordentlohnung nach produzierter Stückzahl	Konkurrenzielles Leistungsverhalten	Schulzensur als Belohnungs- und Bestrafungsinstrument

Tabelle 2 (Quelle: Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts. 1981, S. 95 – hier nach Grünig [1999], S. 141)

Für die Schülerinnen und Schüler lässt sich dies als

»eine Art von *konzentrischer Anordnung* mit dem einzelnen »Schüler« im Mittelpunkt charakterisieren: Gesetzliche (oder faktische) Schulpflicht → Ordnungsmaßnahmen → permanente Aufsicht → Zeitdisziplin → Zwang zu räumlicher und mentaler Anwesenheit → Homogenisierung/Isolierung → Stattfinden von Unterricht → (Lernprozesse beim »Schüler«) → vergleichsorientierende Bewertung des einzelnen »Schülers« – darin auch seine mögliche Abwertung mit progressiv ausgrenzenden Sondermaßnahmen (...) als drohender Konsequenz« (ebd., S. 442).

Für die einzelnen Schülerinnen und Schüler bedeutet Schule in dieser Sicht eine Einkreisung (vgl. Abbildung 22), die sie mit verschiedenen Mitteln zwingt, sich dem Unterricht so auszusetzen, dass sie sich gleichzeitig einer Bewertung ihrer Leistungen und damit einer potenziellen Abwertung und Ausgrenzung unterwerfen.

Für die Schuladministration steht dahinter der Versuch, eine Planbarkeit von Output in Form von je spezifisch qualifizierten Absolventinnen und Absolventen für einen ungleichen Arbeitsmarkt und für ungleiche – aber als solche gerade durch schulische Leistungen zu legitimierende – gesellschaftliche Positionen zu gewährleisten.

In der Schuldisziplin sind die Schülerinnen und Schüler nicht als »reflexive Subjekte« enthalten, sondern nur als potenzielle Störfaktoren, deren Störungen reguliert werden müssen. Schule als Organisation und Schülerinnen und Schüler als Subjekte können so keine Bündnispartner sein, sondern treten sich als zwei Parteien oder zwei Seiten gegenüber:



Abbildung 22: Einkreisung (© Michael Faulstich)

»Die Seite der Schuladministration/des Lehrers, die mich permanent und über meinen Kopf hinweg auf meine individuelle Bewertbarkeit hin kanalisieren und trimmen wollen, und die Seite der Schülerinnen/Schüler, die – um unter Schulbedingungen überleben und ihre Abwertung/Ausgrenzung vermeiden zu können – versuchen müssen, dem strategisch und taktisch zu begegnen« (ebd., S. 444).

Die Folge ist ein »verdecktes Verhältnis«, bei dem jede Seite versucht, der anderen »auf die Schliche« zu kommen: So steht beispielsweise die Aussage eines Schülers, er habe sein Heft vergessen, immer im Verdacht, eine Ausrede für vergessene Hausaufgaben zu sein. Dahinter steckt die Grundannahme, Schülerinnen und Schüler hätten kein eigenes genuines Lerninteresse:

»Aus meiner geschilderten Erfahrung des Einkreist-Seins ergibt sich nämlich, dass »Lernen« im Verständnis der Schule offensichtlich nicht etwas ist, das in meinem Lebensinteresse liegt und bei dem ich lediglich Unterstützung brauche, sondern etwas, zu dem ich, indem

mir Handlungsalternativen systematisch versperrt werden, von der Schulorganisation *gezwungen* werden muss: Man geht hier offenbar davon aus, dass ich aus freien Stücken – ... – mich dem ›Unterricht‹ als schulischer Lernbedingung nicht aussetzen würde« (ebd., S. 446).

Bedingt ist dies zunächst einmal durch die nicht von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten, sondern Lehr- oder Rahmenplänen folgenden Inhalte des Unterrichts – die Lernziele sind also die der Lehrkräfte, nicht die der Schülerinnen und Schüler. Jugendliche teilen diese Sichtweise durchaus: Sie akzeptieren und interpretieren schulisches Lernen als Zurückstellen eigener Bedürfnisse und Interessen, um ausreichend Kenntnisse und eine geeignete Startposition für das Leben zu erhalten (Hurrelmann 1999, S. 110). Hinzu kommt jedoch, dass ein Einlassen auf die schulischen Inhalte – also ein auch im Rahmen der Instrumentalisierung schulischer Bildungsgänge dennoch mögliches Sich-zu-Eigen-Machen der Lerngegenstände – nicht zu einer Anerkennung des Zuwachses an Weltaufschluss bei den Schülerinnen und Schülern führt, sondern am Leistungsmaßstab der Schule gemessen wird. Der Normalfall schulischen Lernens legt dieses als defensiv begründetes Lernen nahe. Dies ist zugleich ein Dilemma für den Lehrer, der sich »in immer neuen Erscheinungsformen dem Widerspruch zwischen seinen eigenen pädagogischen Intentionen und den als Schulfunktionär von ihm abverlangten disziplinären Regulationsaktivitäten ausgesetzt« sieht (ebd., S. 447).

Die Reaktion gegenüber defensivem Lernen besteht im allgemeinen darin, dieses entweder in Richtung auf expansives – bedeutungsvolles, welterschließendes – Lernen zu erweitern oder es durch unmittelbare Problembewältigung ohne Lernen zu reduzieren. Ersteres würde ein vertieftes und intensives Befassen mit den Lerngegenständen zur Folge haben – was mit den Vorgaben der Rahmenpläne wie mit der Organisation der Stundenpläne und dem 45-Minuten-Takt der Schulstunden kollidiert. Letzteres führt dazu, die geforderten Aufgaben durch Abschreiben, die geforderten Kenntnisse durch Bluffen usw. zu erbringen. Beides muss von der Schuladministration verhindert werden, ist schuldisziplinär nicht akzeptabel.

ZITS



Abbildung 23 (© Bulls Press)

In der Schulklasse führt dies zu einer Gegenüberstellung des Lehrers auf der einen Seite und der Solidargemeinschaft der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite. Holzkamp spricht von zwei Ebenen der Lehrer-Schüler-Beziehung: einer offiziellen Ebene, auf welcher der Lehrkraft die jeweils einzelnen Schülerinnen und Schüler gegenüberstehen, die sie zu unterrichten hat, und einer offiziellen Ebene der Klasse als Gemeinschaft, die mit Täuschungs- und Obstruktionsversuchen sich den Zumutungen des Unterrichts zu entziehen versuchen. Aufgabe der Lehrkraft ist es dabei, die »Klasse trotz deren Widersetzlichkeiten immer wieder *in den Griff kriegen*« zu müssen: Darin liegt aus der Sicht der Schuldisziplin – ... – vielleicht *die entscheidende professionelle Qualifikation des Lehrers*« (ebd., S. 456).

Die Fronten sind dabei keineswegs eindeutig: Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler kollidiert ihr individuelles Interesse an expansivem Lernen durchaus mit dem kollektiven Interesse des Widerstands gegen defensives Lernen. Dies bringt sie in Gefahr, als Streber oder Petzer aus der Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden. Auf Seiten der Lehrkräfte können diese mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern »paktieren«, um gegen Störenfriede vorzugehen, um Leistungsver sagen zu verhindern (»Fünfe gerade sein lassen«) oder um ihr eigenes inhaltliches Interesse am Fach zu expansiven Lernprozessen bei diesen zu realisieren.

Normierung und Kontrolle betrifft als Aspekt der Schuldisziplin Lehrende wie Lernende, es ist Teil der Machtökonomie, dass alle zugleich Teil haben an der Macht wie auch von ihr beherrscht werden.

Schulisches Lernen ist eingebunden in die Widersprüche zwischen einem umfassenden Bildungsanspruch und seiner partiellen Verweigerung, zwischen der Entwicklung persönlicher Beziehungen zu anderen Personen in der Schule und ihrer Verhinderung – beim Schüler-Lehrer-Verhältnis durch die gegensätzliche Einbindung in die Schuldisziplin, beim Schüler-Schüler-Verhältnis durch die Konkurrenz der Leistungssituation. Es verwundert deshalb nicht, wenn Erwachsene wenig von dem behalten haben, was sie in der Schule inhaltlich gelernt haben.

Sehr anschaulich beschrieben wird dieses Dilemma in einer Fallgeschichte eines ostdeutschen Lehrers im Rahmen des DFG-Projektes »Lehrerbewusstsein und Handlungsstrukturen als Voraussetzung für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer« (Meister 1999): Herr Thalstett, Gymnasiallehrer für Sozialkunde, begreift seine Lehrerrolle in doppelter Weise. Zum einen will er sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orien-

tieren, ihnen emotionale Nähe zeigen. Zum anderen vertritt er einen an der Sache orientierten Leistungsanspruch, der durch diskursive Unterrichtsformen realisiert werden soll. Beides kollidiert jedoch mit den institutionellen Anforderungen der Leistungsmessung, die es den Schülerinnen und Schülern nahe legen, ihr Engagement so kalkuliert einzusetzen, dass sie gut abschneiden.

»Indem Herr Thalstett auf die signalisierten SchülerInnenbedürfnisse eingeht, desavouiert er gleichzeitig seinen eigenen Bildungsanspruch und seine Leistungserwartungen. Seine hohe Erwartungshaltung an die SchülerInnen wird durch die auf Selektion ausgerichtete universalistische Struktur gebrochen. Infolgedessen perpetuiert er selbst einen auf abfragbares Wissen zielenden Unterricht. Er hat – dies kann der aufgezeichnete Unterricht belegen – für diese reale Dilemmasituation keine adäquaten unterrichtlichen Handlungskompetenzen entwickelt und greift daher auf traditionelle, frontalunterrichtliche Muster zurück. Diese als unbefriedigend gedeutete Situation führt aber auch zu völlig situationsinadäquaten Handlungsstrategien im Lehrer-SchülerInnen-Verhältnis: Über Ironie und Machtspiele handelt er die eigene Frustration und Desillusionierung ab. Hier instrumentalisiert er – paradoxerweise – eben jene ungeliebte Struktur der Selektion. Fremdheitsgefühle und Distanzierung vom eigenen Verhalten sind die Folgen« (ebd., S. 359):

Prüfen wir im Folgenden genauer, wie über den Unterricht in verschiedenen Schulfächern einerseits und über Leistung, Leistungsbewertung und Selektion die schulische Sozialisation bestimmt wird.

4.1 Unterricht: Vermittlung von Inhalten durch Kommunikationsprozesse

In den Lehrplänen werden die Inhalte festgehalten, die im Laufe eines Schullebens zu vermitteln waren, detailliert ausgewiesen für jedes Schulfach und jedes Schuljahr. In den Stundenplänen werden sie weiter »kleingearbeitet«. Die Probleme schulischer Sozialisation durch die Organisation des Lernens lassen sich unter zwei Aspekten genauer betrachten:

- Die Festlegung der Inhalte fragmentiert das Wissen und die Stundenpläne verhindern eine tiefergehende Beschäftigung mit den Inhalten.
- Die kommunikativen Formen des Unterrichts festigen die Widersprüche schulischen Lernens.

Franz E. Weinert unterscheidet vier Kompetenzbereiche (vgl. Abbildung 24), die im Unterricht aufgebaut werden müssen, wenn die

kognitive Entwicklung von Kindern nach dem gegenwärtigen Stand wissenschaftlicher Erkenntnis nicht defizitär verlaufen soll (Weinert 1998):

Der Erwerb intelligenten Wissens erfolgt durch einen vertikalen Lerntransfer.

»Darunter versteht man ein wohlorganisiertes, disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen. Voraussetzung dafür und Resultat davon ist ein sachlogisch aufgebautes, systematisches, inhaltsbezogenes Lernen, das grundlegende Kenntnislücken, Verständnisdefizite und falsche Wissens Elemente vermeidet. Der kognitive Mechanismus dieser Lernform ist der vertikale Lerntransfer, durch den automatisch die Wirksamkeit des Wissenserwerbs im gleichen Inhaltsgebiet erleichtert, zum Teil überhaupt erst ermöglicht wird« (ebd., S. 115).

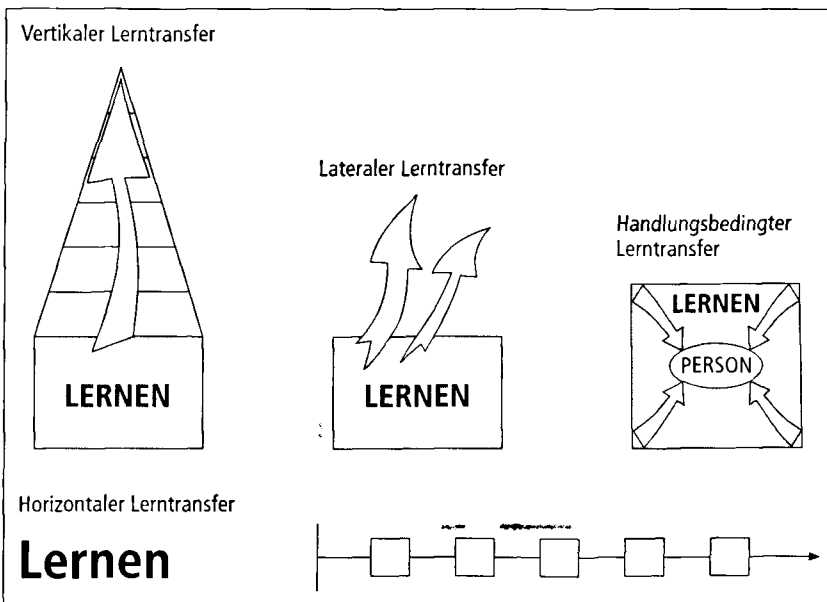


Abbildung 24: Verschiedene Formen des Lerntransfers (nach: Weinert [1998] S. 116, 117, 119, 120)

Der Erwerb **situierter** Strategien der Wissensnutzung geschieht durch horizontalen Lerntransfer. Ein solches Wissen wird in lebensnahen Arrangements erworben, es dient der Anwendung des systematisch Gelernten in sozial eingebetteten Situationen.

Mit dem Erwerb metakognitiver Kompetenzen sind die Schlüsselqualifikationen gemeint, die einen zum »Lernen lernen« befähigen. Der Transfer erfolgt hier lateral. Weinert sieht große Probleme für die praktische Förderung dieser Kompetenzen:

»Es gilt nämlich: Je allgemeiner eine Regel, eine Strategie oder eine Handlungsroutine ist, d. h. in je mehr unterschiedlichen Situationen sie mit Gewinn genutzt werden kann, umso geringer ist ihr Beitrag zur Lösung eines anspruchsvollen inhaltlichen Problems ... Fähigkeiten des Lernen Lernens, Schlüsselqualifikationen und formale Kompetenzen der Informationsverarbeitung müssen deshalb auf unterschiedlichen Allgemeinheitsebenen und im engen Verbund mit der Vermittlung inhaltlichen Wissens erworben werden« (ebd., S. 117 f.).

Der Erwerb von Handlungs- und Wertorientierungen ist am schwierigsten steuerbar, er hängt am ehesten mit der Schulkultur und dem Klima in einer Schule zusammen.

»Reflexive Diskurse in Gruppen, der Aufbau von persönlichen Gewohnheiten, vorbildhaftes Handeln, mehrperspektivische lebensnahe Beispiele und eine Schulkultur, in der sich verbindliche Regeln, individuelle Freiheiten und ein faires Sozialverhalten verbinden, sind günstige Möglichkeiten zur Förderung von Handlungs- und Wertorientierungen« (ebd., S. 119).

Die Vermittlung dieser verschiedenen Kompetenzen soll durch schulisches Lernen gewährleistet werden. Dieses wiederum wird wesentlich durch »Unterricht« organisiert. Michael Becker-Mrotzek und Rüdiger Vogt definieren Unterricht als

»ein komplexes, institutionell organisiertes Geschehen ..., an dem kommunikative, soziale, affektive und kognitive Prozesse beteiligt sind, das dem Zweck dient, der nachfolgenden Generation das nötige fachliche, soziale und kulturelle Wissen einer Gesellschaft zu vermitteln« (Becker-Mrotzek/Vogt 2001, S. 9).

Das Wissen, um welches es dabei geht, liegt in fraktionierter Form vor. Dies gilt in doppelter Hinsicht: Zum einen verfügen nicht alle gesellschaftlichen Gruppen über das gleiche Wissen, sondern über je spezifisches. Zum anderen kann man Produktionswissen – Fertigkeiten im Umgang mit der Umwelt, d. h. handwerklich-technisches Know how – und ideologisches Wissen – Vorstellungen über das gesellschaftliche und soziale Zusammenleben – unterscheiden. Aufgabe der Schule – und damit des Unterrichts – ist es, die beiden Arten des Wissens an die Kinder und Jugendlichen weiterzugeben und zugleich die Fraktionierung zu erhalten und sie zu legitimieren. Hergestellt wird dies durch die unterschiedlichen Schulformen, die unterschiedliche Lehrpläne realisieren.

Becker-Mrotzek und Vogt machen auf ein weiteres Merkmal schulischen Wissens aufmerksam, nämlich auf seine versprachlichte Form:

»Die Schule hat es insbesondere mit versprachlichtem Wissen zu tun, wie ein Blick auf den Fächerkanon zeigt; mit Sport, Musik und Kunst finden sich nur einige wenige Fächer, in denen es primär um nicht-sprachliche Fertigkeiten und Tätigkeiten geht« (ebd., S. 37).

Sprache ist ein wesentliches Element des Wissens, zugleich aber kann sie nicht alle Erfahrungen transportieren – nicht jede Praxis ist in Sprache übersetzbar. Damit geht ein Stück eigene Erfahrung verloren zugunsten von abstraktem Wissen. Becker-Mrotzek/Vogt sehen hierin ein Problem für den schulischen Unterricht:

»Die Schule hat also die Aufgabe, ein weitgehend versprachlichtes, praxisfernes und abstraktes Wissen in fraktionierter Form zu vermitteln. Diese Form des zu vermittelnden Wissens hat unmittelbare Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis selbst, die sich als Widersprüche, Brüche und Paradoxien beschreiben lassen. Wenn Wissen überwiegend in abstrakter Form erscheint, dann kommt es unweigerlich zu Widersprüchen zwischen dem sprachlich vermittelten Wissen der Schule und den praktischen Erfahrungen des Alltags« (ebd.).

Schließlich gilt es als Kriterium schulischen Unterrichts zu bedenken, dass es sich in der Regel nicht um eine Kommunikation zwischen zwei Personen handelt, sondern die einzelne Lehrkraft mit 25 bis 35 Schülerinnen und Schülern gleichzeitig kommuniziert, wodurch es nie jedem Einzelnen angemessene Formen geben kann.

Betrachten wir genauer, wie Sozialisationsprozesse durch die Organisation von Unterricht bestimmt werden. Zunächst sollen dazu der Stundenplan und seine Konsequenzen analysiert werden, anschließend geht es um die kommunikativen Formen des Unterrichts.

Stundenpläne bestimmen des Schulalltag

In allen Bundesländern gibt es Lehr- oder Rahmenpläne für die einzelnen Schulfächer, in denen festgehalten wird, welche Inhalte wann zu vermitteln sind. Zwar lassen diese Pläne der inhaltlichen Gestaltung mehr Spielraum als früher, dennoch definieren sie wesentliche Aspekte des zu lernenden Wissens.

Für die Schülerinnen und Schüler heißt dies zuallererst, dass nicht an einem konkreten Lerninteresse angesetzt wird, sondern ein allgemeines Wissen vorgegeben wird. Es wird infolgedessen erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler sich die Inhalte zu Eigen machen, sie für sich zu einer Lernproblematik umdefinieren. Zugleich misstrauen die

Zunächst stoppt das Ende der Stunde die Beschäftigung, die Pause darf u. U. auch nicht für Notizen benutzt werden. In der nächsten Stunde ist was Neues dran, die mentale Weiterverfolgung des ursprünglichen Problems käme einer gleichzeitigen mentalen Abwesenheit beim neuen Stoff gleich. Der Versuch, mit anderen Schülerinnen/Schülern sich auszutauschen, also über kommunikative Handlungen **expansiv** zu lernen, wäre eine Unterrichtsstörung. Schließlich werden auch die objektivierenden Modalitäten lernenden Weltzugangs behindert – durch die Reglementierung der zugelassenen Hilfsmittel.

Die Folgen solcher Organisation zeigen sich im Verhalten der Schülerinnen und Schüler:

»Es *zieht sie nicht* in das Klassenzimmer; *keine Neugier drängt* sie zum Lernen; Unlust *bremst* ihre Bewegungen; *Desinteresse lähmt* ihr Tun; *langweiliger Unterricht hemmt* ihre Aktivitäten; *Frust* lässt sie *gewalttätig* werden ...« (Miller 2002, S. 87).

Referendare und Referendarinnen – von Miller mit einem solchen Stundenplan im Ausbildungsseminar konfrontiert – äußerten einhellig: »Das ist nicht auszuhalten!« (ebd.).

Dies heißt nun allerdings nicht, dass in der Schule nicht zugleich viele unproblematische Mitlernprozesse ablaufen – also Dinge gelernt werden, ohne dass diese zu Lernproblematiken wurden. Darüber hinaus gibt es expansive Lernphasen innerhalb der Schule, aber außerhalb der Schuldisziplin – Holzkamp verdeutlicht sie an seiner eigenen Biographie: Dabei »fiel der Lehrer aus der Rolle« und auch die Schüler vergaßen ihre Schülerrolle. Solche Phasen können sehr kurz sein, aber sie zeigen sich als rückblickend sehr bedeutsam.

»Die entscheidende Besonderheit der Beziehung zwischen dem Lehrer und uns Schülerinnen/Schülern scheint mir jedoch evident: Sie lag darin, dass nicht der Lehrer etwas von uns, sondern wir etwas vom Lehrer wollten: Nämlich sein Können und Wissen für uns nutzbar und fruchtbar zu machen« (Holzkamp 1993, S. 495).

Expansives Lernen ist allerdings nicht planbar, weil eine Lerndiskrepanz erfahren werden muss, die nicht nur von der Tiefenstruktur des Lerngegenstandes, sondern auch von der konkreten personalen Situiertheit abhängt.

Unterricht jedoch muss von den Lehrerinnen und Lehrern geplant werden. D. h. im »normalen« Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler nicht in erster Linie »expansiv«, sondern sie erwerben

»eine spezifische kommunikative Kompetenz, die darin besteht, nach den impliziten Regeln der kommunikativen Ordnung des Klassenzim-

mers zu agieren und in diesem Rahmen zu kognitiven Wissensbeständen zu gelangen« (Becker-Mrotzek/Vogt 2001, S. 31).

Wie diese Ordnung und damit das schulische Lernen genauer aussieht, soll im Folgenden betrachtet werden.

Unterricht als Kommunikation

Ein »Lehr-Lern-Diskurs« wie er in den seltenen Situationen, die Holzkamp beschreibt, vorkommt, verändert sich im schulischen Alltag zum »Unterrichtsdiskurs« mit den spezifischen Widersprüchen der Institutionalisierung des Lernens:

»Massenhaftigkeit, Verlust gegenseitiger Anerkennung und Verschwinden der Freiwilligkeit wirkt sich auf sprachliche Handlungsmuster aus. Solche Widersprüche treten nur selten offen zu Tage, in der Regel bemühen sich alle Beteiligten um ein oberflächliches Funktionieren« (ebd., S. 87).

Genauere Unterrichtsanalysen vermögen die Widersprüche jedoch aufzuzeigen. Hugh Mehan war einer der ersten, der eine ethnografisch orientierte Analyse von Unterrichtskommunikation unter dem Titel »Learning Lessons« (Mehan 1978) vorgelegt hat. Er zeigt als Grundmuster eine sequentielle Ordnung auf, die aus einem Dreischritt besteht: Initiation – Reply – Evaluation. Gemeint ist damit eine initiierende Frage des Lehrers, der eine Schülerantwort folgen soll, die vom Lehrer positiv oder negativ bewertet wird, bevor dann die nächste Lehrerfrage und damit der Beginn der nächsten Sequenz folgt. Holzkamp bezeichnet dies als Frage-Antwort-Typ der vorauswissend – wissensdemonstrierenden Art: Der Lehrer stellt Fragen, deren Antwort er kennt, die Schüler demonstrieren mit ihrer Antwort, dass sie über das entsprechende Wissen verfügen. Echte Fragen wären dagegen wissenssuchende, die auf inhaltliche Antworten zielen. Sie haben in der Schule so gut wie keinen Platz. Deshalb könne man sagen: Das schulische Weltbild besteht aus bekannten Tatsachen und gelösten Problemen.

»Lehrerfragen sind konstituierend für das Stattfinden von Unterricht, Schülerfragen dagegen nicht, der Unterricht reproduziert sich ohne eine einzige Schülerfrage« (Holzkamp 1993, S. 462).

Für die Schülerinnen/Schüler folgt begründungslogisch daraus, dass der Lehrer am Inhalt der Antwort nicht interessiert sein kann.

»Somit sind unter solchen Prämissen Lernaktivitäten für mich nur soweit begründet, wie sie zu meiner demonstrativen Antwort im Sinne der Lehrererwartung unerlässlich sind, werden aber in dem Maße

überflüssig, wie ich den Lehrer auf andere Weise, nämlich durch bloße Wissensvortäuschung, zufrieden stellen kann: dies die für defensiv begründetes Lernen typische Tendenz zur Reduktion von Lernproblematiken auf bloße Handlungsproblematiken« (ebd., S. 465).

Die Fragen der Lehrkraft sind – weil sie wissensvoraussetzend sind – keine lernunterstützenden, sondern setzen bereits voraus, dass gelernt wurde. Dies verhindert zugleich »echte Fragen«: Stellen die Schülerinnen und Schüler nämlich eine Frage, gehen sie immer das Risiko ein, vorgeführt zu werden für Nichtwissen. Angesichts der Normalität von Lehrerfragen, die auf eine Bewertung der Schülerantworten zielen, könnte es nämlich sein, dass sie nicht aufgepasst haben und die Antwort nur deshalb nicht parat haben, es aber eigentlich müssten.

Becker-Mrotzek/Vogt kritisieren zwar einerseits Mehans Analyse des Unterrichts als zu einseitig, kommen jedoch in einer detaillierten Nachzeichnung der vorherrschenden Unterrichtsform, nämlich des Lehrervortrags, zu ähnlichen Ergebnissen: Der fragend-entwickelnde Unterricht kann nur um den Preis der Fragmentarisierung des Wissens realisiert werden:

»Das Unterrichtsthema wird vom Lehrer in eine Vielzahl kleiner Wissenspartikel zerlegt, zu denen die Schüler jeweils aus ihrem Wissensbestand etwas beisteuern. Auf diese Weise werden sie zwar an der thematischen Progression beteiligt, jedoch ohne dass sich ihnen der Gesamtzusammenhang erschließt. Sie werden im Extremfall zu Stichwortlieferanten, die den thematischen Zusammenhang aus dem Auge verlieren« (Becker-Mrotzek/Vogt 2001, S. 95 f.).

Andere Unterrichtsformen wie Schülergespräche oder Gruppenunterricht können eigenverantwortliche Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern unterstützen. Die bereits zitierte Umfrage des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund zeigt jedoch, dass solche Formen deutlich seltener anzutreffen sind als Lehrkräfte und Jugendliche sich wünschen (Kanders 2000, Bauer/Kanders 2000, S. 313, 314). Gefragt wurden die Lehrkräfte »Erinnern Sie sich bitte an den Unterricht, den Sie in den letzten ein bis zwei Jahren gegeben haben. Wie häufig wurde auf die folgende Art und Weise in Ihrem Unterricht gearbeitet?« und »Erinnern Sie sich bitte an den Unterricht, den Sie in den letzten ein bis zwei Jahren gegeben haben. Wie oft sollte es Ihrer Meinung nach so sein?«

Für die Schülerinnen und Schüler lauteten die Fragen: »Wie oft habt Ihr im Unterricht in den letzten ein bis zwei Jahren auf diese Weise gearbeitet?« und »Wie oft sollte Deiner Ansicht nach im Unterricht auf diese Weise gearbeitet werden?« Vorgegeben wurden zwölf Unterrichtsformen.

In der Einschätzung der realen Anteile der verschiedenen Unterrichtsformen liegen die Befragten nicht sehr weit auseinander. Zwar glauben Schülerinnen und Schüler noch deutlich mehr Unterricht erhalten zu haben, bei dem die Lehrkraft redet und Fragen stellt, die von einzelnen Schülerinnen und Schülern beantwortet werden, aber auch die Lehrkräfte schätzen ein, dass dies die häufigste Form des Unterrichts ist. Weitgehend einig sind sich beide Gruppen auch im Wunsch nach gemeinsamen Diskussionen als vorherrschender Unterrichtsform sowie nach Gruppenarbeit. Schülerinnen und Schüler wünschen sich mehr noch als Lehrkräfte dies für sinnvoll halten, Filme und Videos zu schauen sowie am Computer sowie mit Multimedia und Internet zu arbeiten.

Beiden Gruppen gelingt es offenbar nicht, die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Diskussionen und Gruppenarbeit zur Hauptform des Unterrichts werden zu lassen. Der fragend-entwickelnde Unterricht dominiert nach wie vor den Unterrichtsalltag.

Expansives Lernen kann in der Schule durchaus vorkommen und auch von Lehrkräften gefördert werden – allerdings nur bis zu einem gewissen Grad, weil dann die schuldisziplinäre Anordnung eine Zersetzung der Motivation und eine Normalisierung in Richtung auf »defensives« Lernen erzwingt.

Affinitive Lernprozesse benötigen Zeit – schulisches Lernen ist aber gerade so organisiert, dass diese nicht vorhanden ist.

»Unter den Bedingungen der planenden, überwachenden, normalisierenden Schuldisziplin (fehlt) zum Lernen, wie es in meinem Interesse wäre: Unbedrohtheit, Entlastetheit, Unbedrängtheit, Vertrauen und vor allem (was dies alles einschließt): Ruhe« (Holzkamp 1993, S. 485).

Laborschule

Die Laborschule beansprucht ganz grundlegend eine Struktur zu haben, die den Regularien traditioneller Schulen nicht entspricht.

»Verglichen mit den Ordnungen der traditionellen Schule – Klingelzeichen, Schulhofordnung, Verhaltenskanon, Pausenordnung – richten sich die Ordnungen des ›Lebens- und Erfahrungsraumes‹ stärker an dem Lebensalter der Schülerinnen und Schüler aus. Sie sind mitbestimmungspflichtig und flexibel« (Knopf/Lenzen 1997, S. 28).

Am deutlichsten erkennbar sind die Unterschiede zu den Normierungen und Kontrollen des Regelschulwesens an den Rhythmisierungen des Lernens in den Laborschulen: Statt eines Stundenplans gibt es

hier verschiedene Tagesläufe, darüber hinaus Rhythmisierungen des Schuljahres und des Schullebens.

»Gelassenheit am Beginn des Schultages« (Bambach/Groeben 1997, S. 230) ist wohl das wichtigste Prinzip dabei. Die Laborschule hat einen gleitenden Schulbeginn. Die Schule öffnet im Haus I um 8 Uhr, die Kinder kommen innerhalb der nächsten halben Stunde an und können in dieser Zeit sich austauschen, Tee kochen oder Tee trinken, usw. Mit der Morgenrunde beginnt dann der gemeinsame »Unterricht« – hier kann erzählt werden, was einem wichtig ist. Da diese Morgenrunde jeden Tag stattfindet, gibt es genügend Zeit für alle, so dass man zuhören kann und nicht nur darauf bedacht sein muss, selbst dranzukommen.

In der Eingangsstufe, d. h. im Jahrgang 0 bis 2, schließt sich die »Kleine Versammlung« an, in der vorgelesen wird und anschließend die Arbeitszeit besprochen wird. In dieser erledigen die Kinder dann bestimmte Aufgaben, die sie nach eigenen Vorstellungen entwickelt haben. Um 10.15 Uhr gibt es ein gemeinsames Frühstück – nicht selten Anlass für das Einüben gesunder Ernährung. Danach haben die Kinder Zeit für Spiel und Bewegung, während die Erwachsenen am runden Tisch zugleich Zeit für Gespräche und Kaffee haben. Diese »Freizeit« mündet in die »Große Versammlung«, an der drei oder vier Betreuungsgruppen teilnehmen. Hier werden Dinge vorgeführt, gemeinsam musiziert oder gespielt, Ankündigungen und Planungen gruppenübergreifender Vorhaben realisiert und »das Gefühl von ›so-viele-sind-wir-alle-zusammen‹« entwickelt (ebd., S. 231).

Nach der Versammlung ist Gruppenzeit mit der Arbeit an einer gemeinsamen Sache. Dazu können auch Bibliotheksbesuch, Schwimmen, Kochen, Werkstattarbeit usw. gehören.

Um 12.15 Uhr ist für die Kinder, die nach Hause gehen, Schluss. Die anderen haben Mittags-Zeit und anschließend nutzen sie die Nachmittagsangebote bis zum Ende des Schultages um 15.30 Uhr.

In der Stufe II, also den Jahrgängen 3 und 4, dauern die Schultage zweimal in der Woche bis 15 Uhr, sonst ist um 13.00 Uhr Schluss. Auch für sie gibt es aber Nachmittagsangebote.

In den Stufen I und II ist der Tagesablauf im Wesentlichen ganzheitlich-ungefächert. In der Stufe II beginnen allerdings schon Lerngegenstände und -formen, die der Einteilung ab der Stufe III entsprechen. Auch beginnt der Fachunterricht Englisch bereits im 3. Schuljahr.

Im 5. Schuljahr gibt es dann erstmals einen Stundenplan, der die Namen der Erfahrungsbereiche beinhaltet, denen Fächergruppen entsprechen:

Umgang von Menschen mit Menschen	Sozialwissenschaft
Umgang mit Sachen – beobachtend, messend, experimentierend	Naturwissenschaft
Umgang mit Sachen – erfindend, gestaltend, spielend	Wahrnehmen und Gestalten (Kunst, Musik, Theater)
Umgang mit Gedachtem, Gesprochenem, Geschriebenem	Sprache, Mathematik
Umgang mit dem eigenen Körper	Sport, Gesundheit

Tabelle 3: Erfahrungsbereiche (Bambach/Groeben 1997, S. 342)

Im 5. bis 7. Jahrgang arbeiten die Schülerinnen und Schüler überwiegend an Unterrichtseinheiten und Projekten, im Jahrgang 8 bis 10 kommen die Praktika hinzu, die Semester- und Jahresarbeiten, Unterricht im Wahlbereich und die Abschluss- und Berufsorientierung.

In der Sekundarstufe können die Kinder ab 7.30 Uhr in die Schule, der Unterricht beginnt um 8.30 Uhr. Die Unterrichtszeiten sind in Ganztagsstunden gegliedert, d. h. der erste Block geht von 8.30 bis 10.30 Uhr, der zweite von 11 bis 13 Uhr, der letzte von 14 bis 16 Uhr. Dazwischen liegen die Pausen, die lang genug sind, um von den Kindern frei gestaltet zu werden.

Die Schulwoche beginnt für die Stufen III und IV mit einer Betreuungsstunde, auch der letzte Block am Freitagnachmittag liegt in der Hand der Betreuungslehrerin bzw. des Betreuungslehrers.

Das Schuljahr wird vom Jahrgangsteam nach den besonders bedeutsamen oder umfangreichen Lernerlebnissen strukturiert – beispielsweise sieht das im 7. Jahrgang folgendermaßen aus: Zu Beginn wird über »Liebe, Freundschaft, Sexualität« gesprochen – Dauer offen. Es folgen zwei sozialwissenschaftliche Unterrichtseinheiten »Griechenland« und »Mittelalter«. Da Halbjahr endet mit einem mehrtägigen Sozialpraktikum in einer Kindertagesstätte. Das zweite Halbjahr beginnt mit einem zweiwöchigen Aufenthalt in einer Berghütte, der vorbereitet wurde durch Unterrichtseinheiten über Leben im Gebirge, Wetter, Entstehung der Alpen sowie durch das Haushaltsscurriculum, was auf die Selbstversorgung in der Hütte zielt. Nach Ostern beginnt ein Theaterprojekt.

Die Erfahrungsbereiche und Fächer sind an all diesen Einheiten und Projekten beteiligt, in welcher Weise wird ebenfalls vom Jahrgangsteam geplant und strukturiert.

Dem Projektunterricht kommt in der Laborschule eine herausragende Rolle zu, wobei Projektunterricht sehr unterschiedliche Formen an-

nehmen kann. Entscheidend ist, dass damit die Sprachlastigkeit und Abstraktheit des Regelunterrichts ergänzt wird um Erfahrungen:

»Dominieren in der Lektion didaktische Rollen, die den Dialog zwischen Schülern und Lehrern tragen (Tätigkeiten: informieren, rezipieren, diskutieren, memorieren), so sind für die Projektarbeit didaktische Rollen wie die des »Archivars«, des »Journalisten«, des »Bastlers« und des »Machers« (Tätigkeiten: nachforschen, sammeln, präsentieren, erfinden, konstruieren, organisieren) typisch. Der Projektunterricht bietet den Schülerinnen und Schülern mithin Handlungsspielräume und Tätigkeitsformen an, die den regulären Unterricht ergänzen und weit überschreiten. Wir können auch sagen: Der Projektunterricht eröffnet Schülerinnen und Schülern die Chance, persönliche Fähigkeiten einbringen und weiterentwickeln zu können, die in der Schule sonst eher unbeachtet bleiben« (Detering u. a. 1997, S. 216).

Die Produktorientierung ist der entscheidende Unterschied zum herkömmlichen Unterricht. Und natürlich ist die Leistungsbeurteilung ebenfalls eine völlig andere.

4.2 Leistung, Leistungsbewertung, Selektion

Was versteht man im schulischen Kontext überhaupt unter Leistung? Klaus-Dieter Lenzen und Felix Winter haben Schülerinnen und Schüler danach befragt, was sie über Leistung denken. Die Kinder im 4. Schuljahr der Laborschule bezogen ihre Aussagen vor allem auf körperliches und motorisches Geschick, auf Wettkampf, auf die Gestaltung des Zusammenlebens, das Herstellen von Dingen und neben diesem allen auch auf schulische Leistungen. Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld dagegen erwähnten vor allem Noten und Prüfungen und erzählten Geschichten, die sich über einen längeren Zeitraum einer Leistungsentwicklung hingen. Eine zweite Gruppe gab inhaltliche Beschreibungen von Leistungen, die öffentlich wahrgenommen werden konnten – wie beispielsweise eine Theateraufführung. Eine dritte Gruppe erwähnte Engagement verschiedenster Art, schließlich nannten einige Jugendliche auch den Einsatz für andere. Insgesamt weichen damit bei beiden befragten Gruppen viele Antworten deutlich von dem ab, was in der Schule als Leistung honoriert wird (Lenzen/Winter 1999).

Franz Weinert unterscheidet zwischen Leistungs- und Lernsituationen (zit. in Dehn 2001, S. 78): In Lernsituationen sind Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler gefragt, die ihnen helfen, ihren Lernprozess zu unterstützen. In speziell organisierten Leistungs-

tuationen kann versucht werden, die erreichte Leistung zu erfassen und ihre Bewertung²³ vorzunehmen. Auch dies könnte als Rückmeldung dazu dienen, den Schülerinnen und Schülern ihren Leistungsstand im Verhältnis zur Sache zu verdeutlichen. Hans Rauschenberger nennt als Motiv einer solchen Beurteilung die »Vergewisserung des Gelernten«, deren Kriterium dann der Lernzuwachs des Einzelnen sei (Rauschenberger 1999). Beides ist aber nicht der Normalfall schulischer Leistungsfeststellung, denn dieser besteht darin, die Funktion der Schule als Selektionsinstitution zu gewährleisten. Schule dient als Zuteilungsinstanz für Berufs- und Lebenschancen. Diese Dimension beherrscht das schulische Lernen in einer Weise, dass die Rückmeldefunktion von Leistungen nur unterhalb der Selektionsebene ansetzen kann – und deshalb immer in Widersprüchen verwickelt bleibt. Um als Selektionsinstrument zu fungieren, muss die Leistungsmessung verwaltungsförmig geregelt werden, denn Leistungen werden mit Berechtigungen – oder mit ihrer Verweigerung – verbunden. Schriftliche Prüfungen wurden als Teil des Berechtigungssystems eingeführt und unterlagen dem Interesse an Schulleistungen aus wirtschaftlichen Motiven (Grünig 1999, S. 154).

In den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer werden jeweils hehre Ziele formuliert, die vorsehen, dass es Aufgabe des Lehrers sei, die Schülerinnen und Schüler **zu** etwas – und zwar etwas, das Vollkommenheit repräsentiert – zu erziehen. Zugleich kommen subjektiv begründete Lernhandlungen nicht vor und besteht Konsens darüber, dass die hehren Ziele in der Regel nicht erreicht werden. Erreicht wird stattdessen eine hierarchische Einstufung der Absolventen schulischer Bildung je nach Schulform und weiter differenziert über die Noten und Notendurchschnitte. Die damit verbundene Auslese- und Platzierungsfunktion der Schule wird von den Jugendlichen für notwendig und legitim gehalten (Hurrelmann 1999).

3 »Fachleistungen – beobachten, beschreiben, bewerten« nannte sich eine Serie in der Zeitschrift PÄDAGOGIK im Jahr 2001, in der versucht wurde, für die Fächer Musik, Sport, Politik, Physik, Mathematik, Englisch und Deutsch zu klären, was Fachleistungen sind und wie sie beobachtbar und bewertbar gemacht werden können.



Abbildung 26: Lehr-Lern-Kurzschluss
(© Michael Faulstich)

Die schulische Sozialisation muss also so angelegt sein, dass die Beteiligten gesellschaftliche Ungleichheiten für natürlich und normal halten. Erreicht wird dies durch die Organisation von Entwicklung vermeintlich homogener Gruppen, bei denen über die Notengebung eine Differenzierung vorgenommen wird, die den Individuen zugeschrieben wird. Klaus Holzkamp zeigt, dass dieses Prinzip auf der Basis eines *Lehrlernkurzschlusses* funktioniert: Schuloffiziell wird das Lernen notwendig an das Lehren gebunden. Der Lehrer wird zum Subjekt der Erziehung, ihm wird vorgeschrieben, was er zu lehren hat – zugleich wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler dieses »lernen« würden.

Schulzeit (Unterrichtsstunden, Schuljahre) fungiert als elementare Lehr-lerneinheit, indem unterstellt wird, dass ihr ein entsprechendes Lernquantum entspräche. Ob dieses »gelernt« wurde, soll die Leistungsbeurteilung zeigen. Das Schulverwaltungsgesetz regelt die Leistungsbewertung über die Fähigkeit der Lehrkräfte (gemäß Vorbildung in eigener Verantwortung). Juristisch folgt daraus die Notwendigkeit der Vergleichbarkeit der individuell differenzierenden Notengebung (Holzkamp 1995, S. 369). D.h. Vergleichsgrundlage wird nicht die Beziehung zwischen Leistung und Note bei einer Schülerin/einem Schüler, sondern die Beziehung dieser Note zu den Noten anderer Schülerinnen und Schüler.

Nicht	Sondern
Stand der Leistung zum Zeitpunkt t-1 zu Stand der Leistung zum Zeitpunkt t-2	Note des Einzelnen im Verhältnis zu Noten der anderen
Erfüllung der Anforderungen des Gegen- standes (besser oder schlechter)	Notenspiegel nach der Normalverteilung (immer gute und schlechte Noten!)

Tabelle 4

Am Gebrauch des Begriffes »Leistungsstand« wird dies als fließende Akzentverschiebung von der Konzeptualisierung der individuellen Leistungshöhe gemessen an den Anforderungen des Unterrichtsgegenstandes zum Vergleich mit den Leistungen anderer Schülerinnen und Schüler deutlich. Notenspiegel sind das Instrument dazu. Sie kennzeichnen die schulische Verselbstständigung der Note (ebd., S. 370). Vergleichbarkeit bezieht sich nämlich auf die Verteilung der Noten, nicht auf die tatsächlichen Leistungen. Lehrkräfte sind gehalten, sich am Klassendurchschnitt zu orientieren und stets gute und schlechte Noten zu geben. Abweichungsvorschriften (und damit die Verpflichtung, eine Arbeit zu wiederholen) verweisen hierauf ebenso wie andere Erläuterungen.

»Diese »verteilungsorientierte« Benotungspraxis hat ... die schuladministrative Funktion, die Selektion der Schülerinnen/Schüler hinsichtlich des Erreichens der höheren Klassenstufen, weiterführender Schulzweige und mehr oder weniger qualifizierter Abschlüsse zu bewerkstelligen und als »gerecht« zu legitimieren« (ebd., S. 372).

Die immanente Widersprüchlichkeit dieses Vorgehens ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen Sachangemessenheit und Differenzierungsfeld: Einerseits wird die Note der Schülerin/dem Schüler als persönliches Leistungsmerkmal zugeschrieben, andererseits unterliegt sie dem jeweiligen Durchschnitt.

»Einheitlichkeit« der Maßstäbe ist ein weiterer Punkt, der Sachangemessenheit zurückdrängt. Es geht dabei nämlich wiederum nicht darum, dass gleiche Leistungen auch gleich bewertet würden, sondern um die »gerechte« Bewertung. Diese wird über äußere, gleich zu haltende Bedingungen definiert, durch die individuelle Begünstigungen oder Benachteiligungen vermieden werden sollen. Geregelt wird dies vor allem über Vorschriften zu Hilfsmitteln, Täuschungen usw.

Die Lösung dieses Widerspruchs wird der einzelnen Lehrkraft aufgebürdet:

»Der Lehrer muss damit fertig werden, dass er einerseits gemäß seinem pädagogischen Auftrag möglichst *alle* Kinder in der Klasse zu guten Leistungen bringen, aber andererseits durch die adminis-

trativ geforderte »Normalisierung« der Bewertungen den Kindern *unterschiedliche*, d. h. stets einem Teil von ihnen *schlechte* Noten geben muss« (ebd., S. 375).

Nun ergibt sich ein Widerspruch zwischen der im Lehrlernkurzschluss angenommenen gleichen Förderung der Schülerinnen und Schüler – bei unterstellter Homogenität wird ja das Gleiche in alle hineingetan – und der notwendigen »normalisierenden Differenzierung« über die Noten, also das damit verbundene Hervorbringen gerade nicht von gleichen, sondern von verschiedenen Leistungen.

Widerspruch zwischen

Gleicher Förderung aller (es wird gleich viel in alle hinein getan)

Differenzierung über die Noten (es gibt immer Gute und Schlechte)

Schulische Machtökonomie

Fähigkeit des Lehrers, die vorgegebenen Lernziele zu erreichen, soweit nicht störende Umstände vorliegen.

Störende Umstände liegen bei den Schülerinnen und Schülern: vor allem Begabungsunterschiede

Tabelle 5

Dieser Widerspruch ist im Funktionszusammenhang der schulischen Machtökonomie jedoch konsequent: Beides wird auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Die Fähigkeit des Lehrers besteht darin, die vorgegebenen Lernziele zu erreichen, soweit nicht störende Umstände in den Personen der Schülerinnen/Schüler vorliegen. Solche störenden Umstände sind bedingt etwa durch soziale Herkunft, Elternhaus, peer group oder Begabung.

»Damit wäre das vielleicht zentrale Dilemma der Schule, im Namen der *Gleichheit* von Bildungschancen gesellschaftliche *Ungleichheiten* reproduzieren zu müssen, machtökonomisch aufgelöst« (ebd., S. 400).

Die »Begabungsvorstellung« unterstreicht noch einmal die »Gerechtigkeit« der Selektion: Weil alle immer mit dem gleichen Quantum an Lehrangebot versorgt wurden und weil die Bedingungen der Einheitlichkeit (bei Prüfungen) eingehalten wurden, können die Unterschiede umso besser den individuellen Dispositionen zugeschrieben werden. Dabei wird noch nicht einmal sofort auf Begabungen rekuriert, es können auch Störungen durch familiäre Sozialisationsbedingungen usw. vorliegen. Diese allerdings werden weniger zentral angenommen als »natürliche Begabungen«, weil sie u. U. durch Schule korrigierbar wären. Allein ein Begabungskonzept gewährleistet, dass letztlich die Herstellung der Normalverteilung als eben normal und natürlich angesehen werden kann.

Der Rückgriff auf Begabungsvorstellungen ermöglicht es, zu unterscheiden zwischen einem Normalbereich und einem außerhalb liegenden Bereich. Dies gewährleistet eine »Differenzierung nach innen und Abgrenzung nach außen« als wichtige Voraussetzung für Normalisierung. Innerhalb der normalen Verteilung sind die Bewertungen dann unvermeidlich den »natürlichen« Unterschieden geschuldet und legitimieren damit die Selektion. Außerhalb der normalen Verteilung allerdings sind Sonderbehandlungen erforderlich: Hochbegabtenförderung bzw. Förderkurse und Sonderschulen.

»Die schulökonomische Grundlage für solche Sondermaßnahmen ist die Annahme von systematischen Zusatzfaktoren, welche die normale Leistungsverteilung überdecken, d. h. das Zustandekommen der Lehrlernentsprechung zusätzlich zu den unterstellten natürlichen Begabungsunterschieden behindern« (ebd., S. 404).

Zunächst bedeutet dies den Versuch, die herausfallenden Schülerinnen und Schüler wieder der Normalität zuzuführen – durch Ordnungsmaßnahmen, durch Sonderzuwendung seitens der Lehrkräfte u. Ä. Wenn dies nicht geht, muss eine Ausgliederung erfolgen – weil der Lehrer sonst überfordert wäre, dadurch dass er ja alle Schülerinnen und Schüler beachten soll. Dafür sind dann Sonderschulen zuständig.

Die Funktion solcher Fördermaßnahmen besteht darin, dass sie Mittel zur Durchsetzung des Lehrlernens bei normalisierender Leistungsbewertung in den Regelklassen sind: Nur für die unterhalb der Normalität liegenden Schülerinnen und Schüler ist eine individuelle Förderung vorgesehen – im Normalrahmen ist es nicht Aufgabe des Lehrers, einen Schüler individuell in seinem Bemühen zu unterstützen, höhere Notenstufen zu erreichen. Dies würde sonst dem Konzept der natürlich streuenden Leistungen widersprechen. Förderung auf erweiterter Stufenleiter verträgt sich nicht mit Selektion.

Rauschenberger charakterisiert dies als Lernen »nach Art des aufgeklärten Absolutismus«:

»Alle bekommen dasselbe vorgesetzt, alle werden nach demselben Maßstab beurteilt, nach dem Urteil werden alle allein gelassen. Dann kommt der neue Stoff« (Rauschenberger 1999, S. 88).

Diese Analyse widerstrebt natürlich allen Pädagoginnen und Pädagogen, die es als ihre Aufgabe ansehen, Bildung zu vermitteln. Sie kennzeichnet aber die Paradoxie der Lehrenden:

»Es gehört zum Wesen der Leistungsbewertung, dass sie die Lehrenden in ein Dilemma führt: Sie, die dafür arbeiten, dass ihre Schüler selbstständig werden, nehmen dies gleichsam zurück, indem sie sich

zu Richtern über ihre Leistungen machen. Sie, die die eigenständige Entwicklung ihrer Schüler unterstützen wollen, müssen ihnen gegenüber die Forderungen der Gesellschaft vertreten, obwohl die meisten Kinder diese Ansprüche noch nicht als ihre eigenen akzeptieren können. Es gibt aus dieser Doppelrolle offenbar keinen Ausweg« (ebd., S. 26).

Für die Kinder ist das Schulleistungsproblem auf jeden Fall ein erheblicher Stressfaktor (Hurrelmann 1999, S. 114).

»So bringt die Exklusivität des Leistungssystems zwar einige Sieger hervor, aber dies bezahlt sie mit einem hohen Preis, weil sie immer auch eine große Nachhut von Verdrossenen hinter sich her schleppt. Sicherlich hat das wohlbekannte Phänomen der schulischen Leistungsverweigerung etwas zu tun mit dieser Erscheinung; denn es tritt erfahrungsgemäß erst auf, wenn die Notengebung bereits die Alltagspraxis bestimmt« (Rauschenberger 1999, S. 80).

Zu fragen bleibt, ob der aufgezeigte Mechanismus schulischer Sozialisation tatsächlich unausweichlich ist oder ob Entwicklungen möglich sind, die zumindest in die Richtung gehen, Leistungen anders zu bewerten als nur unter dem Selektionsaspekt.

Ein zentrales ideologisches Moment kommt dabei der Begabungsfrage zu: Gibt es Begabungsunterschiede, die eine Förderung begrenzen und eine Selektion legitimieren?

Franz Weinert hat in einem Festvortrag anlässlich der Hauptversammlung der Max-Planck-Gesellschaft 1999 das Thema »Begabung und Lernen« – ursprünglich der Titel des wegweisenden Gutachtens von Heinrich Roth für den Deutschen Bildungsrat 1969 – mit heutigen Erkenntnissen gefüllt (Weinert 2000). Nach Auflistung der Ergebnisse verschiedener Längsschnittstudien konstatiert Weinert zunächst einmal:

»Weltweit ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt niemand in der Lage, die Zusammenhänge zwischen individuellen Lernvoraussetzungen, typischen Lernprozessen und stabilen Leistungsunterschieden durch Erb-, Umwelt-, Entwicklungs- und Situationseinflüsse befriedigend zu erklären« (ebd., S. 362 f.).

Dennoch muss als gesichert gelten, dass »stabile interindividuelle Begabungsdifferenzen« existieren. Für die Schule allerdings bedeutet dies zwar einerseits, dass es ihr kaum gelingen kann, diese Differenzen aufzuheben. Andererseits ist es auch oder gerade Aufgabe der Schule, »das Erreichen bestimmter Bildungsziele«, also Lernfortschritte aller zu gewährleisten. Und hier gilt:

»Die individuellen Lernpotenziale werden in unseren Schulen noch keineswegs optimal ausgeschöpft. Das gilt sowohl für Hochbegabte als auch für begabungsschwächere Schüler, die eine intensive didaktische Förderung benötigen. Noch so gut gemeinte sozialpädagogische Maßnahmen können dafür kein Ersatz, sondern nur eine Ergänzung sein« (ebd., S. 363).

Franz Weinert stellt der häufig in den Medien zu findenden Argumentation, das Lebensschicksal sei von den Genen abhängig, eine Rechnung gegenüber, nach der »etwa 50 % der geistigen Unterschiede zwischen Menschen genetisch determiniert sind, ungefähr ein Viertel durch die kollektive Umwelt und ein weiteres Viertel durch die individuelle, zum Teil selbstgeschaffene Umwelt erklärbar sind« (ebd., S. 367).

Ein solches »komplexes Determinationsmuster geistiger Leistungsunterschiede« (ebd.) verbietet Schuldzuschreibungen. Vielmehr könne man sagen:

»Von der Anlage-Umwelt-Forschung aus betrachtet ist die Welt voller Spielräume für die geistige Entwicklung sehr unterschiedlich begabter Individuen. Ist das nicht beruhigend und motivierend zugleich?« (ebd.).

Eine veränderte Schulkultur könnte solche Spielräume ausschöpfen helfen (vgl. auch Winter 2002). Wenn man weiß, dass die meisten Lernschwächen eine Folge von Versagererlebnissen sind, die zunehmend zu einem Ausweichen vor den Anforderungen führen, dann wäre es notwendig, gerade diesen Schülerinnen und Schülern zu helfen:

»Jemand würde ihnen zeigen, was bei allem Verdruss noch nicht verloren gegeben werden muss, und wäre ihnen ein Helfer, der einen gerade in schwierigen Zeiten nicht im Stich lässt. Dies aber ist nur im Wege der individuellen Zuwendung möglich« (Rauschenberger 1999, S. 88).

Solch individuelle Zuwendung bzw. eine Individualisierung von Unterricht könnte auch mit veränderten Leistungsbeurteilungen einhergehen. In den Grundschulen wird mit Verbalbeurteilungen bereits versucht, einen solchen Weg zu beschreiten. Um eine angemessene Verbalbeurteilung vornehmen zu können, sind aber Beobachtungskompetenz sowie Diagnosekompetenz bei den Lehrkräften notwendig. Vor allem die Beobachtungen müssen systematisch erfolgen und kommen nicht ohne Zuhilfenahme von Instrumenten wie beispielsweise Karteikarten oder Beobachtungsbögen u. Ä. aus. Die Realität in den Grundschulen sieht nach einer Untersuchung von

Eiko Jürgens jedoch so aus, dass die Lehrkräfte nicht systematisch beobachten, keine klaren Kriterien haben, sich nicht im Kollegium über die Bewertungen austauschen, sich überfordert fühlen, sich allein auf die Aufgabe der Verbalbeurteilung vorbereiten – also keine Aus- und Fortbildung dafür genießen. Mindestens die Hälfte der Befragten gab an, auf Formulierungshilfen des Ministeriums zurück zu greifen und die Verbalbeurteilung als bloße Pflichtaufgabe, nicht als unterstützende Maßnahme für die Lernprozesse der Kinder anzusehen (Jürgens 2001). Die Verbalbeurteilungen sind damit zwar ein Schritt in die richtige Richtung, aber noch längst kein Mittel, um die Paradoxien der Leistungsbewertung deutlich abzuschwächen.

Eine vor allem für die weiterführenden Schulen vorgeschlagene – und in der beruflichen Bildung schon häufig realisierte – Form ist das Portfolio als Alternative zur bisherigen Leistungsbeurteilung. Urban Lissmann zitiert eine Definition von Paulson/Paulson/Meyer aus dem Jahr 1991:

»Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Schülerarbeiten, welche die Anstrengung des Lernenden, den Lernfortschritt und die Leistungsergebnisse auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung schließt die Beteiligung des Schülers bei der Auswahl der Inhalte, Aufstellung der Kriterien für die Auswahl und zur Beurteilung sowie selbstreflexive Gedanken ein« (zit. in Lissmann 2001, S. 487).

Instrumente gibt es also bereits, ihr Einsatz ist jedoch noch keineswegs selbstverständlich.

Laborschule

In der Laborschule erhalten die Schülerinnen und Schüler bis zum 9. Jahrgang keine Noten. Das heißt jedoch nicht, dass sie nicht bis dahin Rückmeldungen über ihre Leistungen bekommen. Die Eltern der Kinder, die mit fünf Jahren in die Stufe 0 der Laborschule kommen, erhalten am Ende des Schuljahres einen ausführlichen Brief, in dem sie informiert werden über alles, was in diesem Jahr gemacht wurde. Dabei wird ihnen auch rückgemeldet, wie ihr Kind mit den sozialen Herausforderungen fertig geworden ist, wie es sich in die Gruppe und die neuen Routinen eingefunden hat. In den beiden folgenden Jahren erweitern sich die Informationen in den Briefen an die Eltern und geben Auskunft über die Entwicklung des Kindes, **darüber** wie es gemessen an den Herausforderungen diese bewältigt hat. Maßstab ist dabei jedoch das Kind selbst, nicht der Vergleich mit den anderen Kindern.

Ab dem dritten Schuljahr erhalten die Kinder selbst einen Brief am Ende des Schuljahres. In ihm wird zunächst von allen Lehrkräften ihrer Gruppe geschildert, wie die neue Stammgruppe sich zusammen gefunden hat. Im zweiten Teil des Briefes erhält das Kind ein Porträt von sich, worin es sich wiedererkennen soll (Thurn 1997, S. 65). Eingegangen wird hier vor allem auf die sozialen Kompetenzen, aber auch auf das Arbeitsvermögen. Im 3. und 4. Schuljahr gibt es solche »Berichte zum Lernvorgang« jeweils am Ende des Schuljahres, dazwischen finden ausführliche Gespräche mit den Eltern statt. Ab dem 5. Schuljahr erhält jede Schülerin/jeder Schüler jedes Halbjahr eine Sammlung von Berichten. Diese beschreiben für jeden Erfahrungsbereich und jeden Kurs zunächst wiederum, welche Themen und Inhalte bearbeitet wurden, sowie welche Fähigkeiten, Methoden und neuen Fertigkeiten gelernt werden sollten. Ergänzt werden diese für alle Kinder einer Gruppe gleichen Bericht wiederum um die Rückmeldung zum je eigenen Lernverhalten, und zwar auf drei Ebenen, nämlich im »Hinblick auf ihr eigenes Lernvermögen, ihre Gruppe und die Sache« (ebd., S. 65). Je älter die Kinder werden, umso intensiver gehen die Berichte auf ihr Arbeitsverhalten ein, gleichzeitig bleibt das Sozialverhalten ebenfalls ein Bereich, in dem Feedback gegeben wird. Spezielle fachliche Kompetenzen werden ebenso beschrieben wie der Umgang mit institutionellen Normen.

In einem Konsenspapier des Kollegiums aus dem Schuljahr 1993/94 wurden folgende Vereinbarungen über die Praxis der Berichte getroffen:

»Die Berichte sind ein wichtiger Bestandteil der gesamten pädagogischen Arbeit der Schule und nur vor diesem Hintergrund zu verstehen. Das heißt:

- Sie enthalten *nichts wesentlich Neues*, sondern dokumentieren und fassen zusammen, was den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt ist: Was und wie sie gearbeitet haben und wie die Lehrerinnen und Lehrer dies beurteilen.
- Sie beschreiben das Kind oder den Jugendlichen und seine Leistungen vor dem Hintergrund seiner *Entwicklung*: Sie beziehen sich auf das, was war, und sind auf die Zukunft gerichtet.
- Sie beschreiben und bewerten nicht nur, sondern geben auch *Beratung, Unterstützung, Hilfe und Ermutigung*.
- Sie dürfen *nie verurteilen*, also nichts fest-schreiben, was das Kind als *unabänderlich* verstehen muss, z. B. Charaktereigenschaften. Sie beschreiben und würdigen vielmehr einen *Lern- und Entwicklungsprozess* (»Bericht zum Lernvorgang«).
- Sie sind Bestandteil und Ergebnis eines kommunikativen Prozesses zwischen erwachsenen und Kindern und können als solche auch *veränderbar* sein« (abgedruckt in ebd., S. 77 f.).

Im 9. Schuljahr gibt es dann erstmals ein Notenzeugnis. Wenn dieses dann nicht nur gute oder sehr gute Noten enthält, dann ist dies für die Schülerinnen und Schüler in der Regel keine Überraschung, obwohl die Berichte vorher lobend, ermutigend und fördernd abgefasst waren. Wenn alles gut gegangen ist, wissen diese Kinder aus den Berichten trotzdem, dass ihr Lernweg mühsamer und schwieriger war als der von anderen. Die Berichte hatten dennoch einen wichtigen anderen Effekt, wie Susanne Thurn am Beispiel einer »schlechten« Schülerin dokumentiert:

»Über wichtige Entwicklungsjahre hinweg wurde sie als Person gestärkt, wurden ihre Fortschritte wahrgenommen, war das, was sie konnte, wichtig – war sie wichtig. Und so ist ihr Selbstbewusstsein zu diesem Zeitpunkt, an dem sie die schwierigste Phase ihrer Pubertät hinter sich hat, ausreichend gestärkt, sich dem Vergleich – und dem relativen Misserfolg – zu stellen. Nun ist sie eben in manchen schulischen Bereichen nicht erfolgreich, aber deshalb musste sie sich nicht zugleich über Jahre als Person minderwertig fühlen« (ebd., S. 67).

Hierin liegt der Wert des Verzichts auf Notengebung: Indem die Rückmeldungen zu ermutigen und zu stärken versuchen, ohne die vorhandenen Schwächen zu verschweigen, beschädigen sie nicht die Person, wie die herkömmliche Leistungsbeurteilung dies tut.

Nicht verschwiegen werden darf allerdings, dass es auch der Laborschule nicht durchgängig gelingt, ihren eigenen Ansprüchen gerecht zu werden. So hat eine empirische Untersuchung von Silvia-Iris Lübke zur Praxis der Lernberichte in der Laborschule ergeben, dass sich sehr wohl Formulierungen einschleichen, die den Leistungsstand an der Gruppe messen und nicht am Leistungsvermögen des Einzelnen. Auch gibt es »kritische Sätze« vor allem in Französisch und Mathematik und es finden sich Formulierungen, die entmutigen statt ermutigen. Schließlich finden sich subtile Geschlechterstereotypen wieder, indem Jungen für die inhaltliche Entwicklung des Unterrichts, Mädchen für das soziale Miteinander in der Gruppe verantwortlich gesehen werden (Lübke 1996, S. 216, zit. nach Thurn 1997, S. 77).

»Auch an der Laborschule bekommen Jungen in den Erfahrungsbereichen Sport und Mathematik quantitativ umfangreichere und ermutigendere Lernberichte, Mädchen hingegen in den Erfahrungsbereichen Wahrnehmen und Gestaltung und in den Sprachen« (ebd.).

Lernberichte bedürfen also immer wieder der Reflexion und kritischen Bearbeitung, damit sie ihre persönlichkeitsfördernde Funktion erhalten und stärken können. Das sie eine solche haben, ist allerdings unbestritten.

5. Schule und Persönlichkeitsentwicklung

Im Verlauf der schulischen Sozialisation sollte die Normierung und Kontrolle des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler bei diesen zu einer Persönlichkeitsentwicklung beigetragen haben, die sie befähigt, mit den Anforderungen der Schule umgehen zu können.

Die alltägliche Lebensführung, wie sie durch die familiäre Situation der Kinder und Jugendlichen einerseits, durch ihre schulische Lage andererseits bestimmt wird, schlägt sich nieder im Habitus des Einzelnen. Zwar lassen sich psychologisch gesehen individuelle Verhaltensweisen unterscheiden – etwa wie langsam oder schnell jemand reagiert, wie temperamentvoll, aber auch wie sensibel oder robust er ist – im Folgenden soll es jedoch mehr um verallgemeinerbare gruppenbezogene Aspekte von Sozialisation gehen.

Fragen wollen wir im Folgenden, wie im schulischen Kontext die soziale Entwicklung ermöglicht oder behindert wird und welche habituellen Einstellungen sich herausbilden. Verdeutlicht werden sollen diese Prozesse zunächst an Lernsituationen, die auf moralische Entwicklungen zielen: am Helfen und am Einhalten von Regeln. Danach soll analysiert werden, wie ein Habitus der Aufgabenbewältigung entsteht. Dies wird insbesondere an zwei Längsschnittstudien gezeigt.

5.1 Soziales Lernen im schulischen Kontext

Zu den hehren Zielen, die Schule vermitteln soll, gehören auch jene, die ein friedliches Miteinander und gegenseitige Hilfestellungen fördern sollen. Eine Abkehr von alters- und leistungsmäßig homogenen Gruppen hin zu heterogenen Lernformen wird immer auch mit dem Hinweis auf die Ermöglichung gegenseitiger Unterstützung in solchen Gruppen verbunden. Wie aber sieht es aus mit Hilfen im schulischen Kontext?

Lothar Krappmann und Hans Oswald haben in einer detaillierten Beobachtungsstudie, in der sie Schulkinder über drei Jahre lang vom vierten bis zum sechsten Jahrgang begleitet haben, auch »Probleme des Helfens unter Kindern« analysiert (Krappmann/Oswald 1995).

Ein vielleicht verblüffendes Ergebnis ist, dass Helfen keineswegs ein »freundliches, verbindendes Element der Kinderwelt« ist, das nur oft genug erfahren werden muss, um prosoziales Verhalten zu sichern (ebd., S. 158), sondern Hilfen gehören durchaus »zum Konfliktfeld in der Interaktion unter Gleichaltrigen« (ebd., S. 159).

Die Beobachtungen im vierten Schuljahr – auf die sich dieser Teil der Untersuchung bezieht – ergaben 453 Hilfsituationen, in denen in 52 % der Fälle Hilfe erbeten und in 48 % unerbetene Hilfe angeboten wurde. Ein Drittel der erbetenen Hilfe wurde verweigert, ein Viertel der unerbetenen Hilfe wurde nicht akzeptiert (vgl. Abbildung 27).

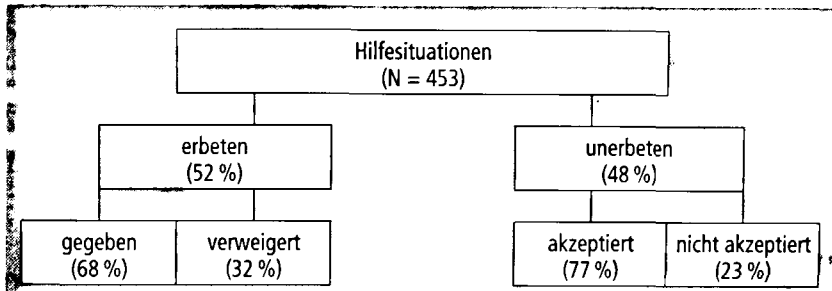


Abbildung 27: Überblick über Hilfsituationen (Krappmann/Oswald 1995, S. 160)

Helfen und Hilfe empfangen kann darüber hinaus problematisch gestaltet werden. Dies beobachteten Krappmann/Oswald in 41 % der Hilfsituationen.

Geschlechterdifferenzen gab es folgende: Mädchen wurden signifikant häufiger um Hilfe gebeten als Jungen, aber sie halfen nicht häufiger. Drei Viertel aller Hilfeszenen spielten sich unter Mitgliedern des gleichen Geschlechts ab, für Jungen gilt dies noch stärker als für Mädchen: In 15 % der Fälle half ein Junge einem Mädchen, in fast einem Drittel der Fälle half ein Mädchen einem Jungen. Mädchen halfen ihnen dabei aber deutlich häufiger in problematischer Weise.

Strategien problematischen Helfens gab es vor allem bei erbetenen Hilfen. Dazu zählte das Verweigern der Hilfe, aber auch eine gönnerhafte oder besserwisserische Art, Hilfe zu geben. Als Gründe für solche Strategien nennen Krappmann/Oswald die Missbilligung der Gründe für die Bedürftigkeit – dies spielt wohl insbesondere zwischen den Geschlechtern eine Rolle. Unordentliche, vergessliche Jungen wollten Radiergummis, Stifte usw. von ordentlichen Mädchen. Diese übermittelten mit der Hilfe dann zugleich eine sanktionierende Bewertung. Überheblicher Rat oder Bloßstellung erfolgte durchaus auch bei nichterbetenen Hilfsangeboten. Ein weiterer Grund für problematische Hilfen bestand bei Wettbewerbssituationen – hier hätten die Helfer sich selbst in eine ungünstigere Lage gebracht.

Gegenstrategien von Hilfeempfängern bestanden darin, die Hilfsbedürftigkeit zu leugnen, das Hilfeersuchen als Befehl anzubringen oder durch derartige Übertreibung, dass man selbst die Situation dominiert, schließlich durch geeignete Selbstdarstellungen, die zur Gesichtswahrung dienten – beispielsweise die Behauptung, man brauche »nur heute mal« den Stift oder das Radiergummi.

Krappmann/Oswald setzen mit ihren Beobachtungen einer naiven Anwendung von Hilfe als sozialem Verhalten die Analyse der »strukturellen Problematik im Helfen« entgegen:

»Unabhängig von der Ausgangslage und vom Bereich, in dem Hilfe geleistet wird, besteht eine Asymmetrie zwischen Helfer und Hilfebedürftigem, die dem Helfer besondere Einflusschancen einräumt und dem Hilfeempfänger nahe legt, Vorkehrungen zu treffen, die Abhängigkeit zu mildern, auszugleichen oder gar umzukehren und negative Folgen für Ansehen und Stellung zu vermeiden« (ebd., S. 169).

Altersheterogenität der Gruppen gäbe verstärkte Möglichkeiten, Hilfen unproblematischer zu gestalten, weil das Alter eine unkompliziertere Form schafft, Hilfe geben oder annehmen zu können (vgl. Faust-Siehl 2001, S. 200 ff.). Aber auch unter Gleichaltrigen liegen in der Ausgestaltung von Hilfen Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung.

»Nörgelei und Widerrede fördern gerade unter Kindern, die sich als Partner respektieren, die Aufmerksamkeit dafür, was wirklich das Problem des anderen ist. Auf diese Weise zehrt Hilfe nicht nur von Perspektivenwechsel und Dezentrierung, sondern stimuliert sie auch. Die hässlichen Worte und verletzenden Verhaltensweisen wären auch insofern nicht als »antisozial« zu bezeichnen. Sie sind vielmehr oft nur die Merkmale intensiver sozialer Prozesse, in denen sozio-kognitive und soziale Kompetenzen emergieren« (Krappmann/Oswald 1995, S. 171).

Lehrkräfte sollten diese Prozesse nicht vorschnell eingreifend behindern. Dies gilt auch für das zweite Beispiel zum sozialen Lernen, bei dem es um Regeln und ihre Einhaltung geht.

Jutta Wiesemann hat »Lernen als Alltagspraxis« an einer Freien Schule erforscht, an der sie insgesamt fast ein Jahr beobachtet hat (Wiesemann 2000). Die »Stoppregel« beschreibt sie dabei als ein Beispiel für die Aushandlung einer sozialen Ordnung und die damit verbundenen Sozialisationsprozesse (vgl. auch Wiesemann 1999).

Im dritten Jahr der Existenz der Freien Schule hatten sich Mädchen der dritten Klasse über einen Mitschüler – dem mit zehn Jahren ältesten Kind an der Schule – beschwert, weil er sie körperlich attackiere. Vor

einem Rausschmiss des Jungen sollte dieser noch eine Chance erhalten, indem er lerne, die Grenzen anderer Kinder zu achten. Er ebenso wie andere Kinder sollten fortan sofort mit einer Aktivität des Ärgerns oder Schlagens aufhören, wenn jemand »stopp« sage. Sollte dies nicht zur Konfliktlösung führen, so müsse eine Kinderversammlung mögliche Konsequenzen diskutieren. Jutta Wiesemann hält fest:

»Die Erfindung der Stoppregel ist demnach die Folge einer durch die Schülerschaft festgestellten Grenzüberschreitung eines Verhaltens, das für sie nicht mehr tolerabel ist. Sie entstand bei der Suche nach einer Regelung für die (Wieder-) Herstellung sozialer Ordnung. Die Vorstellung, dass diese Regel nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation und nicht automatisch als Gesetz anwendbar ist und so alle sozialen Probleme löst, ist bei den Kindern der ersten Generation integrativer Bestandteil ihrer Interpretation gewesen« (Wiesemann 2000, S. 144).

Die Stoppregel wurde ein zentrales Element der sozialen Ordnung an der Freien Schule, d. h. alle Kinder kannten sie und sie wurde in der alltäglichen Praxis vielfach benutzt. Allerdings führte sie in der Regel keineswegs dazu, das Verhalten des Kindes, zu dem »stopp« gesagt wurde, tatsächlich zu stoppen. Insofern gab es eine Elternversammlung, auf der gefordert wurde, entweder die Einhaltung der Regel strikt anzuwenden oder sie abzuschaffen. Jutta Wiesemann hat daraufhin ein Gruppengespräch mit den Schülerinnen und Schülern initiiert und in der Analyse dieses Gesprächs herausgearbeitet, wie die Regel – wenn sie in der Hand der Kinder bleibt – zum sozialen Lernen führt und zur Realisierung einer sozialen Ordnung beiträgt.

Die Stoppregel ist zwar einerseits eine Schutzregel, die Kinder vor Angriffen schützen soll. Entscheidender allerdings ist ihre Funktion zur Klärung der Bedeutung von Aktivitäten im Vollzug. Ein »Angriff« kann ja möglicherweise eine Reaktion auf eine Aktivität sein, die ihrerseits als Angriff wahrgenommen wurde. Dann wäre die Anwendung der Stoppregel nicht legitim. Es geht auch bei der Regel nicht darum, Konflikte völlig zu vermeiden, sondern eine Praxis des fair play zu finden. Für die Kinder ist das Stopp-Sagen insofern der Anfang eines Aushandlungsprozesses und nicht das Ende eines Konfliktes.

»Die Kinder verstehen die Stoppregel als prozedurale Regel, die eine Eskalation unterschiedlichster Konflikte verhindern soll. Sie diskutieren über das Verfahren und nicht über die Norm« (Wiesemann 1999, S. 236).

Wiesemann geht entsprechend davon aus, dass ein »Sprechen-Darüber« eine zentrale Bedeutung für die Lernkultur an Schulen erhält.

»Die Lösung vieler »Disziplinprobleme« an Schulen scheint mir in der so einfach anmutenden – tatsächlich aber in ihrer Umsetzung sehr komplizierten – Antwort zu bestehen: hört den Kindern genau zu! Das funktioniert nur durch die Einhaltung von drei Grundmaximen in der pädagogischen Alltagsarbeit:

1. normative Enthaltsamkeit;
2. Erzählungen im Detail und bis zum durch die Kinder gesetzten Ende verfolgen;
3. die eigene Logik der von den Kindern beschriebenen Abläufe rekonstruieren, statt die Erzählungen aus der Erwachsenenperspektive nachzuvollziehen« (ebd., S. 242).

Soziales Lernen als Teil von schulischem Alltag trägt so zur Identitätsentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers bei (vgl. auch Beck/Scholz 1995).

Laborschule

Die Laborschule hat den expliziten Anspruch, eine Schule zu sein, in der Kinder sich wohlfühlen und neben fachlichen auch soziale Kompetenzen erwerben.

Seit 1985 gibt es eine so genannte Absolventenbefragung an der Laborschule. Unmittelbar nach dem Verlassen der Laborschule, d. h. im 11. Schuljahr, werden die Schülerinnen und Schüler mit einem standardisierten Fragebogen zu ihren Selbsteinschätzungen von fachlichen und allgemeinen Kompetenzen, zu ihren Einstellungen zur Schule und ihren Bildungsperspektiven sowie auch zu ihrer Meinung über die besonderen Lernarrangements der Laborschule befragt. Drei Jahre nach dem Verlassen der Laborschule erfolgt eine weitere standardisierte Befragung. Bei der Veröffentlichung der letzten Ergebnisse der Absolventenstudie (Jachmann/Weingart 1999) war der Datenpool der Befragungen unmittelbar nach Abschluss der Laborschule auf 590 Absolventinnen und Absolventen angewachsen. An der zweiten Befragung hatten 349 Personen teilgenommen (ebd., S. 9).

Die LaborschulabsolventInnen sind sich weitgehend einig darüber, an ihrer Schule soziale Kompetenzen erworben zu haben. Auch diejenigen, die – wenn sie die Wahl hätten – nicht noch einmal die Laborschule besuchen würden, sind der Meinung, deutlich mehr soziale Kompetenzen erworben zu haben als von ihnen nach dem Verlassen der Schule abverlangt wurde (Meyer 1999, S. 120, vgl. Abbildung 28).

Trotzdem gibt es unterschiedliche Einschätzungen zum sozialen Klima der Stammgruppen, die das zentrale Organisationselement des

Schullebens an der Laborschule darstellen. Michael Jachmann hat geprüft, welche Unterschiede es zwischen klimatisch eher positiv und eher neutral bzw. negativ eingeschätzten Stammgruppen gibt. Es zeigt sich zunächst einmal, dass in 20 von 24 befragten Gruppen mehr als die Hälfte der Jugendlichen das Klima positiv einschätzen, während in nur vier Gruppen mehr als die Hälfte es neutral oder negativ fanden (Jachmann 1999, S. 69). Erkennbar ist ein schwacher positiver Zusammenhang zwischen der Leistungsstärke einer Gruppe und der positiven Einschätzung des Klimas, dieser erklärt aber nicht die große Streuung in den Gruppen (ebd., S. 74). Schwache SchülerInnen in schwachen Gruppen beurteilen das Klima tendenziell negativ, während die Heterogenität einer Gruppe keinen Einfluss auf die Beurteilung hat (ebd., S. 76). Auch der Quereinstieg von Kindern im Laufe der Schuljahre lässt keinen Zusammenhang zur Klimateinschätzung erkennen. Einen deutlichen Zusammenhang gibt es dagegen zur Einschätzung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses:

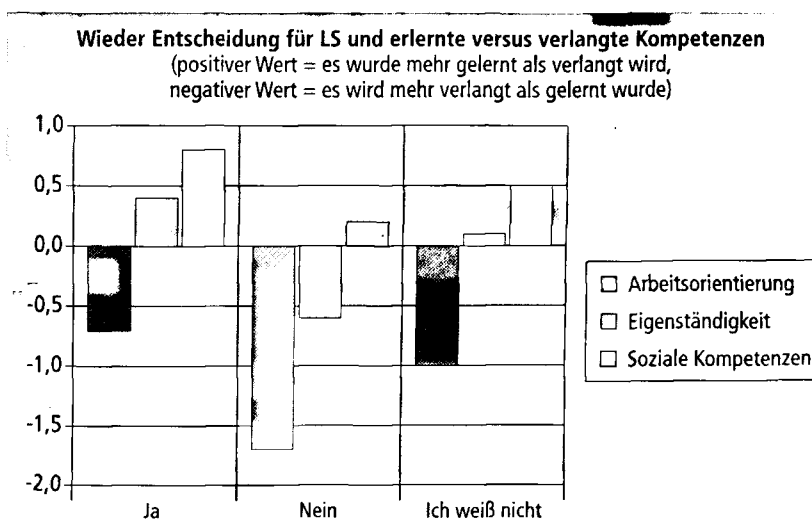


Abbildung 28: Einschätzung der erlernten Kompetenzen (Meyer 1999, S. 120)

»In den Stammgruppen, in denen die Lehrer-Schüler-Beziehung schlecht eingeschätzt wird, findet sich meist auch ein schlechtes Stammgruppenklima – und umgekehrt« (ebd., S. 81).

Eine detaillierte Analyse der Kritikpunkte ergibt, dass die Jugendlichen in Stammgruppen mit schlechtem Sozialklima die mangelnde Zensierungsgerechtigkeit beklagen, während Jugendliche in Gruppen mit gutem Klima betonen, ihre Lehrkräfte ermunterten sie, eige-

ne Gedanken zu äußern und sie besprachen mit ihnen, wie schwächeren Kindern geholfen werden könne (Weingart 1999, S. 185).

Die Bedeutung der personalen Komponente für soziales Lernen in der Schule wird hierdurch noch einmal unterstrichen.

Neben sozialem Lernen ist es aber auch Aufgabe der Schule, Lern- und Leistungsbereitschaft zu sichern und ein Selbstkonzept zu entwickeln, das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten gewährleistet. Dieser als »Habitus der Aufgabenbewältigung« beschreibbare Komplex soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

5.2 Habitus der Aufgabenbewältigung

Hans Rauschenberger zeichnet das Interesse der Kinder an Schulleistungen als eine Entwicklungskurve nach. Kinder im Vorschulalter haben danach keine Leistungsschwierigkeiten, sie versuchen etwas, was sich ihnen bietet und sind sehr flexibel im Umgang mit den Anforderungen:

»Ihre Leistungen sind gewissermaßen Gespräche mit den Dingen: Fügt du dich meinen Wünschen, oder soll ich mich nach dir richten? Dabei kommt immer etwas heraus, das vorher nicht da war und das den Schöpfer und seine Mitmenschen in Erstaunen setzt« (Rauschenberger 1999, S. 18 f.).

Rauschenberger nennt dies die »spontane oder auch unbewusste Phase der Leistung« (ebd., S. 19). Kurz nach Schulbeginn schon bleibt dieses Leistungsverhalten nicht mehr erhalten, eben weil es dem bewertenden und vergleichenden Maßstab unterworfen wird. Infolgedessen kommt es dazu, dass viele Kinder verdrießlich gegenüber den Leistungsanforderungen werden. Über diese »Ermüdungsphase« der »Schulverdrossenheit« kann die Arbeitsroutine und die persönliche Zuwendung durch die Lehrkräfte hinweg helfen. Wenn sie dies tut, ändert sich das Leistungsverhalten nicht völlig.

Für die Zeit zwischen zehn und 14 Jahren konstatiert Rauschenberger eine Abkehr von der Schule, eine Orientierung an der peer group. Schule würde vor allem benutzt, um sich abzugrenzen. In dieser »kritischen Phase« entscheidet es sich, ob Jugendliche zu Abbrechern werden oder sich soweit anpassen können, dass ihr Arbeits- und Leistungsverhalten mit den schulischen Möglichkeiten kompatibel bleibt. Gelingt dies, so kommt die »realistische Phase«, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Interessen ebenso wie ihre Grenzen kennen und sich daran orientieren können, was sie für ihre eigene Zukunft brauchen.

Wie eng das Selbstbild mit den Leistungserfahrungen zusammenhängt hat die Untersuchung von Czerwenka u. a. (1990) gezeigt (vgl. Abbildung 29). Geradezu spiegelbildlich verhält sich ein positives Selbstbild bei guten Leistungen zum negativen Selbstbild bei schlechten Leistungen.

Eine der umfangreichsten Längsschnittstudien ist die Arbeit von Helmut Fend, die im Sonderforschungsbereich »Bildungsforschung: Bedingungen, Verlauf und Folgen von Sozialisationsprozessen in Schule, Hochschule und Berufsbildungsinstitutionen« entstanden ist. Im Band IV der insgesamt fünfbändigen Ergebnisreihe geht es um den »Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie« beim »Umgang mit Schule in der Adoleszenz« (Fend 1997).

Über fünf Jahre hinweg hat Fend 851 Schülerinnen und Schüler begleitet und regelmäßig mit standardisierten Fragebögen und qualitativen Erhebungen befragt. Insgesamt waren weit über 2000 Jugendliche an der Untersuchung beteiligt, die sowohl in Deutschland wie in der Schweiz stattfand (zur zusammenfassenden Darstellung der Untersuchung s. Faulstich-Wieland 2000, Kapitel 5.1).

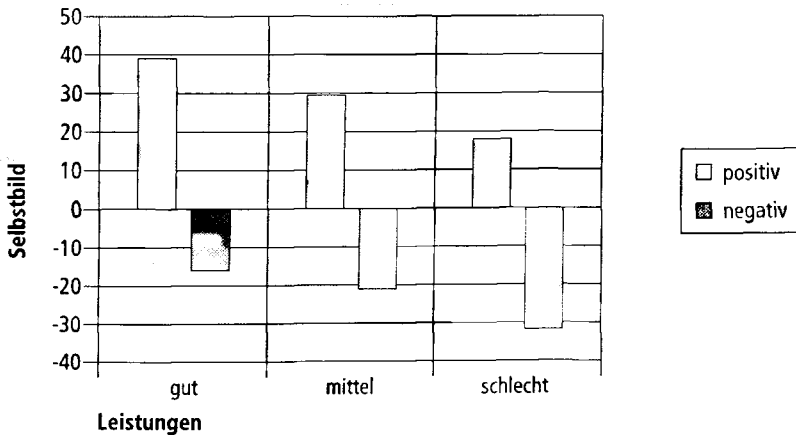


Abbildung 29: Zusammenhang von Selbstbild und Leistung (Czerwenka u. a. 1990, S. 153)

Fend bezeichnet die Identitätssuche als Prozess aus »vielen kleinen Entscheidungen, die langsam zu summativen Selbsteinschätzungen und Lebensplänen expandieren« (Fend 1997, S. 52).

In der Schule geht es dabei um »Chronifizierungen der Leistungserfahrungen in Lern- und Arbeitsmotivationen und in Strukturen des

Selbst« (ebd., S. 53). Diese Chronifizierungen sind jedoch keineswegs als passive Prägungen gedacht, sondern als aktiver Konstruktionsprozess, der im sozialen Kontext und von der Person interaktiv aufgebaut wird (ebd.).

Beeinträchtigungen der Lernmotivation können sowohl im zeitlichen Prozess entstehen wie auch in den verschiedenen Dimensionen – der Bedeutung von Motivation, den emotionalen Erwartungsaspekten und dem Willen – liegen. Fend sortiert dies in einer Matrix (vgl. Tabelle 6).

	Valenz Bedeutung	Erfolgswahrscheinlichkeit – Emotionen	Volition
Anfang	Meidungsgradienten Nutzlosigkeit Irrelevanz des Gelernten wahrgenommen Eigene zentrale Bedürfnisse nicht tangiert	Versagensangst	Impulskontrolle beeinträchtigt Mangelnde Fähigkeit zu delayed gratification Zögern, Hinausschieben des Handlungsverlaufs
Durchführung	Zielstruktur und Belohnungsvorstellung kann nicht präsent gehalten werden	Irrelevante Kognitionen stören die Tiefe der Informationsverarbeitung	Abwehr von Störreizen mangelhaft Grübeln über mögliches Versagen Ablenkungsbereitschaft
Ende	Irrelevanzwahrnehmung Abwertung schulischen Erfolges Dadurch: geringe Incentives für Lernen	Verarbeitung zu ungünstigen Fähigkeitseinschätzungen Mutlosigkeit Geringes Wirksamkeitskonzept Dadurch: Geringe Erfolgszuversicht bei neuen Aufgaben	Mangelnde Fähigkeit, sich von Misserfolgs-erfahrungen abzuwenden Nachhängen und damit Störungen proaktiven weiteren Lernverhaltens

Tabelle 6: Matrix der Beeinträchtigungen im System der Lernmotivation (Fend 1997, S. 122)

Die Auswertungen der Befragungen ergibt drei lebensgeschichtliche Gefahrenquellen für den Aufbau einer produktiven Lernmotivation:

- Misserfolge können verhindern, dass ein Kompetenzbewusstsein überhaupt erst einmal entwickelt werden kann. Dies betrifft sowohl schulische Misserfolge wie die Gefahr, die von Eltern ausgeht, die ihre Zuneigung von Leistungserfolgen abhängig machen.
- Vor allem in der mittleren Schulzeit besteht die Gefahr, dass die soziale Geltung unter Gleichaltrigen mit schulischem Erfolg kollidiert (insbesondere als »Streber«-Phänomen).

- Schließlich kann die Einbettung von Lernen in Berufsperspektiven erschwert sein (ebd., S. 136).

Durch Kontrastierung von Extremgruppen kann Helmut Fend zeigen, dass chronischer Misserfolg in der Schule sich in allen relevanten Dimensionen des Selbstbildes niederschlägt. Schulgeschichten mit ständigen Negativerfahrungen gehen tief, sie sind mit Leistungsangst, somatischer Belastung und sogar mit der Tendenz zu depressiven Verstimmungen verbunden (ebd., S. 266).

Vergleicht man »Spitzenschüler«, d. h. solche, die in den Schuljahren 7 bis 9 in Deutsch, Mathematik und Englisch jeweils Notensummen von drei bis sechs hatten, mit »Misserfolgsschülern«, deren Notensummen zwischen 12 und 15 lag, dann zeigen sich die Korrelationen mit positiven bzw. negativen Selbstbildbereichen überaus deutlich (vgl. Tabelle 7).

Selbstbild mit 15 Jahren	Spitzenschüler (N = 35) z-Werte	Misserfolgsschüler (N = 40) z-Werte
Begabungsselbstkonzept	.63	– .46
Selbstwirksamkeit – Leistung	.74	– .58
Zukunftsvorstellungen	.45	– .35
Handlungskontrolle	.26	– .19
Leistungsangst	– .33	.24
Selbstakzeptanz	.26	– .17
Somatische Belastung	– .21	.15
Lebenszufriedenheit	.37	– .16

Tabelle 7: Chronischer Misserfolg und Selbstbild (Fend 1997, S. 266)

Kompensationsmöglichkeiten haben Kinder und Jugendliche mit chronischem Misserfolg durch Zugehörigkeit zu Gleichgesinnten, durch

»die Beheimatung in einer Gruppe Gleichaltriger. In ihrem Schutze schienen Schüler viel auszuhalten. Aber auch der Preis dieser Kompensation war unübersehbar: die Reduktion der Bedeutung schulischer Anstrengung und die Hinwendung zu außerschulischem Risikoverhalten« (ebd., S. 338 f.).

Fend selbst sieht Veränderungsmöglichkeiten durch eine Ergänzung des Leistungsprinzips mit einem »Prinzip der Gleichheit grundlegender Lebensbedürfnisse und Lebensrechte« (ebd., S. 346).

In einem Modellversuch zu selbstwirksamen Schulen ließ sich zeigen, dass eine stärkere Individualisierung des Unterrichts Zufriedenheit stabilisiert, Schulunlust und Schulverdrossenheit vermeiden hilft. Vor allem die Anwendung individueller Bezugsnormorientierungen bei der Leistungsbeurteilung stabilisiert die Lernfreude. Eine veränderte Leistungsbewertung erhält – so kann man sagen – eine Schlüsselfunktion im Hinblick auf positive Entwicklungen selbstbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Mittag/Kleine/Jerusalem 2002, Satow 2002).

In Hamburg wurde seit 1996 eine Längsschnittstudie durchgeführt, an der alle Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen aller öffentlichen Hamburger Schulen beteiligt waren. Es ging darum, die Lernausgangslage der Kinder festzustellen (Lehmann/Peek 1997). Zwei Jahre später wurden wiederum alle Kinder in den nunmehr siebten Klassen getestet und befragt (Lehmann/Gänsfuß/Peek 1999) und schließlich fand eine dritte Erhebung im Jahr 2000 bei den Neuntklässlern statt (Lehmann/Peek/Gänsfuß/Husfeldt 2002). Neben Leistungstests in Mathematik und Sprachen ging es auch um Einstellungen zur Schule sowie um Daten zur sozialen Herkunft. Insgesamt waren an den Erhebungen 16.363 Schülerinnen und Schüler beteiligt, 9.864 von ihnen zu allen drei Zeitpunkten (ebd., S. 20).

Am Ende der Grundschulzeit gaben die meisten Schülerinnen und Schüler an, ihre bisherige Schulzeit positiv erlebt zu haben.

»Zusammen mit weiteren Ergebnissen, wonach die Schülerinnen und Schüler fast durchgängig die Bereitschaft zur Anstrengung, Aufmerksamkeit und Konzentration bzw. ihre eigene Mitarbeit als bedeutsam für Schulerfolg einschätzen, zeigen sich hier weitgehend günstige schul- und unterrichtsbezogene Einstellungen. Die allgemein positive Sicht von Schule wird nicht durch eine unrealistische Selbsteinschätzung überdeckt: Das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf schulisches Lernen bzw. schulischen Erfolg korrespondiert erkennbar, wenn auch nicht übermäßig, mit den tatsächlich erbrachten Testleistungen« (Lehmann/Peek 1997, S. 49 ff.).

In der siebten Klasse wurden vier Dimensionen schulbezogener Einstellungen erfasst:

- Die Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens,
- die Einschätzung der eigenen Fähigkeit zur Kooperation,
- die Einschätzung der eigenen sozialen Integration und
- die Schulzufriedenheit (Lehmann u. a. 1999, S. 73).

Insgesamt findet sich wiederum eine überwiegend positive schul- und unterrichtsbezogene Einstellung bei den Jugendlichen. Die Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens sowie der eigenen Koopera-

tionsfähigkeit ist bei Gymnasiasten, die am unteren Rand des gymnasialen Leistungsbereichs liegen, deutlich geringer. Lehmann u. a. sehen hierin »Anzeichen für eine allgemeine Überforderung« dieser Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 79). Auch bei der Einschätzung der eigenen sozialen Integration – die ebenfalls weitgehend positiv ausfiel – gab es Abweichungen bei den Kindern mit extrem schlechten bzw. extrem guten Leistungen. Lehmann u. a. verweisen darauf, es sei plausibel, »dass ein großer Leistungsrückstand auch mit sozial-kommunikativem Rückzug einhergehen kann.« Dies leuchte »ebenso ein wie die Isolation, in die besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler geraten können« (ebd., S. 81). Die Schulzufriedenheit ist an allen Schulformen eher positiv.

Im 9. Jahrgang liegt sie etwas unter der im 7. Jahrgang, ist jedoch mit einem Mittelwert von 2,77 auf einer vierstufigen Skala nach wie vor deutlich im positiven Bereich. Mädchen zeigen eine größere Schulzufriedenheit (2,84) als Jungen (2,70) (Lehmann u. a. 2002, S. 159). Beim leistungsbezogenen Selbstkonzept ergeben sich Geschlechterdifferenzen: Jungen haben ein höheres Selbstvertrauen als Mädchen, dies gilt insbesondere für Jungen in weniger anspruchsvollen Lerngruppen, die offensichtlich andere Quellen für ihr Selbstbewusstsein nutzen können (ebd., S. 160). Anstrengungsbereitschaft findet sich vor allem bei Jugendlichen, die auch über ein ausgeprägtes leistungsbezogenes Selbstkonzept verfügen – sie sind zugleich zufriedener mit der Schule (ebd., S. 161).

Laborschule

Auch an dieser Stelle soll wieder geprüft werden, ob die Laborschule es schafft, ihren Schülerinnen und Schülern einen anderen Habitus der Aufgabenbewältigung und ein positives Selbstvertrauen zu vermitteln. Dazu wird erneut auf die Absolventenstudie zurückgegriffen.

Die fachlichen Leistungen werden von den ehemaligen Laborschülerinnen und -schülern als prinzipiell ausreichend für die weiteren Bildungswege angesehen. Einige Unterschiede gibt es dabei hinsichtlich der Fächer: In Deutsch und Sozialwissenschaften scheint die Vorbereitung besser zu sein als in Mathematik und Naturwissenschaften (Meyer 1999). Nicht ganz so positiv wird die Arbeitsorientierung/Disziplin eingeschätzt. Insbesondere diejenigen, die nicht noch einmal die Laborschule besuchen würden, scheinen sich hier nicht genügend vorbereitet zu finden (vgl. Abbildung 28).

Das Selbstkonzept wurde hinsichtlich des allgemeinen Selbstwertgefühls, der Schulangst und von Ohnmachts- bzw. Kompetenzgefühlen erfasst.

Auf einer fünfstufigen Skala erreichen die Mädchen zum ersten Befragungszeitpunkt – d. h. kurz nach Absolvieren der Laborschule – einen Wert von 3,6, die befragten Jungen einen von 3,9. Zum zweiten Befragungszeitpunkt – drei Jahre nach Verlassen der Laborschule – steigt er bei den Mädchen auf 3,9, bei den Jungen auf 4,0. Das heißt einerseits, Jungen verlassen die Laborschule mit einem besseren Selbstwertgefühl als Mädchen, aber Mädchen entwickeln in den drei Jahren nach der Schule ihres signifikant positiver und erreichen fast den Wert der Jungen (ebd., S. 136).

Schulangst findet sich bei den LaborschulabsolventInnen eigentlich nicht: Mädchen haben einen durchschnittlichen Wert von 2,8, bei Jungen liegt er mit 2,6 bzw. (drei Jahre später) 2,4 noch niedriger (ebd., S. 137).

Auch das Kompetenzzempfinden ist positiv: Mädchen haben zu beiden Befragungszeitpunkten einen Wert von 2,2, Jungen verbessern sich von 2,3 auf 2,0 (ebd., S. 138).

Zieht man die Schulleistungen – gemessen an den erreichten Abschlüssen – hinzu, dann zeigen sich allerdings ungünstige Werte bei den Mädchen, die eine Prognose für einen Hauptschul- oder Fachoberschulabschluss erhalten haben: Ihre Werte für Selbstwertgefühl, Schulangst und Kompetenzzempfinden liegen ungünstiger als die der anderen. Allerdings machen sie innerhalb der drei Jahre nach dem Abschluss deutlich positive Entwicklungen durch – außer die Schülerinnen mit Fachoberschulreife bei den Schulangstwerten, die gleich bleiben. Schulische Misserfolge wirken sich bei Mädchen äußerst nachteilig auf ihr Selbstkonzept aus (Jachmann 1999, S. 149).

Hier besteht für die Laborschule die Notwendigkeit, diese Gruppe von Schülerinnen stärker im Blick zu behalten.

6. Sozialisation in Schule und Unterricht

In diesem abschließenden Kapitel soll über zwei verschiedene Zugänge eine zusammenfassende Betrachtung der schulischen Sozialisation vorgenommen werden. Zum einen soll am Zusammenspiel von schulischen Bedingungen und der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler untersucht werden, wie Bildungschancen über den Habitus von Lehrenden und Lernenden hergestellt werden. Zum anderen sollen autobiographische Berichte genutzt werden, um an ihnen die Prozesse schulischer Sozialisation zu illustrieren.

6.1 Illusion der Chancengleichheit?

Die Analyse der strukturellen wie der prozessualen Bedingungen schulischer Sozialisation hat bereits sehr deutlich werden lassen, dass wir es hier nicht mit einem widerspruchsfreien Feld zu tun haben. Die Förderung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern und deren Bewertung sind das entscheidende Feld, an dem die Qualifikationsfunktion und die Selektionsfunktion von Schule zu einer widersprüchlichen Einheit werden. Nach wie vor wirkt sich die soziale Herkunft dabei chancenmindernd aus – wie zuletzt die PISA-Daten gezeigt haben (vgl. Kap. 3.4). Den Lehrkräften als zentralen Akteuren im Bildungssystem kommt hierbei ein oft verkannter Anteil daran zu.

In der bereits vorgestellten Hamburger Lernausgangslagen-Untersuchung wurde der Zusammenhang zwischen der Gymnasialempfehlung der Grundschule, Merkmalen der Herkunftsfamilie und Leistungen der Kinder geprüft. Dabei konnte eine deutliche »Abhängigkeit der Empfehlungspraxis der Grundschulen von *Faktoren des sozialen Kontextes*« bestätigt werden (Lehmann/Peek 1997, S. 89) (vgl. Tabelle 8).

Es wurde aus den Testdaten des Hamburger Kombinierten Schulleistungstests für vierte und fünfte Klassen (KS HAM 4/5) ein kritischer Wert ermittelt, nämlich der Wert, bei dem die Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung 50 % beträgt. Oberhalb dieses Wertes wird es immer unwahrscheinlicher, keine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Vergleicht man nun die Werte in der Tabelle, so zeigt sich, dass Kinder von Vätern mit Abitur eine solche Empfehlung bereits mit einem kritischen Wert von 65 erhalten, Kinder von Vätern ohne Schulabschluss jedoch erst mit dem Wert von 97,5. Ebenso zeigt sich, dass die Familiensituation in die Einschätzung der Gymnasialbefähigung eingeht: Kinder von alleinerziehenden Müttern benötigen höhere Leistungen als Kinder aus Zwei-Eltern-Familien. Einen Bonus erhalten dagegen Mädchen sowie Kinder aus Migrantenfamilien.

Auch gegen Ende der Schullaufbahn, in der Erhebung in allen 9. Klassen, bestätigt sich die »Benachteiligung bestimmter Schülergruppen auf Grund ihrer sozialen Herkunft« (Lehmann u. a. 2002, S. 143).

»Somit sind – jedenfalls unter der Voraussetzung, dass kognitives Potenzial und Fachleistung für die Festlegung des Bildungsgangs maßgeblich sein sollten – auch am Ende der Klassenstufe 8 immer noch beträchtliche Bildungsbarrieren für die Kinder bzw. Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten der Bevölkerung festzustellen. Umgekehrt werden so die nachhaltigen, nicht mit den unterschiedlichen Lern-

Gruppierung nach ...	N	Anteil der Gymnasialemp- fohlenen (in %)	Gruppenspezifischer Standard »kritischer Wert« im KS HAM 4/5)
Bildungsabschluss des Vaters			
ohne Schulabschluss	401	15,7	97,5
Haupt-/Volksschule	2.214	26,2	82,3
Real-/Mittelschule	1.783	40,2	77,1
Fachhochschulreife	499	51,3	76,3
Abitur	2.113	69,8	65,0
Migrantenstatus			
Deutsche	9.660	41,1	77,9
Ausländer	2.445	20,4	69,5
Familiensituation			
Zwei-Eltern-Familie	7.373	43,4	76,4
alleinerziehende Mutter	1.326	33,2	82,3
Geschlecht			
Jungen	6.236	33,3	80,0
Mädchen	5.852	40,7	76,0
gesamt ⁴	12.105	36,9	77,6

Tabelle 8: Prozentwerte und Standards für Gymnasialempfehlungen der Grundschulen (»kritische Werte« im KS HAM 4/5) nach sozialen Gruppen (Quelle: Lehmann/Peek 1997, S. 89)

voraussetzungen begründbaren Vorteile derjenigen sichtbar, bei denen mindestens ein Elternteil das Abitur hat« (ebd.).

Lehmann u. a. haben geprüft, welche Faktoren im Elternhaus für diesen Zusammenhang als Erklärungen herangezogen werden können. Während sie die häufig geäußerte Vermutung, dass die finanziellen Ressourcen, die für Nachhilfe eingesetzt werden können, nicht als unterscheidendes Merkmal bestätigen konnten, hat das »(fehlende) Vorhandensein bildungsrelevanter Ressourcen in den Elternhäusern« sehr wohl Erklärungskraft (ebd., S. 144). Zu solchen Ressourcen gehören Bücher, Lexika, Computer, Kassettenrecorder und CD-Abspielgeräte – nicht jedoch Fernsehapparate und Videorecorder. Es zeigt sich also,

»dass es in der Tat unterstützende materielle und wohl auch immaterielle Leistungen bildungsnaher Elternhäuser gibt, mit denen die Lernentwicklung auch in den Klassenstufen 7 und 8 unterstützt wird« (ebd., S. 145).

⁴ Die Informationen zum Bildungsabschluss des Vaters und zur Familiensituation stammen aus dem Elternfragebogen, den nicht alle Eltern ausgefüllt haben.

Das Elternhaus hat also für die schulische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen einen zentralen Stellenwert. Eine solche Erkenntnis darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Schule selbst zur Passung des Habitus des Herkunftsmilieus und des Habitus der Bildungsinstitution beiträgt.

Pierre Bourdieu und Claude Passeron haben dies bereits in den 70er Jahren in ihrer Analyse der »Illusion der Chancengleichheit« gezeigt. Der Habitus ist ein zentrales Moment für die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung.

»Nur eine adäquate Theorie des *Habitus* als Ort der Verinnerlichung der äußeren Ansprüche und der Veräußerlichung der inneren Ansprüche kann die sozialen Bedingungen erhellen, aufgrund derer das Bildungswesen die von allen seinen ideologischen Funktionen am besten getarnte Funktion der Legitimierung der Sozialordnung erfüllen kann. Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete Habitus sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur ein *Klassenhabitus*, der außerhalb des Bildungswesens entstanden ist und die Grundlage alles schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert. Es trägt deshalb entscheidend zur Perpetuierung der Struktur der Klassenbeziehungen bei und legitimiert sie, in dem es verbirgt, dass die von ihm produzierten Bildungshierarchien soziale Hierarchien produzieren« (Bourdieu/Passeron 1971, S. 222).

Bourdieu/Passeron haben diesen Zusammenhang zwischen der vorherrschenden Kultur einer Gesellschaft und der von ihr produzierten Bildung am Beispiel des französischen Bildungssystems analysiert. Schulbildung als solche umfasst keineswegs alles, was unter Bildung fällt – Bildung ist also mehr und zum Teil auch anderes. Der Schulbildung wird sogar nur ein »geringer Wert« als Bildung beigemessen:

»Preist die Schule in der »Allgemeinbildung« nicht gerade das Gegenteil dessen, was sie als Schulbildung an jenen praktiziert, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft auf eben diese Bildung angewiesen sind? Alle Einzelkenntnisse müssen also zugleich als Teil einer Konstellation und als Moment des Bildungsgangs in seiner Totalität betrachtet werden, da jeder Punkt der Bahn die ganze Bahn voraussetzt. Letzten Endes gilt die Individualität im Verhalten gegenüber den Bildungsinstanzen als das, was die Qualität der Bildung in diesem Verhalten ausmacht: Ironische Nonchalance, gekünstelte Eleganz oder Sicherheit des Auftretens, tatsächliche oder vorgebliche Ungezwungenheit kennzeichnen fast immer Studenten der oberen Klassen, denen sie als Zeichen ihrer Elitezugehörigkeit dienen« (Bourdieu/Passeron 1971: 37 f.).

Die Angehörigen der unteren sozialen Klassen erfahren zwar aufgrund der Schulpflicht eine schulische Bildung, ihr Bildungsgang mag sie sogar bis zum Abitur führen. Ihre familiäre Herkunft ermöglicht ihnen jedoch gerade nicht jene Distanz zur Schule, mit der es ihnen entweder gelingt, mehr an Wissen zu demonstrieren – Kenntnisse über Klassiker, über Theater, Musik usw., die ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus den höheren sozialen Klassen quasi nebenbei am Frühstückstisch erworben haben –, oder mit schulischen Misserfolgen so umzugehen, dass ihr Selbstwert keinen Einbruch erlebt. Die »Illusion der Chancengleichheit« bezeichnet das Ignorieren dieses Zusammenhangs – den Glauben daran, Schule würde Bildung vermitteln, die nichts mit sozialer Herkunft zu tun habe, während sie in Wirklichkeit die soziale Herkunft reproduziert.

Der Habitus des Kindes – sein Verhalten als schulangemessen bzw. als bildungsorientiert – ist entscheidender als die tatsächliche Leistung für die Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich des angemessenen Bildungsgangs. Die Hamburger Grundschulempfehlungen widerspiegeln diese Sichtweise relativ deutlich.

Bourdieu und Passeron hatten einen solchen Zusammenhang bezogen auf das französische Hochschulsystem beschrieben: Lehrkräfte reproduzieren durch ihr kulturelles Verständnis von Bildung eben dieses Verständnis immer wieder.

»Ein Student aus den mittleren Klassen, der dazu neigt, die Schulpflichten ernst zu nehmen und das seinem Milieu spezifische Berufsethos (beispielsweise den Kult gewissenhafter und mühseliger Arbeit) auf das Lernen zu übertragen, wird nach den Bildungskriterien der Elite beurteilt, die von vielen Lehrern umso bereitwilliger übernommen werden, als sie ihr selbst erst seit ihrer ›Bestellung‹ angehören. Die aristokratische Vorstellung von Bildung und intellektueller Arbeit deckt sich so weitgehend mit dem, was allgemein als vollendete Bildung angesehen wird, dass ihr selbst jene erliegen, die Elitetheorien ablehnen, und dadurch gehindert werden, über die Forderung nach formaler Gleichheit hinauszugehen« (ebd., S. 41).

Diese Analysen machen deutlich, dass ein Scheitern in weiterführender Bildung für Kinder aus unteren sozialen Schichten wahrscheinlicher ist als für jene aus höheren sozialen Schichten.

Anhand einer ethnografischen Studie von Reiner Aster soll nun gezeigt werden, dass auch am unteren Ende des Schulwesens die Bedeutung der Lehrkräfte zentral für schulische Sozialisationsprozesse ist. Auch in der Hauptschule trägt der Habitus der Lehrkräfte zumindest zur aktiven Beteiligung an den schwierigen Lernbedingungen und dem damit für etliche einhergehenden Scheitern bei.

Aster wollte – in Anlehnung an die in den 80er Jahren viel diskutierte englische Studie von Paul Willis »Learning to Labour« – deutsch »Spaß am Widerstand« (1982) – herausfinden, warum Jugendliche freiwillig die Hauptschule besuchen, wenn diese doch in der allgemeinen Diskussion als Restschule bezeichnet wird. Die Freiwilligkeit des Hauptschulbesuchs leitete er aus den Berliner Verhältnissen ab, die Wahlmöglichkeiten zwischen dem Besuch einer Gesamtschule und dem der Hauptschule für alle diejenigen boten, die keine Realschule und kein Gymnasium besuchen konnten.

Aster hat während eines neunmonatigen Aufenthaltes in einer Hauptschule zahlreiche Interviews mit Lehrkräften und mit Schülern und Schülerinnen durchgeführt. Außerdem hat er eine standardisierte Befragung der Jugendlichen gemacht, Expertengespräche mit der Schulleitung geführt, sich im Umfeld der Schule informiert, sowie an den zentralen Kommunikationsorten in der Schule beobachtet. Eine Teilnahme am Unterricht war ihm von der Schulbehörde nicht genehmigt worden.

Das wesentliche Ergebnis seiner Studie ist der Nachweis einer kulturellen Diskrepanz zwischen der Sicht der Lehrenden und der Sicht der Lernenden.

Die Lehrkräfte an der Hauptschule halten das dort praktizierte Klassenlehrersystem für besonders wichtig. Ein großer Teil ihrer Unterrichtszeit wird zur Regelung von Konflikten, zur Besprechung von Einzel- und Gruppenproblemen und Ähnlichem verwendet. Dies bedeutet zugleich eine Reduzierung des Unterrichtsprogramms auf Kosten der Vermittlung von zentralen Kulturtechniken und berufsqualifizierenden Inhalten.

Es gibt durchaus unterschiedliche Vorstellungen unter den Lehrkräften hinsichtlich der Gewichtung von fachlichen und allgemeinen pädagogischen Unterrichtsinhalten. Das Schulklima insgesamt wird aber eher durch eine sozialpädagogische Orientierung geprägt, die größere Gruppe der Lehrkräfte hält dies auch für den Schwerpunkt ihrer Arbeit. Aster unterscheidet zwei Stile der pädagogischen Arbeit. Der »verständnisvoll-schülerzentrierte Stil« operiert »vorzugsweise mit moralischen Argumenten und Vernunftappellen, kommt aber ... nicht ganz ohne Sanktionen aus (z. B. Nachsitzen lassen, »Rauswurf« aus dem Klassenzimmer« (Aster 1990, S. 152). Lehrkräfte, die eine »Pädagogik der kleinen Schritte« vertreten, gehen eher »lehrerzentriert« vor. Sie haben ihre ursprünglichen Ansprüche reduziert, reklamieren für sich eine »realistische« Sichtweise der Schüler.

»Die fachliche und erzieherische Seite des Unterrichts werden gegeneinander abgewogen, wobei erfolgreiche Interventionen eher im Bereich des »Sozialverhaltens« verbucht werden« (ebd., S. 153).

Die pädagogischen Alltagskonzepte beider Gruppierungen sind »in erster Linie Durchsetzungsstrategien, die auf Machtkämpfe zwischen Schülern und Lehrern verweisen« (ebd., S. 154).

Die Schülerperspektive sieht jedoch keineswegs so aus, dass sie Wert auf die sozialpädagogischen und erzieherischen Bemühungen legen. Sie betonen die Wichtigkeit formaler Qualifizierungen und messen Noten und Zeugnissen starke Bedeutung bei. Die Lehrkräfte sind für sie eher keine Vertrauenspersonen, an die man sich bei persönlichen Problemen wendet.

Der Blick der Lehrkräfte ist auf die durchaus vorhandene prekäre materielle Lage und die damit zusammenhängenden psychosozialen Probleme der Schülerinnen und Schüler gerichtet. Dieses erfordert ihrer Meinung nach sozialpädagogische Stützmaßnahmen. Sie sehen zwar gleichzeitig die Notwendigkeit der fachlichen Qualifizierung, die aber wesentlich auch als Herstellung extrafunktionaler Qualifikationen wie Arbeitstugenden und Anpassungsbereitschaft begriffen wird. Der Konflikt wird jedoch aufzulösen versucht über die Beziehungsdimension.

»In der Formulierung des Schulleiters ›Die Schüler fühlen sich wohl, aber die Leistungen sind schwach‹ wird aber auch deutlich, dass dahinter der Konflikt einer unbeabsichtigten, von den Lehrern jedoch teilweise mitintitierten Dequalifizierung lauert. Im Schulalltag kommt sie in Einzelfällen etwa in Gestalt einer unzureichenden Unterrichtsvorbereitung zum Ausdruck, weil es sich angesichts der (scheinbar) geringen kognitiven Fähigkeiten und angesichts des ›Sozialverhaltens‹ der Schüler nicht ›lohnt‹, besondere Anstrengungen in fachlich-didaktischer Hinsicht zu unternehmen« (ebd., S. 216).

Insbesondere im 8. Jahrgang sieht Aster hier eine Ungleichzeitigkeit in der Lehrer- und Schülerperspektive: Die Schüler äußern gerade zu dieser Zeit die Notwendigkeit, Leistungen zu zeigen, die Lehrer betonen die sozialpädagogischen Konzepte und suggerieren damit zugleich, dass es auf schulische Leistungen weniger ankäme.

Aster konstatiert eine klare Diskrepanz:

»Festzuhalten bleibt jedenfalls, dass das sozialpädagogische Konzept der Lehrer keine Entsprechung in den Auffassungen der Schüler findet. Die Schüler sind leistungsorientierter, als es die Lehrer wahrnehmen, während die Lehrer in ihrer Akzentuierung der sozialpädagogischen Komponente vielleicht realistischer sein mögen, ohne die Schüler mit ihren Argumenten wirklich zu erreichen oder gar zu überzeugen« (ebd., S. 217).

Die Konsequenz dieser unterschiedlichen Auffassung sind die Störungen und Konflikte im Unterricht, die zugleich zur Reproduktion des Zirkels führen.

»Während also die Lehrer eher außerschulische und gesamtgesellschaftliche Entwicklungen als ursächliche Faktoren anführen und insbesondere die milieuspezifischen Bedingungen, unter denen die Schüler aufwachsen, für problematisches Schülerverhalten verantwortlich machen, lokalisieren die Schüler die Ursachen für Unterrichtsstörungen im engeren Rahmen der Schule und führen ihre Unzufriedenheit hauptsächlich auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrer sowie auf den baulichen Zustand der Schule zurück« (ebd., S. 218).

Die größte Fehleinschätzung der Lehrer liegt darin, dass sie mit einer sozialpädagogischen Orientierung auf die Beziehung zu den Jugendlichen setzen, diese aber ihre Lehrer gar nicht als Vertrauenspersonen wahrnehmen. Insofern ist die schülerzentrierte sozialpädagogische Perspektive, die auf Außerschulisches setzt, im Grunde kontraproduktiv. Angemessen wäre – so Reiner Asters Schlussfolgerung – eine Pädagogisierung im Sinne Makarenkos: Es müsste ein abgestuftes System von Perspektiven entwickelt werden. Sozialpädagogische Maßnahmen – die sicherlich notwendig sind – hätten dann eine andere Funktion, sie dienten nämlich nicht mehr »der Behebung von Störungen oder von individuellen Defiziten«, sondern sie hätten die Funktion »der Schaffung einer positiven Ordnung ... Förderung geschieht durch Forderung, worin sich gleichzeitig der humanistische Anspruch dieser Art von Pädagogik ausdrückt: denn »möglichst hohe Anforderungen an den Menschen« zu stellen ist gleichbedeutend mit »möglichst hoher Achtung vor ihm« (Makarenko)« (ebd., S. 227).

Lehrende können die Widersprüche des deutschen Bildungssystems nicht aufheben, aber sie haben sehr wohl Gestaltungsmöglichkeiten, die dazu beitragen, dass schulische Sozialisation nicht Normierung und Kontrolle durch Einengung und Kleinmachen bedeuten, sondern Persönlichkeitsförderung in so weiter Form wie möglich erlauben.

6.2 Schule in autobiografischer Sicht

Liest man Autobiografien, so stößt man auf das erstaunliche Phänomen, dass die »15.000 Stunden«, die als Kind und Jugendlicher in der Schule verbracht wurden, in der Regel relativ wenig Raum in den Rückerinnerungen einnehmen. Selbst in der vor kurzem erschiene-

nen Zusammenstellung der ZEIT-Serie »Meine Lehrjahre« (Stöbener 2002) spielt die Schule nicht die zentrale Rolle. Mehr als 60 »Prominente aus Kultur, Wirtschaft, Sport und Politik« erinnerten sich »an ihre Jahre auf der Schulbank und in der Universität, an Erlebnisse und Prägungen, die ihrem Leben die Richtung gaben« (Klappentext). Obwohl der Untertitel lautet »Prominente plaudern aus der Schule«, erfährt man weit mehr über die fördernden oder hemmenden Bedingungen des Elternhauses sowie über entscheidende Erfahrungen im Studium sowie in der Ausbildung als über die Schule selbst.

Nicht selten war das kulturelle Kapitel des Elternhauses bestimmend für Bildungsprozesse. Sehr exemplarisch schildert Nike Wagner (Jahrgang 1945, Publizistin) dies für ihre Kindheit. »Das Bayreuther Festspielhaus war für uns Kinder in erster Linie ein Abenteuerspielplatz« (ebd., S. 100). Nike konnte sich mit ihren Geschwistern dort überall frei bewegen. »Ähnlich unkompliziert die musikalische Erziehung: Wir konnten nach Belieben in die Familienloge, dort wurde gekichert, getuschelt, einander die Füße gekitzelt, wenn die Akte nicht aufhören wollten« (ebd.). Selbstverständlich war, dass Nike mal studieren würde, auch weil sie in der Schule gute Noten hatte. Im Internat »ging es nicht weniger liberal her als im Elternhaus« (ebd.). Nike fand die Schule »harmlos und wenig anspruchsvoll ... Bildungsbrocken wurden eher indirekt übermittelt, auf den wenigen Reisen mit den Eltern oder eben über die Festspielereignisse. Vor allem über deren »intellektuelle« Seite. Ich lernte viel auf den Einzelproben meines Vaters: Wie vermittelt man den Sängern die unmöglichen Libretti? Wie verhalten sich Text und Musik und Bewegung zueinander? Oder auf den Pressekonferenzen: Wie erläutert man unverständliches Regietheater? So begriff ich, dass man über Wagner »nachdenken« konnte, dass man über Wagner diskutieren musste« (ebd., S. 100 f.). Auch als der Vater 1966 plötzlich starb und Nike zum Studium schließlich in die USA ging, wirkte das symbolische Kapital, zur »Wagner-Welt« zu gehören: »Ich geriet in gute Gesellschaft. Ein Freund meines Vaters führte mich in die Zirkel der Neuen Musik ein, lehrte mich gesellschaftskritisches Denken, auch in der Kunst« (ebd., S. 101).

Ähnlich positive Bildungserlebnisse im Elternhaus finden sich auch bei anderen: Hans-Georg Gadamer (Jahrgang 1900, Philosoph) las bei den Dienstmädchen in der Küche Zeitungen und Bücher (ebd., S. 48). Heinz Berggruen (Jahrgang 1914, Kunsthändler), dessen Eltern, »wie es sich für eine bürgerliche Familie gehörte« das »Berliner Tageblatt« als Tageszeitung abonniert hatten, begeisterte sich als Jugendlicher für dessen Feuilleton (ebd., S. 176). Der Deutschunterricht dagegen förderte seine Literaturinteressen nicht:

»Der Deutschunterricht am Goethe-Gymnasium in Wilmersdorf hat ganz sicher nicht dazu beigetragen, dass ich mich für Literatur begeisterte. Ich kann mich nicht einmal mehr an meinen Deutschlehrer erinnern – er muss also eine eher blasse Erscheinung gewesen sein« (ebd., S. 176 f.).

Elisabeth Noelle-Neumann (Jahrgang 1916, Meinungsforscherin) lernte von ihrem Vater, Sachverhalte zu erörtern. Der nahm sich zweimal pro Woche zwei Stunden Zeit, mit ihr über »alles Mögliche« zu reden:

»Als Jurist ein guter Diskutierer, manövrierte mein Vater mich bis zum Ende des Gesprächs stets mit Argumenten aus. Doch das letzte Wort behielt ich: »Aber trotzdem«, sagte ich und verließ sein Zimmer« (ebd., S. 180).

Die Rückwirkungen der familiären Ressourcen auf die schulische Situation sind jedoch nicht immer nur positiv. Jette Joop (Jahrgang 1968, Designerin) erlebte die Schule im Kontrast zum Elternhaus als durchaus ambivalent. Die ersten drei Lebensjahre verbrachte sie bei den Großeltern: »Mein Opa, er war Chefredakteur des Kulturmagazins »Westermanns Monatshefte«, hat viel mit mir gelesen und mich sehr gefördert« (ebd., S. 148). Als der Vater in Hamburg eine Anstellung als Moderedakteur bekam, durfte Jette immer mit in die Redaktion. »Als ich eingeschult wurde, war ich eben weiter als meine Klassenkameraden« (ebd.). Das fanden die nicht so gut: »Ich solle doch mal normal reden, haben die Kinder in der Grundschule gemerkt. Nicht so viele Fremdwörter benutzen« (ebd.). Später wurde Jette für die MitschülerInnen wichtig: »Als mein Vater richtig bekannt wurde, war ich elf. Plötzlich interessierten sich die Klassenkameraden für meine Familie« (ebd.). Sie allerdings flüchtete mit 17 Jahren nach England, wo der Name unbekannt war.

Die soziale Herkunft entschied nicht selten auch explizit mit über die Bildungslaufbahn der Kinder: Harald Schmidt (Jahrgang 1957, TV-Entertainer) sollte Abitur machen, weil sein Vater – Verwaltungsangestellter – kriegsbedingt diese Chance nicht hatte. »Dass ich aufs Gymnasium gehen würde, stand nie infrage« (ebd., S. 12).

Herbert Henzler (Jahrgang 1941, Unternehmensberater) dagegen verdankte seinen Gymnasialbesuch einer Erkrankung an Tuberkulose. Der Arzt empfahl den Feierabendbauern, ihren Sohn einen ruhigeren Beruf – und dass hieß einen Bürojob – erlernen zu lassen. Die Eltern schickten ihn auf die höhere Schule, erhielten im Dorf dafür aber keineswegs Anerkennung.

»Also fuhr ich ab der fünften Klasse jeden Tag mit dem Fahrrad zur höheren Schule nach Nürtingen, als einer von vier aus meinem Jahr-

gang. Die anderen drei waren die Söhne eines Fabrikanten, eines Prokuristen und des Pfarrers. Meine Mutter musste sich deshalb im Dorf die Frage anhören, ob sie jetzt ein Herrenbuble heranziehe, eines mit Krawätle« (ebd., S. 64).

Edelgard Bulmahn (Jahrgang 1951, Bundesbildungsministerin) musste ihre Eltern – Vater Binnenschiffer, Mutter Friseurin – davon überzeugen, dass sie Abitur machen wollte.

»Meine Mutter ... hat immer großen Wert auf eine gute Ausbildung gelegt. Sie wollte, dass ihre Töchter sich die Existenz einmal selbst sichern können und von niemandem abhängig sind. Aber dass ich auf ein Gymnasium gehen könnte, war nicht vorgesehen. Diese Entscheidung habe ich mit 14 Jahren mehr oder weniger selbst getroffen. Meine Eltern wollten, dass ich die Handelsschule besuche. Sie befürchteten, dass sie mich auf dem Gymnasium nicht unterstützen könnten. Aber ich sagte, lasst es mich einfach probieren. So kam ich aufs Aufbaugymnasium Petershagen. Als erstes Mädchen aus meinem Dorf« (ebd., S. 193).

Wird in den Berichten explizit auf die Schule eingegangen, dann spielen die Lehrkräfte eine entscheidende Rolle. Häufig allerdings kennzeichnen schlechte Erfahrungen mit ihnen die Erinnerungen. Für Udo Röbel (Jahrgang 1950, Journalist) war nach der Wiederholung der 12. Klasse ein Lehrerkommentar nach einem erneuten Misserfolg Anlass, die Schule zu verlassen:

»Die zwölfte Klasse musste ich wiederholen. Wegen Griechisch und Mathematik. Und als ich mal wieder eine Sechs in Mathe mit einem hämischen Kommentar des Lehrers zurückbekam, bin ich aufgestanden und habe gesagt: Das war's!« (ebd., S. 17).

Antje Kunstmann (Jahrgang 1949, Verlegerin) erfuhr Diskriminierung als Mädchen durch ihren Chemielehrer:

»Ich habe es gehasst, von meinem Chemielehrer immer dann aufgerufen zu werden, wenn es um irgendwelche Formeln ging, die beim Kochen, Backen, Putzen eine Rolle spielten: Hirschhornsalz – Kunstmann, wozu braucht man das? Das müssen Sie doch wissen? Keine Ahnung. Aber seitdem weiß ich es: zum Lebkuchenbacken. In der Schule lernen heißt fürs Leben lernen. Lebkuchenbacken, ein für allemal erledigt« (ebd., S. 56).

Expansives Lernen wurde erschwert oder verhindert. Hildegard Hamm-Brücher (Jahrgang 1921, Politikerin) stieß immer an Grenzen des Weltaufschlusses:

»Die Schule war eine einzige Paukerei von Fakten, Zahlen und wieder Zahlen. Schluss war immer genau an dem Punkt, an dem es interes-

sant zu werden drohte – schrecklich. Ich flüchtete in eine Art Traumwelt, stöberte im Bücherschrank meiner Dresdner Großmutter, bei der meine Brüder und ich seit dem frühen Tod der Eltern lebten. Alles, was mit Geschichte zu tun hatte, faszinierte mich. Besonders Königin Luise von Preußen, die so tapfer war in ihrem Widerstand gegen Napoleon« (ebd., S. 184).

Auch hier halfen die Ressourcen des (Groß-)Elternhauses, die Bildungsbedürfnisse zu befriedigen, die in der Schule nicht zum Zuge kommen konnten.

Regina Halmich (Jahrgang 1976, Profiboxerin) strengte sich in der Schule an, weil sie sonst nicht ihr Sporttraining hätte machen dürfen. Auch sie berichtet jedoch von enttäuschten Interessen:

»Ich lernte also mein Zeug und hatte auch einigermaßen gute Noten. Eine Spitzenschülerin war ich aber nie. Was ich suchte, war eine echte Herausforderung, und die fand ich nicht in der Schule; nicht einmal im Sportunterricht« (ebd., S. 212).

Nicht alle Berichte sind jedoch negativ. Es gab auch ermutigende Lehrer. Artur Fischer (Jahrgang 1919, Erfinder) hatte einen solchen in der Realschule:

»In Dornstetten habe ich einen tollen Lehrer gefunden. Er sagte zu mir: ›Mach doch mal einen Motor.‹ Die Mutter half mir bei den Wicklungen. Und der lief. Oder ich baute ein Aquarium. Die Röhren für die Heizung holte ich beim Apotheker und habe den Preis um die Hälfte heruntergehandelt. Das war meine erste kaufmännische Handlung« (ebd., S. 241).

Die positiven Erinnerungen an Lehrkräfte beziehen sich in den meisten Fällen darauf, dass diese auf die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingingen und ihnen Mitspracherechte einräumten:

»In Englisch und Deutsch zum Beispiel hatte ich in der Oberstufe Lehrer, die auch mal Texte jenseits der klassischen Abhakliste auswählten. Außerdem durften wir selbst Bücher vorschlagen. Ich wünschte mir Fabian von Erich Kästner« (Miriam Meckel, Jahrgang 1967, Publizistikprofessorin, ebd., S. 20).

Auch der Unterrichtsstil war offenbar ein anderer als der übliche Frontalunterricht, sprach mehr als den Kopf an:

»Unser Deutschlehrer ließ uns Johann Peter Hebels Märchen ›Kannitverstan‹ spielen und damit Literatur unmittelbar nachempfinden. Ich hatte eine stumme Rolle, die mir gut gefiel: Ich ging hinter Kannitverstans Leichenzug und zählte an den Fingern seine Verdienste und

Verluste ab. Derartiger Unterricht weckte in mir den Wunsch, Lehrer zu werden« (Wolfgang Frühwald, Jahrgang 1935, Wissenschaftsmanager, ebd., S. 144 f.).

Die Übermittlung eigener Begeisterung sorgte dafür, den Schülern Lust aufs Lernen zu machen.

»Aber dann bekam ich einen Deutschlehrer, der mir die Liebe zur Sprache beigebracht hat. Dieser Lehrer war keiner von denen, die nur über Grammatik und Syntax und solche Dinge reden. Sondern einer, der für die Dichter, für die Texte wirklich schwärmen konnte. Er hat die Unterrichtsstunden in einer euphorischen Atmosphäre geführt, so wie Robin Williams in dem Film ›Der Club der toten Dichter‹ ... Dieser Lehrer vermittelte uns, was heute wohl immer schwieriger wird: Die Lust zu lernen« (Daniel Goeudevert, Jahrgang 1942, Manager, ebd., S. 168).

Grammatik und Syntax sind dabei keineswegs das Problem, sondern wie ihre Relevanz vermittelt wird. Walter Jens (Jahrgang 1923, Rhetorikprofessor) erinnert sich, wie sein Lateinlehrer gerade mit Grammatik politische Aufklärung betrieb.

»Mustergültig war ... mein Studienrat Ernst Fritz, mein Lateinlehrer. ... Einmal ließ er uns das Horst-Wessel-Lied ins Lateinische übersetzen. An der Stelle ›Kameraden, die Rotfront und Reaktion erschossen, marschier'n im Geist in unsern Reihen mit‹ fragte er, was hiervon Nominativ sei und was Akkusativ. Wer hat wen erschossen? Und ist der Vorgang bereits abgeschlossen, also Perfekt: *necaverunt*? Oder morden die Kameraden noch immer, Imperfekt: *necabant*? Mithilfe solcher Grammatikübungen öffnete er uns die Augen« (ebd., S. 96).

Immer wieder tauchen in den Berichten, die Positives über schulische Erfahrungen vermitteln, besondere Aktivitäten außerhalb des regulären Unterrichts auf: Theatergruppen, Arbeitsgemeinschaften, Treffen mit Lehrkräften außerhalb der Schule, um Kunstwerke anzusehen, usw. Auffällig ist auch, dass Berichte über Schulen besonderer Art in der Regel positiv ausfielen: Sei dies die Zirkusschule, die Rebecca Siemoneit-Barum (Jahrgang 1977, Schauspielerin) besuchte, das Sportinternat, in das Georg Hackl (Jahrgang 1966, Rennrodler) gehen durfte oder die Lichtwarkschule, die Helmut Schmidt (Jahrgang 1918, ehemaliger Bundeskanzler) besuchen konnte. Insbesondere in dem Bericht über die Lichtwarkschule werden viele der Aspekte und Bedingungen beschrieben, die schulische Sozialisation trotz der in dieser Einführung analysierten Widersprüche zu einem positiven und produktiven Entwicklungsprozess werden lassen. Ein ausführliches Zitat aus Helmut Schmidts Erinnerungen »Zum Denken erzogen« soll deshalb auch am Ende stehen:

»Ich habe in meiner Schulzeit manches gelernt, was mir mein Leben lang gute Dienste erwiesen hat. Die vier Grundschuljahre von 1925 bis 1929 haben mich kaum beeinflusst. Aber die Lichtwark-Schule hat mich schon geformt. Sie nannte sich »Deutsche Oberschule« und trug den Namen Alfred Lichtwarks, der Ende des 19. Jahrhunderts die Hamburger Kunsthalle geleitet hatte. Sein Name war Programm, denn die musischen Fächer, Musikerziehung und Kunsterziehung, wurden ganz groß geschrieben. Dabei ging es weniger um Theorie als darum, zu singen und zu musizieren, Theater zu spielen und zu malen oder zu zeichnen. Die Schule hatte zwei Orchester, ein oder zwei Chöre. Mein Interesse für die Musik und für die bildende Kunst hat in der Lichtwark-Schule einen entscheidenden Anstoß bekommen. Von den Naturwissenschaften lässt sich das nicht sagen, denn sie wurden dort eher vernachlässigt. Das gilt leider auch für die Fremdsprachen; so habe ich nur Englisch und ein wenig Latein gelernt.

Die wahrscheinlich wichtigste Mitgift der Lichtwark-Schule aber war die Selbstständigkeit, zu der sie erzog. Wir lernten, was damals an deutschen Schulen sicher nicht die Regel war: kritisch und selbstständig zu denken. Dazu dienten besonders die so genannten Jahresarbeiten. Jeder Schüler und jede Schülerin (die Schule war koedukativ, auch eine Seltenheit im damaligen Deutschland, mir selber hat diese die Chance gegeben, meine spätere Frau Loki kennen zu lernen, denn wir gingen in eine Klasse) musste sie schreiben. So habe ich als Tertianer, also mit 13 Jahren, eine Arbeit über die Weser-Renaissance verfasst. Ein oder zwei Jahre später war die Konkurrenz zwischen den Höfen Rotterdam, Antwerpen, Bremen und Hamburg mein Thema. Ganz andere Anforderungen stellte dann wiederum eine spätere Jahresarbeit, für die ich zwanzig Kirchenlieder in vierstimmigen Choralansatz setzen musste. All diese Themen wurden nicht oktroyiert, sondern gemeinsam mit den Lehrern festgelegt und sodann selbstständig bearbeitet.

Wir haben immer miteinander debattiert, der Unterricht glich oft Diskutierstunden. Auch diese freie Aussprache war den Nazis natürlich ein Dorn im Auge. Sie haben die Lichtwark-Schule 1937 aufgelöst; zugleich mussten wir vorzeitig Abitur machen« (ebd., S. 224 f.).

Literatur

- Amlung, Ullrich*: Erinnerungen an Adolf Reichwein. In: *Grundschule* (1999) H. 7 – 8, S. 86 – 87.
- Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek 1979.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 1994.
- Arbeitsstab Forum Bildung*: Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2001.
- Arbeitsstab Forum Bildung*: Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. 7. 2000 in Berlin. Bonn 2000.
- Aster, Reiner*: Schule und Kultur. Zur Rekonstruktion schulischer Wirklichkeit aus dem Blickwinkel von Schülern und Lehrern – Monographie einer Hauptschule als Beitrag zur ethnographischen Schulforschung. Frankfurt/Main 1990.
- Bambach, Heide/Groeben, Annemarie von der*: Zeit zum Aufwachen – Rhythmisierung des Schultags. In: Thurn/Tillmann 1997, S. 224 – 244.
- Bauer, Karl-Oswald/Kanders, Michael*: Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolff, Hans-Günter u. a. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 11. Weinheim 2000, 297 – 325.
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold*: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbek 1995.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger*: Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen 2001.
- Bellenberg, Gabriele/Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus*: Schule und Unterricht. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas (Hg.): *Bildung und Soziales in Zahlen*. Weinheim 2001, 93 – 126.
- Bellenberg, Gabriele*: Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim 1999.
- Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus*: Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, Bernd/Klemm, Klaus/Rösner, Ernst/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts*. Weinheim 2000, 11 – 43.
- Bourdieu, Pierre*: Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: Ders.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/Main 1974, 125 – 158.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude*: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- Bretfeld, Ruth*: Erinnerungen an die Schooltied. In: *Grundschule* (2000) H. 7/8, S. 87.
- Bronfenbrenner, Urie*: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- Bronfenbrenner, Urie*: Die Ökologie menschlicher Entwicklung. Stuttgart 1981.
- Buchen, Sylvia*: »Ich bin immer ansprechbar« – Gesamtschulpädagogik und Weiblichkeit. Weinheim 1991.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)*: Grund- und Strukturdaten 2000/2001. Bonn 2001.
- Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hg.)*: *Forum qualitative Schulforschung I*. Weinheim 1999.

- Conrady, Peter*: Loblied an Lehrer, die einen einfach machen lassen. In: Grundschule (2000) H. 5, S. 56.
- Czerwenka, Kurt/Nölle, Karin/Pause, Gerhard/Schlotthaus, Werner/Schmidt, Hans Joachim/Tessloff, Janina*: Schülerurteile über die Schule. Frankfurt/Main 1990.
- Dehn, Mechthild*: Leistungsbewertung und -zensierung im Fach Deutsch. In: Pädagogik (2001) H. 7/6, S. 74 – 79.
- Detering, Rita u. a.*: Die Fächergrenzen überwinden – Projektunterricht im Schulalltag. In: Thurn/Tillmann 1997, S. 203 – 223.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.)*: PISA 2000, Opladen 2001.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara*: Sozialisation in ökologischer Perspektive. Opladen 1995.
- Ditton, Hartmut*: Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) H. 2, S. 262 – 286.
- Döpp, Wiltrud/Schulz, Gerhild*: Wo kommt der Schwung her? Auch Lehrerinnen und Lehrer an der Laborschule werden älter. In: Thurn/Tillmann 1997, S. 279 – 297.
- Dreesmann, Helmut*: Bauliche und physikalische Faktoren der Schulökologie und ihre Beziehungen zum Verhalten. In: Unterrichtswissenschaft (1983) H. 2, S. 149 – 165.
- Dreier, Annette/Kucharz, Diemut/Ramseger, Jörg/Sörensen, Bernd*: Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Umwelten. Hrsg. vom Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt/Main 1999.
- Engelbrecht, Alexander*: Dürfen Pädagogen Fehler machen? In: Grundschule (2000) H. 3, S. 56.
- Faulstich-Wieland, Hannelore*: Geschlecht und Erziehung. Darmstadt 1995.
- Faulstich-Wieland, Hannelore*: Individuum und Gesellschaft. München 2000.
- Faulstich-Wieland, Hannelore*: Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die »institutionelle Reflexivität« von Sitzordnungen. In: Merken, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung 1/2001. Opladen 2001, 163 – 184.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Kayser, Stefan*: Wer studiert am Fachbereich Erziehungswissenschaft? In: EWI-Report Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. H. 24 (2001), S. 48 – 51.
- Faust-Siehl, Gabriele*: Schulfähigkeit, Zurückstellung und integrativer Schulanfang. In: Die Grundschulzeitschrift (1995) H. 85, S. 26 – 31.
- Faust-Siehl, Gabriele*: Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, Gabriele/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/Main 2001, 194 – 253.
- Fend, Helmut*: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern 1997.
- Fischer, Dietling/Jacobi, Julianne/Koch-Prieue, Barbara (Hg.)*: Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim 1996.
- Flaake, Karin*: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/Main 1989.
- Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun*: Patentrezepte gibt es nicht. In: Grundschule (1999) H. 2, S. 9 – 10.
- Foucalt, Michel*: Überwachen und Strafen. Frankfurt/Main 1994.
- Fuchs-Heinritz, Werner*: Lebensentwürfe: Eindrücke aus dem qualitativen Material. In: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Band 2. Opladen 2000, 371 – 395.

- Gathen, Jan von der*: Lob des Untermieters: Erich Kästner und die Schule. In: *Grundschule* (1999) H. 11, S. 65.
- Gesellschaft Chancengleichheit e.V. (Hg.)*: Potsdamer Erklärung – Chancengleichheit – Leitbegriff für Politik und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Potsdam 2000.
- Gesellschaft Chancengleichheit e.V. (Hg.)*: Potsdamer Kongress – Dokumentation in sechs Bänden. Potsdam 2002.
- Giesecke, Hermann*: Pädagogische Illusionen Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart 1998.
- Gleba, Kerstin/Spindler, Rudolf (Hg.)*: Freistunde. Schüler erzählen von ihrem Leben nach dem Stundenplan. Köln 1999.
- Gogolin, Ingrid*: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster 1994.
- Groebe, Annemarie von der*: Die Laborschule. In: Thurn/Tillmann 1997, S. 333 – 354.
- Große Sonnen oder kleine Wolken im Klassenzimmer. www.uni-erlangen.de/docs/FAUWWW/Aktuelles/2001/Forschung_2001/
- Gruehn, Sabine*: Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995) H. 4, S. 531 – 553.
- Grünig, Barbara/Kaiser, Gabriele/Kreitz, Robert/Rauschenberger, Hans/Rinningsland, Konrad*: Leistung und Kontrolle. Weinheim 1999.
- Grünig, Barbara*: Zur Entwicklung schriftlicher Prüfungen. Geschichtliche Stationen. In: Grünig u. a. (1999) S. 117 – 157.
- Gruntz-Stoll, Johannes*: Ernsthaft humorvoll. Bad Heilbrunn/Obb. 2001.
- Gute Lehrer sind einfach anders*. In: *Grundschule* (1999) H. 2, S. 19.
- Haarmann, Dieter*: Lehrer, an die ich mich gern – und weniger gern erinnere. In: *Grundschule* (2000) H. 1, S. 65 – 67.
- Helmke, Andreas/Weinert, Franz E.*: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen 1997, S. 71 – 176.
- Hentig, Hartmut von*: Lernen in anderen Räumen – die Gebäude der Laborschule. In: Thurn/Tillmann 1997, S. 120 – 142.
- Hentig, Hartmut von*: Die Bielefelder Laborschule. Bielefeld 1990.
- Holzkamp, Klaus*: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main 1993.
- Horstkemper, Marianne*: Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Frommelt, Bernd/Klemm, Klaus/Rösner, Ernst/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts*. Weinheim 2000, 267 – 286.
- Hurrelmann, Klaus*: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim 1999⁶.
- Jachmann, Michael*: Stammgruppenklima an der Laborschule. In: Jachmann/Weingart 1999, S. 61 – 85.
- Jachmann, Michael/Weingart, Gail (Hg.)*: Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Bielefeld 1999.
- Jerusalem, Matthias*: Schulklasseneffekte. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen 1997, 253 – 278.
- Johnson, Lou Anne*: *Dangerous Minds*. New York 1992.
- Johnson, Lou Anne*: *The Girls in the Back of the Class*. New York 1996.
- Jürgens, Eiko*: Lern- und Leistungsberichte. In: *Die Deutsche Schule* 93 (2001) H. 4, S. 469 – 485.

- Kanders, Michael*: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern II. Dortmund 2000.
- Kästner, Erich*: Ansprache zum Schulbeginn. In: Ders.: Gesammelte Schriften für Erwachsene. Band 7: Vermischte Beiträge. München 1969, 180 – 183.
- Kelle, Helga*: »Wir und die anderen«. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt/Main 1997, S. 138 – 167.
- Kemnitz, Heidemarie*: »Pädagogische« Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums. In: Die Deutsche Schule 93 (2001) H. 1, S. 46 – 57.
- Kirchhöfer, Dieter*: Entscheiden, planen, sich arrangieren. Kinder gestalten ihren Tagesablauf. In: Schüler 1999: Leistung, S. 16 – 18.
- Kleberg, John R.*: Über die Qualität von Lernräumen. In: Bildung und Erziehung 47 (1994) H. 1, S. 29 – 36.
- Knopff, Hans-Joachim/Lenzen, Klaus-Dieter*: Mehr Erfahrung, weniger Belehrung. In: Thurn/Tillmann 1997, S. 23 – 42.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans*: Alltag von Schulkindern. Weinheim 1995.
- Klünker, Heike*: Schulbaudiskussion und Schulbauforschung in Deutschland. In: Bildung und Erziehung 47 (1994) H. 1, S. 5 – 17.
- Lehmann, Rainer H./Gänsefuß, Rüdiger/Peek, Rainer*: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg 1999.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer*: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg 1997.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsefuß, Rüdiger/Husfeldt, Vera*: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2002.
- Lenzen, Klaus-Dieter/Winter, Felix*: Kinder wollen Sinnvolles tun. Was Schülerinnen und Schüler über Leistung denken. In: Schüler 1999: Leistung, S. 36 – 40.
- Liebau, Eckart*: Sozialisationstheorie und Pädagogik. In: Neue Sammlung (1988), S. 156 – 167.
- Liebe, Jürgen*: Mein alter Lehrer. In: Grundschule (2000) H. 9, S. 65.
- Lissmann, Urban*: Die Schule braucht eine neue Pädagogische Diagnostik. In: Die Deutsche Schule 93 (2001) H. 4, S. 486 – 497.
- Look, Ute van/Reinert, Gerd-Bodo*: Schulbau im Wandel pädagogischer Konzeptionen. In: Gudjons, Herbert/Reinert, Gerd-Bodo: Schulleben. Königstein/Ts. 1980, 10 – 29.
- Mehan, Hugh*: Structuring School Structure. In: Harvard Educational Review 48 (1978), S. 32 – 64.
- Meister, Gudrun*: Deutungs- und Begründungsmuster ostdeutscher LehrerInnen im Spannungsfeld pädagogischer Orientierung und unterrichtlichen Handelns. In: Combe u. a. 1999, S. 341 – 362.
- Meyer, Kirsten*: »Ich würde mich nicht noch einmal für die Laborschule entscheiden« – Mögliche Motive für dieses Gesamtresümee. In: Jachmann/Weingart 1999, S. 109 – 126.
- Miller, Reinhold*: Auflehnung gegen den Stundenplan. In: Friedrich Jahresheft 2002: Disziplin, S. 86 – 88.
- Mittag, Waldemar/Kleine, Dietmar/Jerusalem, Matthias*: Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft 2002, S. 145 – 173.

- Pekrun, Reinhard*: Schule als Sozialisationsinstanz. In: Schneewind, Klaus A. (Hg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie Serie I: Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Göttingen 1994, 465 – 493.
- Pinquart, Martin/Silbereisen, Rainer K.*: Das Selbst im Jugendalter. In: Greve, Werner (Hg.): Psychologie des Selbst. Weinheim 2000, S. 75 – 95.
- Rauschenberger, Hans*: Umgang mit Schulzensuren. Funktionen – Entwicklung – Praxis. In: Grünig u. a. (1999) S. 11 – 99.
- Ricker-Abderhelden, Judith*: Problematische Pädagogen. Frankfurt/Main 1984.
- Rittelmeyer, Christian*: Bedeutungsfelder der Schulbau-Architektur. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 34 (1987) S. 171 – 177.
- Rittelmeyer, Christian*: Studien zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbau-Architektur. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) H. 4, S. 495 – 521.
- Rittelmeyer, Christian*: Zu diesem Heft: Pädagogik und Architektur. In: Bildung und Erziehung 47 (1994) H. 1, S. 1 – 3.
- Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimore, Peter/Ouston, Janet*: Fünfzehntausend Stunden. Weinheim 1980.
- Satow, Lars*: Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft 2002, S. 174 – 191.
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W.*: Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen 2001.
- Schiffler, Horst/Winkeler, Rolf*: Tausend Jahre Schule. Stuttgart 1994.
- Schmalz, Sigrid*: Gesehen werden. In: Grundschule (2000) H. 7/8, S. 88.
- Schneider, Ilona Katharina*: Einschulungserlebnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim 1996.
- Schreier, Helmut*: Ein Loblied auf die guten Lehrer. In: Grundschule (1999) H. 2, S. 24 – 25.
- Schreier, Helmut*: Eine prägende Beziehung. In: Grundschule (1999) H. 3, S. 63.
- Schreier, Helmut*: Gute Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule. In: Grundschule (2000) H. 11, S. 63 – 64.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra*: »Beiwerk« der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule. Selbstständige Nachwuchsgruppe working paper. Max Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 2000.
- Stöbener, Dorothee (Hg.)*: Meine Lehrjahre. Prominente plaudern aus der Schule. Berlin 2002.
- Tenorth, Heinz-Elmar*: Schulische Einrichtungen. In: Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 427 – 446.
- Terhart, Ewald/Czerwenka, Kurt/Ehrich, Karin/Jordan, Frank/Schmidt, Hans Joachim*: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Abschlußbericht an die DFG. Institut für Schul- und Hochschulforschung. Lüneburg 1993.
- Terhart, Ewald*: Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. In: Böttcher, Wolfgang (Hg.): Die Bildungsarbeiter. Weinheim 1996, S. 171 – 201.
- Thurn, Susanne*: Lernen, Leistung, Zeugnisse – eine Schule (fast) ohne Noten. In: Thurn/Tillmann 1997, S. 63 – 78.
- Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.)*: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Reinbek 1997.
- Tillmann, Klaus-Jürgen*: Leistungsbewertung und Zensierung im Fach Sport. In: Pädagogik (2001) H. 2, S. 44 – 48.
- Ulich, Klaus*: Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: Die Deutsche Schule 90 (1998) H. 1, S. 64 – 78.

- Wallrabenstein, Wulf (Hg.):* Gute Schule – schlechte Schule – Ein Schwarz-Weiß-Buch. Reinbek 1999.
- Wayand, Gerhard:* Pierre Bourdieu: Das Schweigen der Doxa aufbrechen. In: Imbusch, Peter (Hg.): Macht und Herrschaft. Opladen 1998, 221 – 237.
- Weinert, Franz E.:* Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Hrsg. Vom Bayrischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1998, S. 101 – 125.
- Weinert, Franz E.:* Begabung und Lernen. In: Neue Sammlung (2000) H. 3, S. 353 – 368.
- Weingart, Gail:* Zusammenfassung und Ausblick. In: Jachmann/Weingart 1999, S. 183 – 192.
- Wichert, Helga:* Lehrer in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Grundschule (1999) H. 10, S. 67.
- Wiesemann, Jutta:* »Stooopp!« – »Die hört nicht auf die Stopprege!« – Die Erfindung von Handlungsregeln als soziales Lernen. In: Combe u. a. 1999, S. 221 – 243.
- Wiesemann, Jutta:* Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern in einer Freien Schule. Bad Heilbrunn/Obb. 2000.
- Wilberg, Sylwia/Rost, Detlef H.:* Große Klassen – kleine Leistung? Klassenstärken und Geschichtskenntnisse in fünfzehn Ländern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 31 (1999) 3, S. 138 – 143.
- Willis, Paul:* Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/Main 1982.
- Winter, Felix:* Zusammenarbeit an der Leistung – eine neue Lernkultur verändert die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer bei der Leistungsbewertung. In: Beetz-Rahm, Sibylle/Denner, Liselotte/Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Bd. 3. Weinheim 2002, S. 129 – 144.
- Wolfe, Barbara De:* Erzählkünste. In: Grundschule (1999) H. 5, S. 57.
- Zinnecker, Jürgen (Hg.):* Schule gehen Tag für Tag. Schülertexte. München 1982.

Sozialisation in Schule und Unterricht

Hannelore Faulstich-Wieland
Neuwied/Weinheim 2002

Abbildungen des Buches

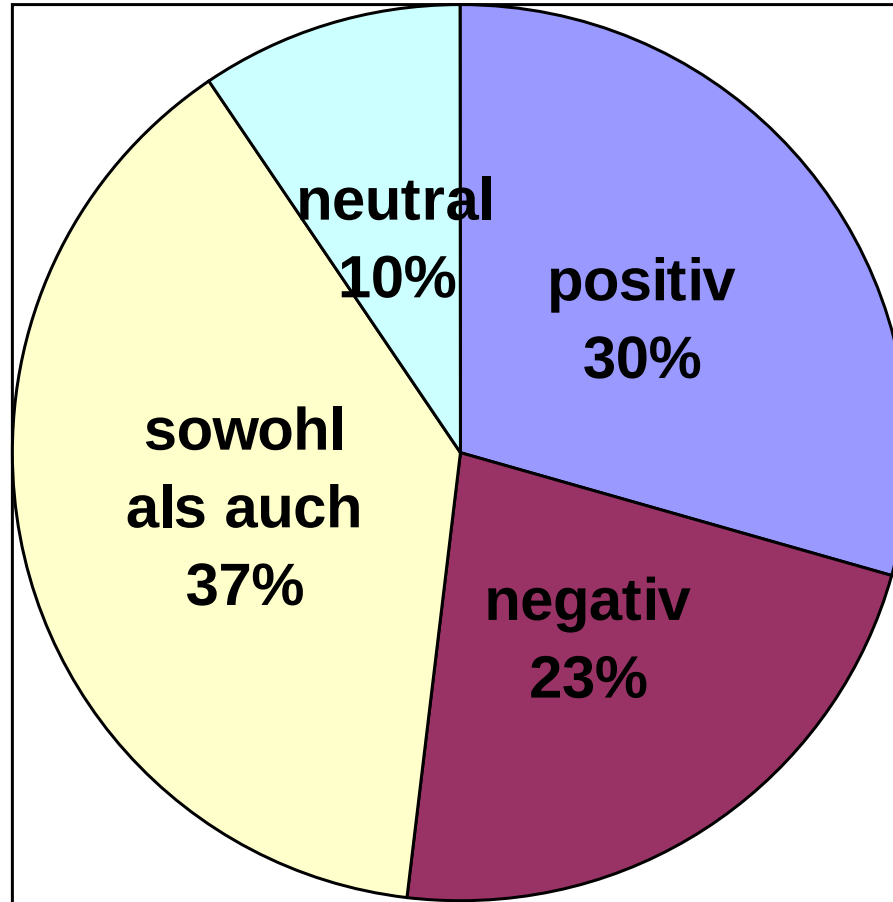


Abbildung 1: Urteile über die Schule

Quelle: Czerwenka u.a. 1990, S. 152

Abb. 2: Übersichtsfaktoren zur schulischen Sozialisation

Strukturdimensionen		Prozessdimensionen
Schule als Institution		Normierung und Kontrolle des Schülerverhaltens:
Ort - Zeit - Raum/ Gebäude		Leistung, Leistungsbewertung, Selektion
Schulsystem: Organisation und Differenzierung von Schule und Unterricht		Unterricht: Vermittlung von Inhalten durch Kommunikationsprozesse
Schulklasse als organisatorische Grundeinheit		
Personen: Lehrerinnen und Lehrer		t_1 Schul-Zeit $\longrightarrow t_2 \longrightarrow t_3$
Persönlichkeitsdimensionen		
Identitäts- und Sozialentwicklung		
Habitus der Aufgabenbewältigung		



Abb. 3: : Sozialisationsprozess

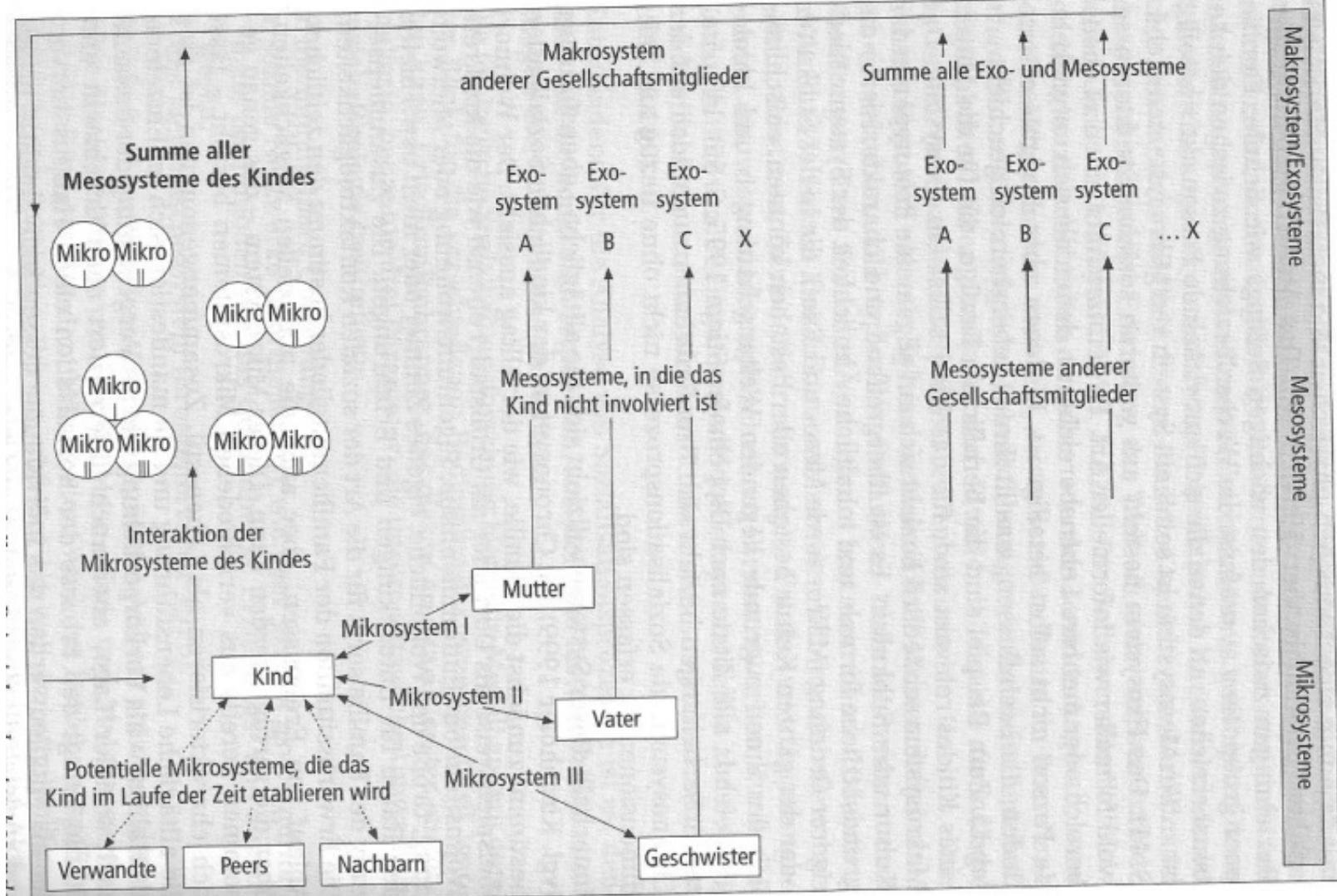


Abb. 4: Dynamisiertes Mehrebenenmodell, am Beispiel und unter besonderer Berücksichtigung des innerfamiliären Austauschs

Quelle: Dippelhofer-Stiem 1995, S. 196



Abbildung 5: Grammatica



Abbildung 6: Schulmeister mit Kind

Quelle: Schiffler/ Winkeler 1994, S. 142).

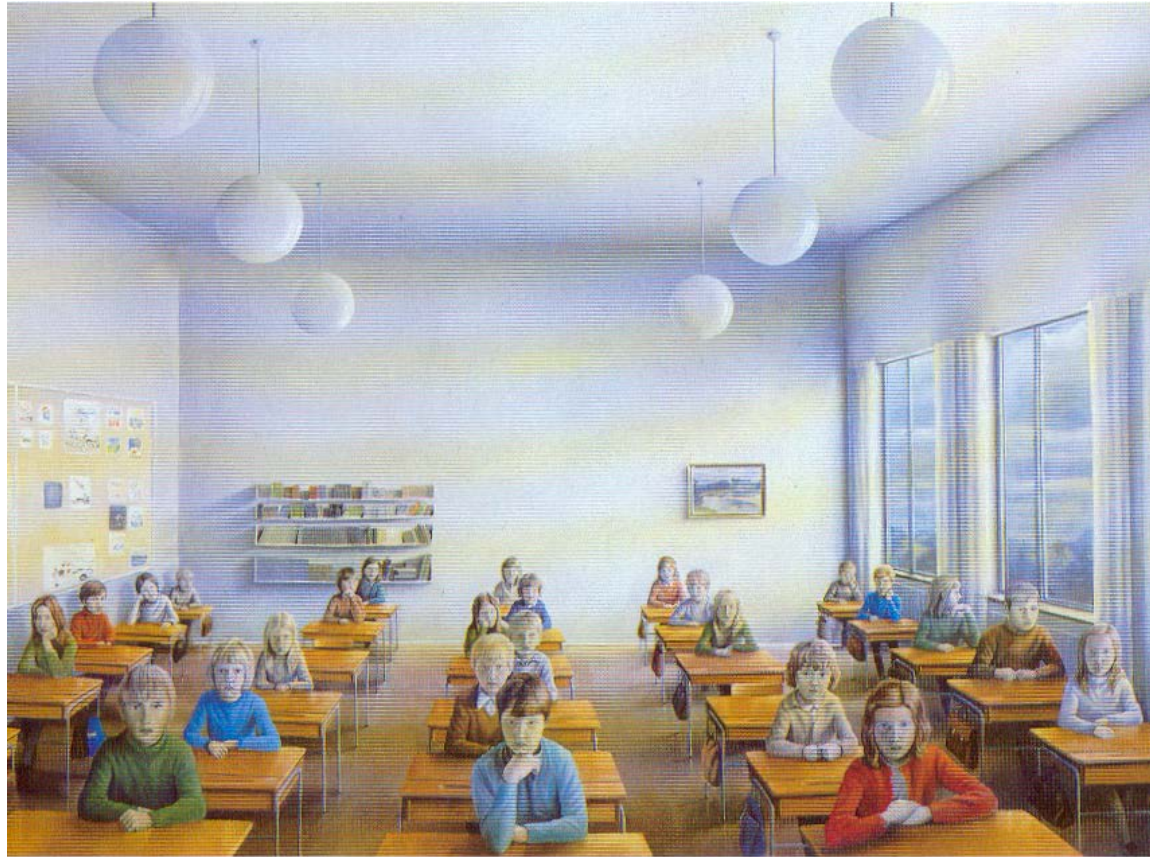


Abbildung 7: „Wirst Du wohl mal Nutzen bringen, Kleiner?“

Quelle: Schiffler/ Winkeler 1994, S. 143

in im Quadrat.

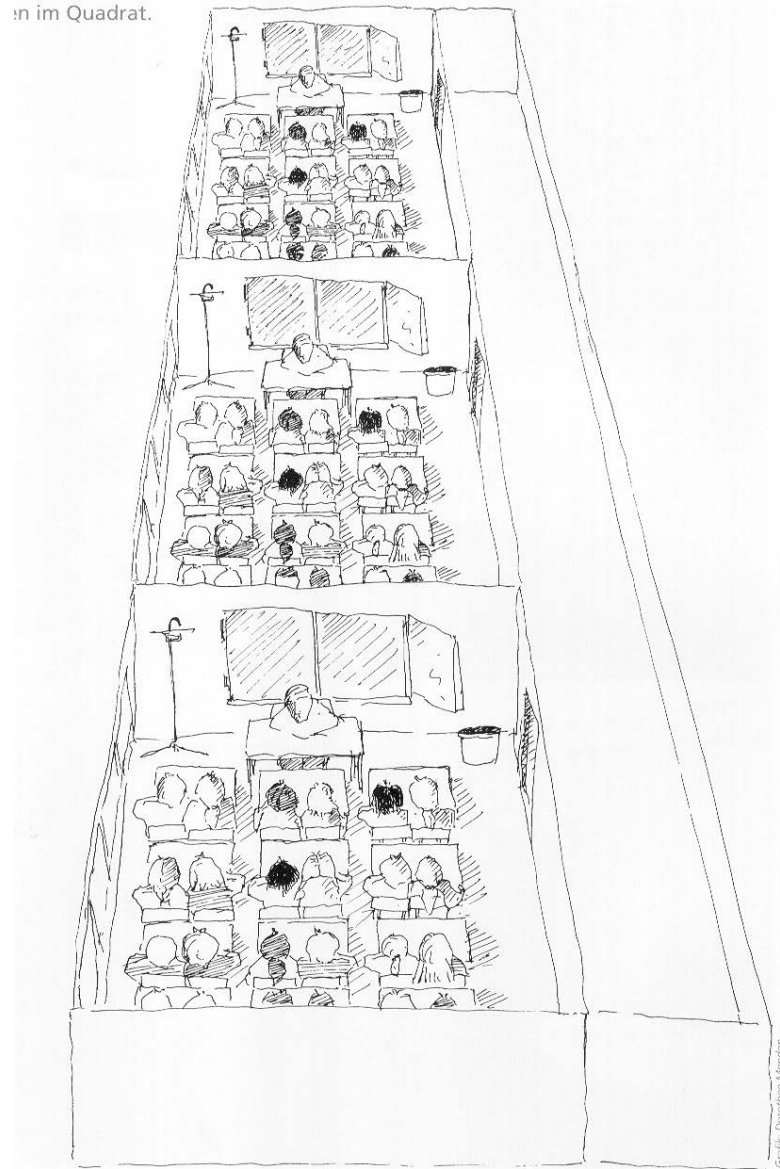


Abbildung 8: Lernen im Quadrat

Quelle: Dreier u.a. 1999, S. 20

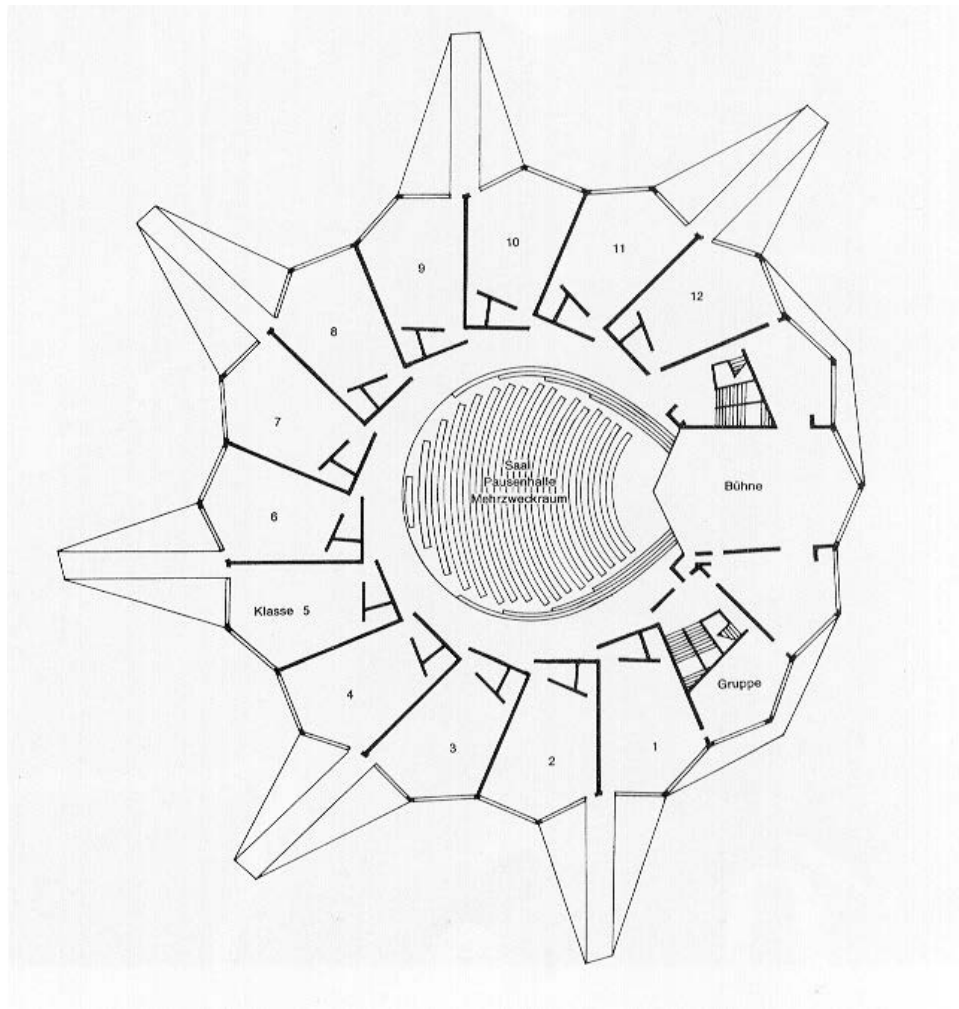
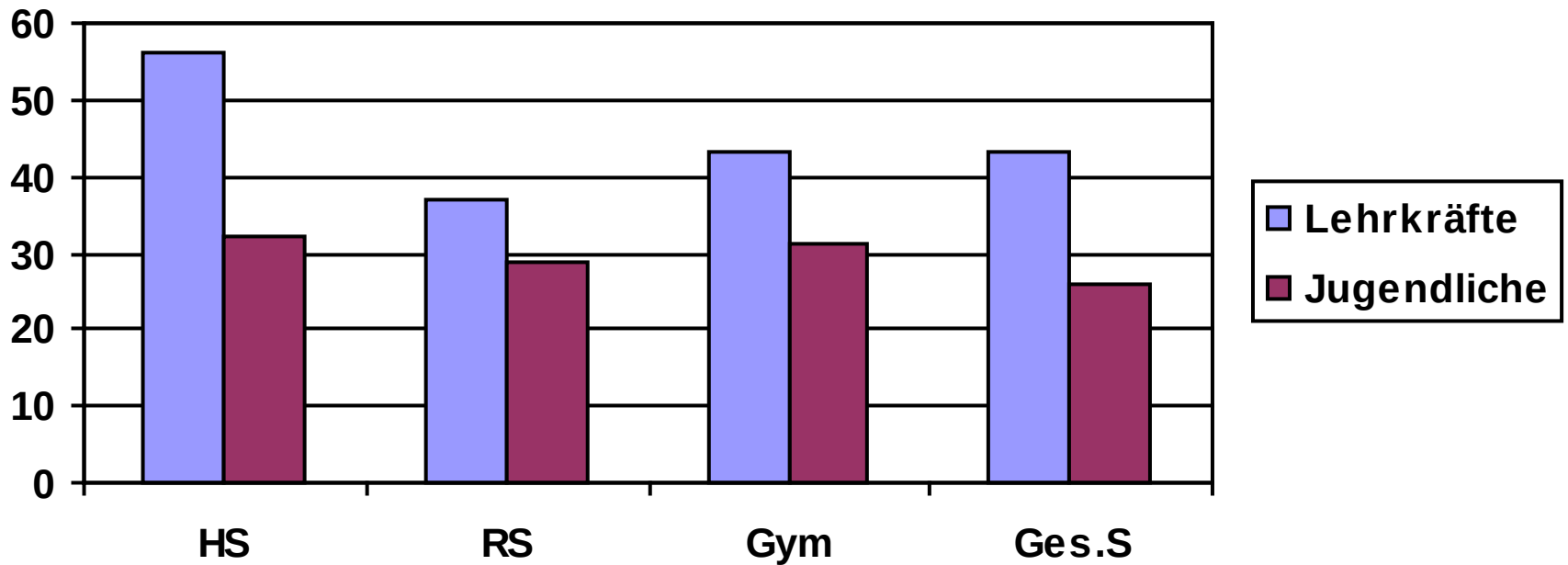


Abbildung 9: Hallenschulen

Quelle: Dreier u.a. 1999, S. 51.



**Abbildung 10: Umweltqualität der eigenen Schule –
Angaben in Prozent zu „hoch“**

Quelle: Kanders 2000, S. 66, 67

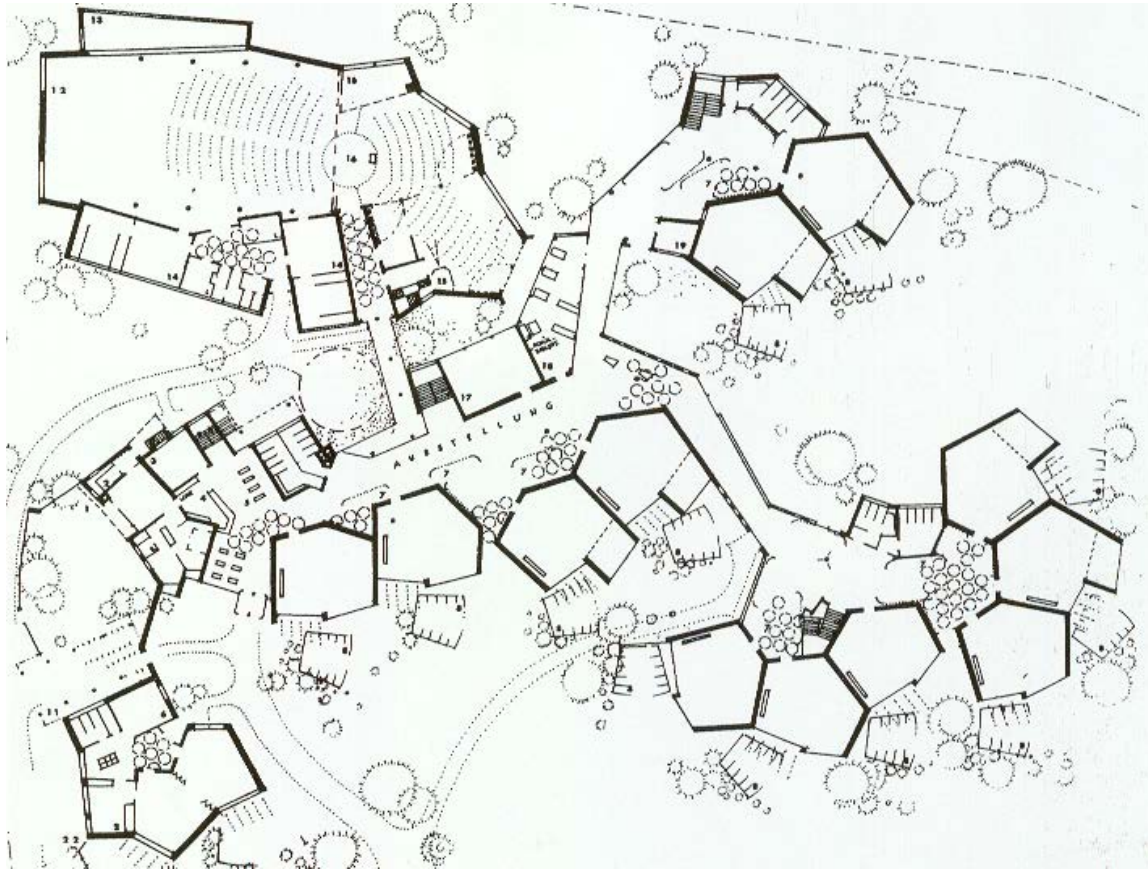


Abbildung 11: Wabenschule

Quelle: Dreier u.a. 1999, S. 46



Abbildung 12: Laborschule Bielefeld

Quelle: Dreier u.a. 1999, S. 52

	Jahrgangsstufen / Stundentafeln				
Unterrichtsfächer /Lernbereiche	1	2	3	4	Summen
Religion	2	2	2	2	8
Deutsch	5	5	5	5	20
Sachunterricht	2	2	4	4	12
Mathematik	5	5	5	5	20
Kunst, Werken/ Textiles Gestalten bzw. Musik	3	3	4	4	14
Sport	3	3	3	3	12
Einführung in eine Fremdsprache	-	-	2	2	4
Schülerstunden	20	20	25	25	90
Zusätzl. Stunden nach § 7 Abs. 4	2	2	2	2	8

Abbildung 13: Stundentafel für die Grundschule in Hessen

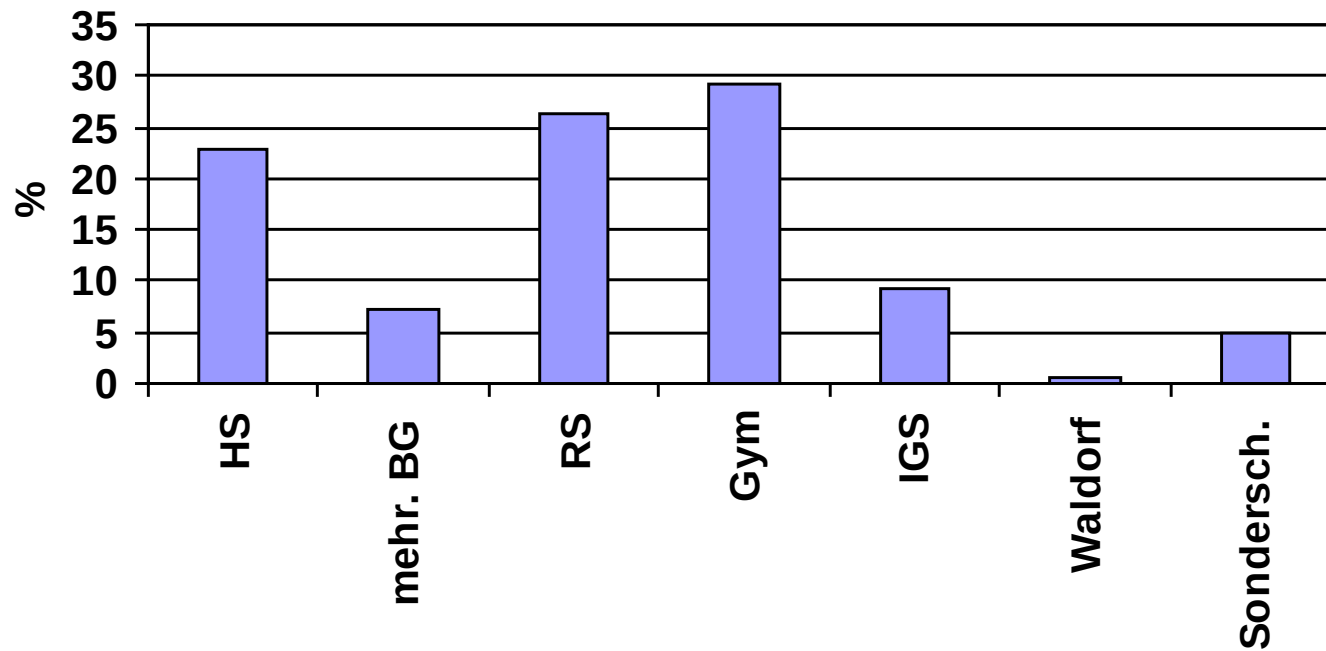
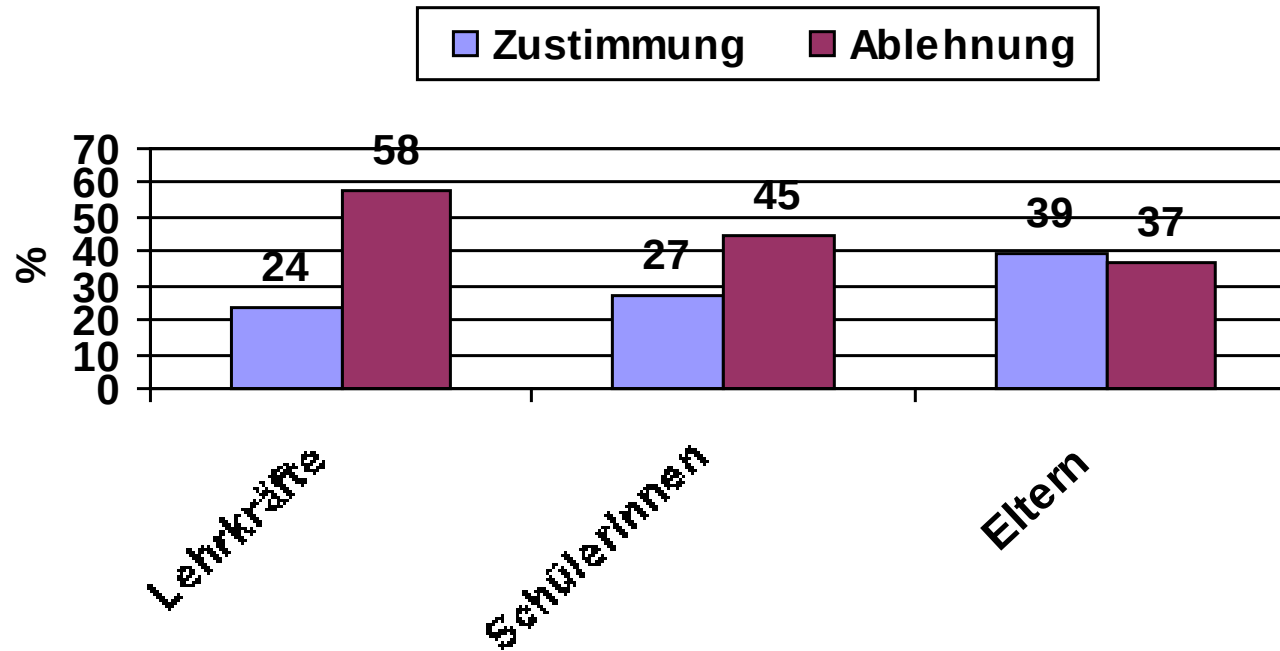


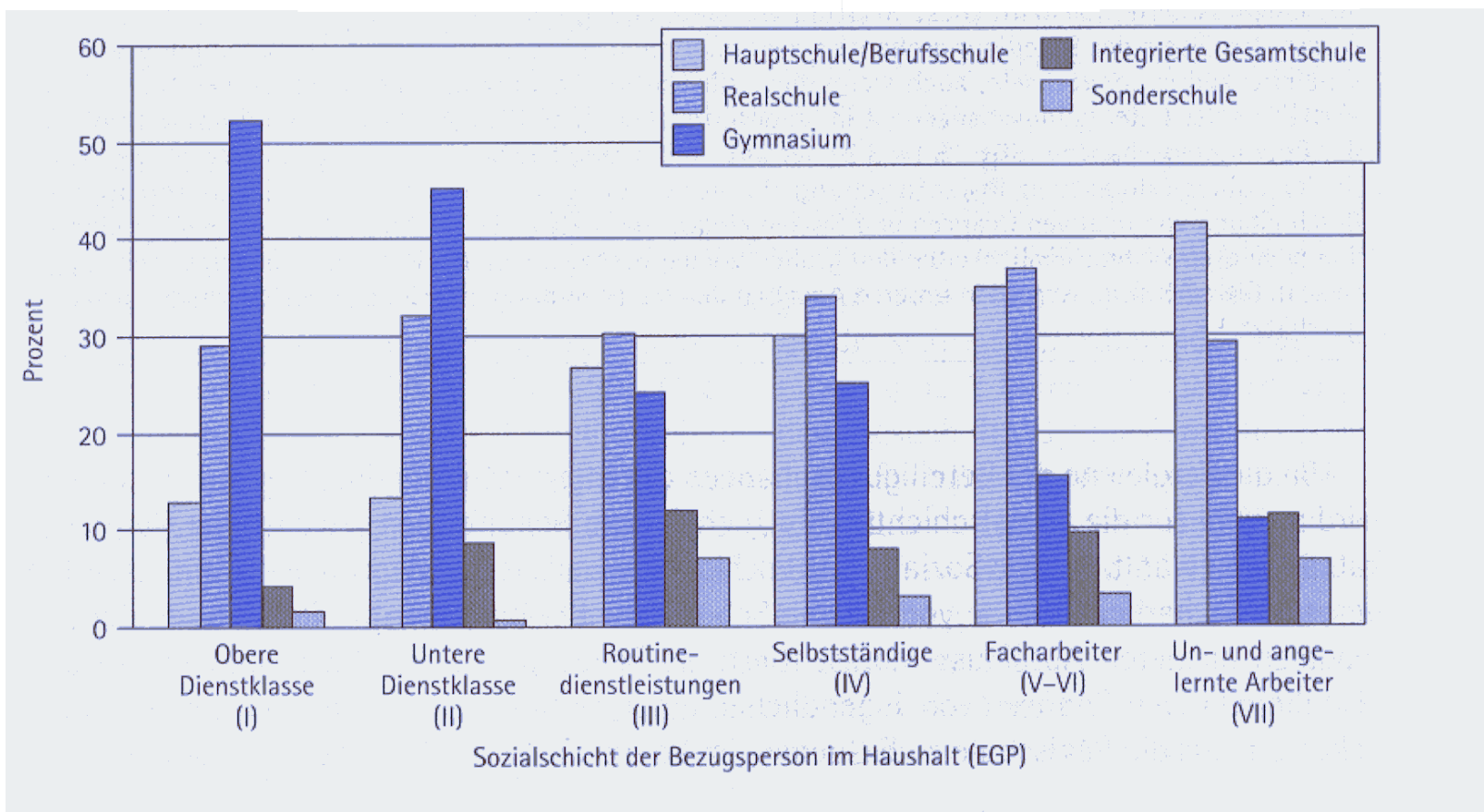
Abbildung 14: Verteilung der Jugendlichen im 8. Jahrgang 1998

Quelle: Bellenberg u.a. 2001, S. 104



**Abbildung 15: Meinung zur gemeinsamen
Sekundarschule**

Quelle: Kanders 2000, S. 89



**Abbildung 16: 15-Jährige nach
Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang**

Quelle: PISA 2001, S. 355

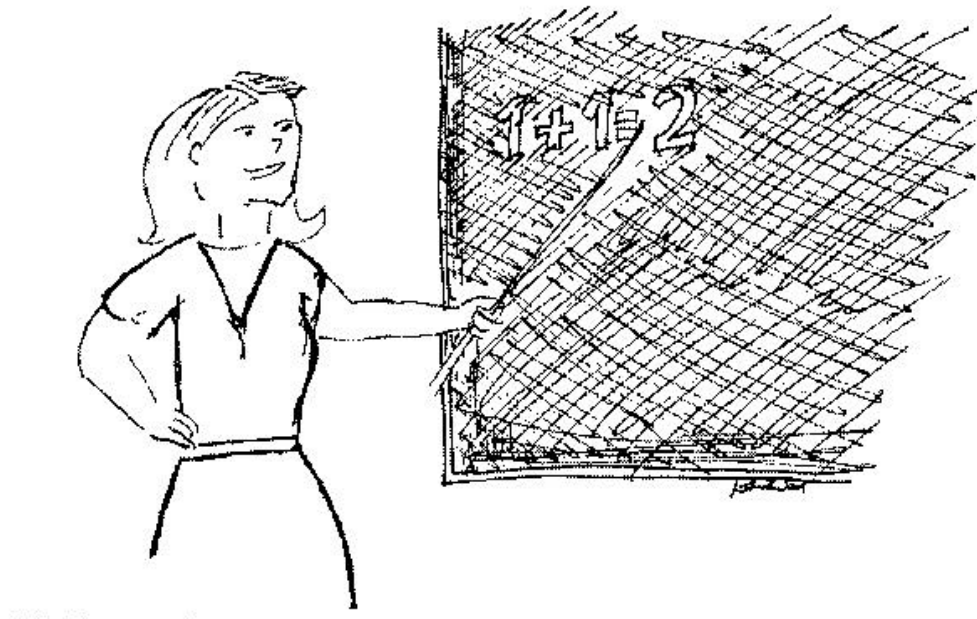


Abbildung 17: Der Lehrer ist in der Regel eine Lehrerin

© Michael Faulstich

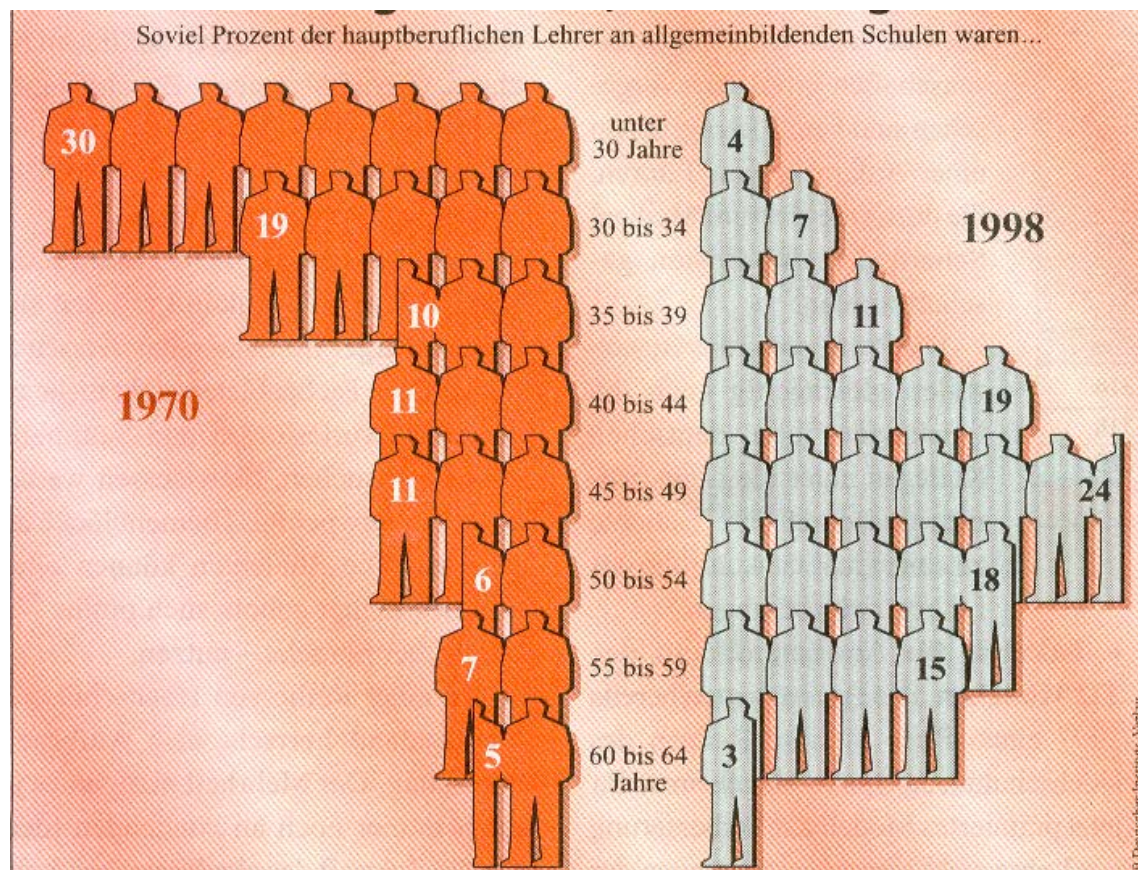


Abbildung 18: Alterspyramide von Lehrerkollegien

Quelle: iwd 23 v. 10.6.99, S. 1

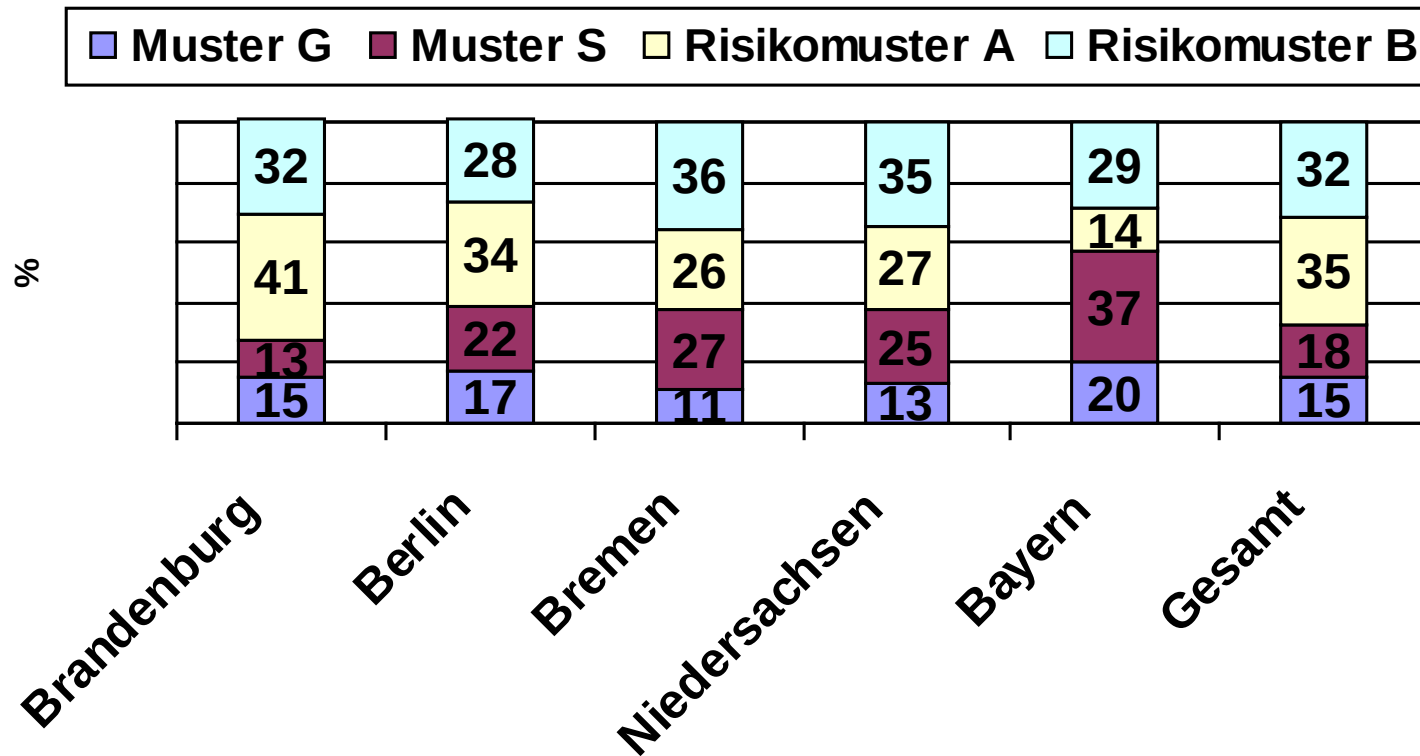


Abbildung 19: Bewältigungsmuster bei Lehrkräften

Quelle: Schaarschmidt/ Fischer 2001, S. 63, für die Gesamtsäule iwd 28 vom 12.7.2001, S. 6

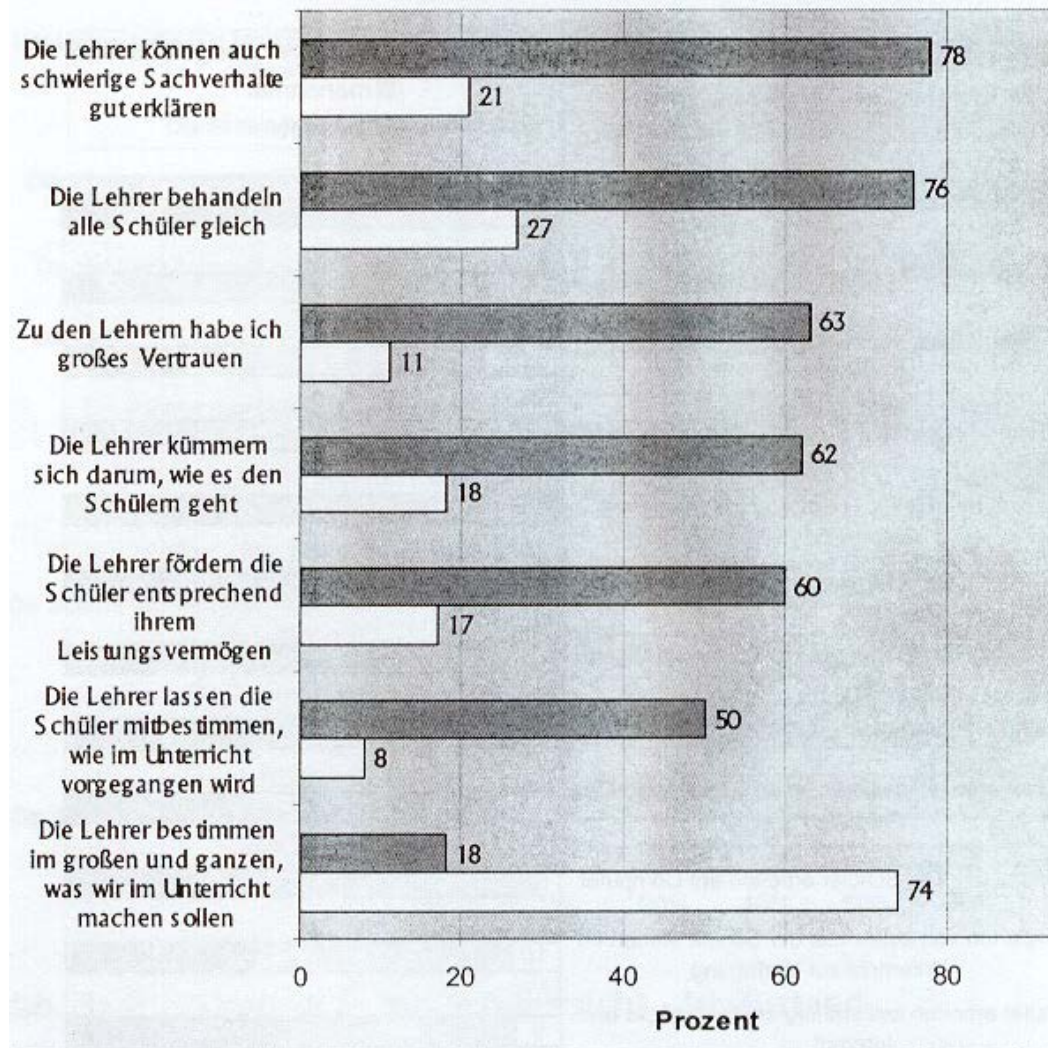


Abbildung 20: Dimensionen der Lehrerrolle aus Sicht von Schülerinnen und Schülern – Wunsch und Realität

Quelle: Kanders 2000, S. 20



Abbildung 21: Schulerwartungen

Quelle: Gruntz-Stoll 2001, S. 82

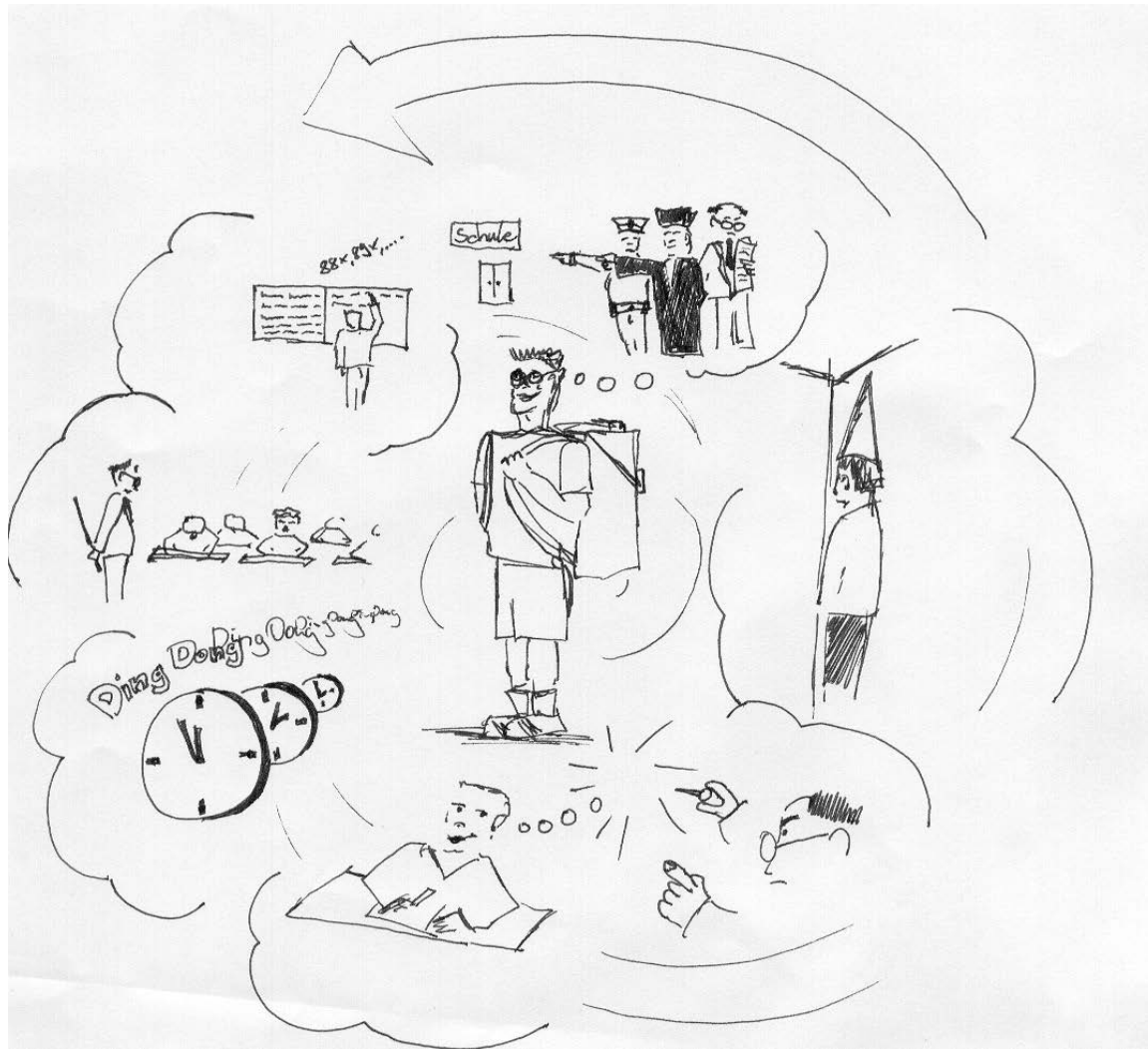


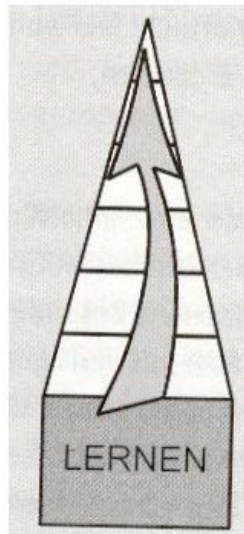
Abbildung 22: Einkreisung

© Michael Faulstich

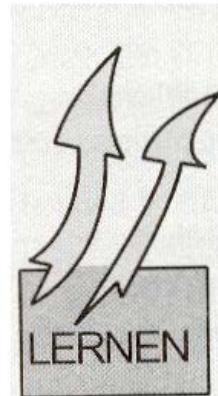


Abbildung 23

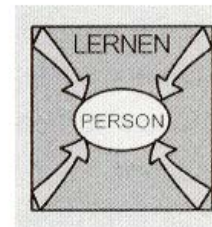
Vertikaler Lerntransfer



Lateraler Lerntransfer



Handlungsbedingter Lerntransfer



Horizontaler Lerntransfer

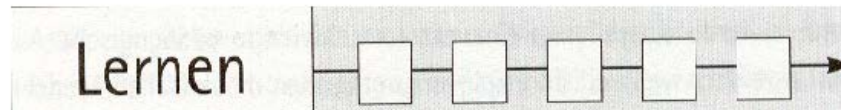


Abbildung 24: Verschiedenen Formen des Lerntransfers

nach: Weinert (1998) S. 116, 117, 119, 120)



Abbildung 25



Abbildung 26: Lehr-Lern-Kurzschluss

© Michael Faulstich

		Hilfesituationen (N = 453)						
	erbeten (52%)				unerbeten (48%)			
gegeben (68%)		verweigert (32%)			akzeptiert (77%)		nicht akzeptiert (23%)	

Abbildung 27: Überblick über Hilfesituationen

Krappmann/Oswald 1995, S. 160

Wieder Entscheidung für LS und erlernte versus verlangte Kompetenzen

(positiver Wert= es wurde mehr gelernt als verlangt wird,
negativer Wert= es wird mehr verlangt als gelernt wurde)

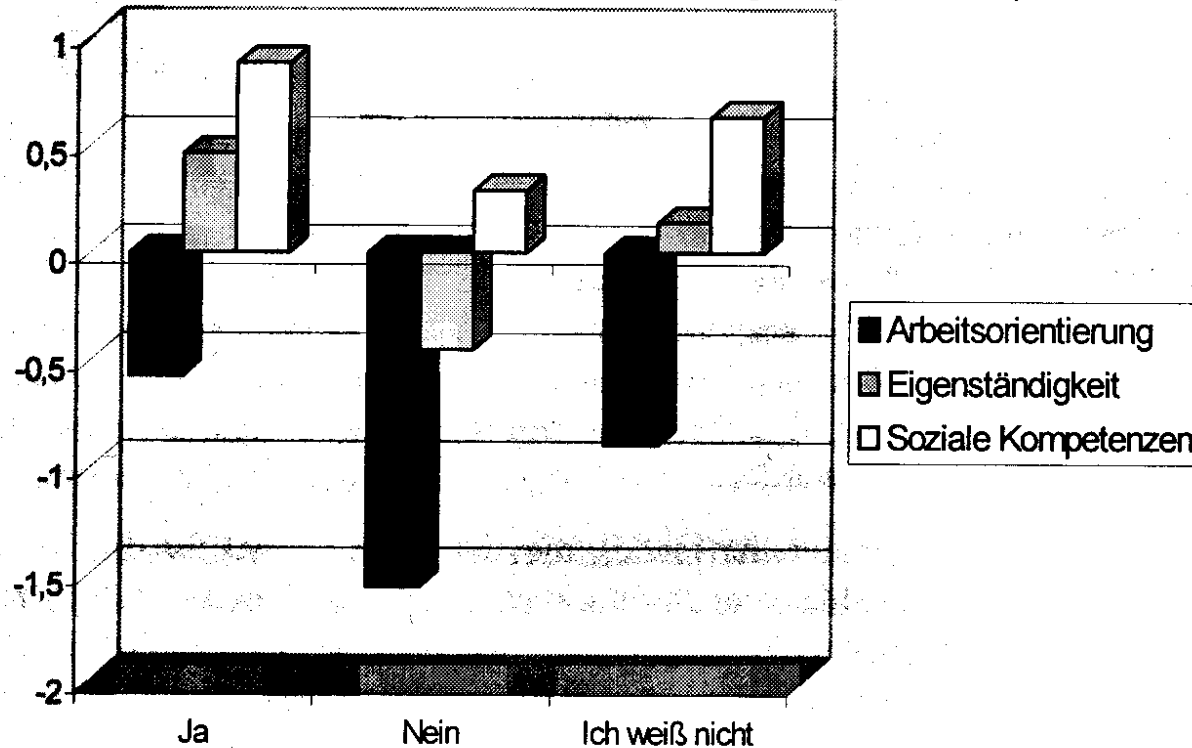


Abbildung 28: Einschätzung der erlernten Kompetenzen

Meyer 1999, S. 120

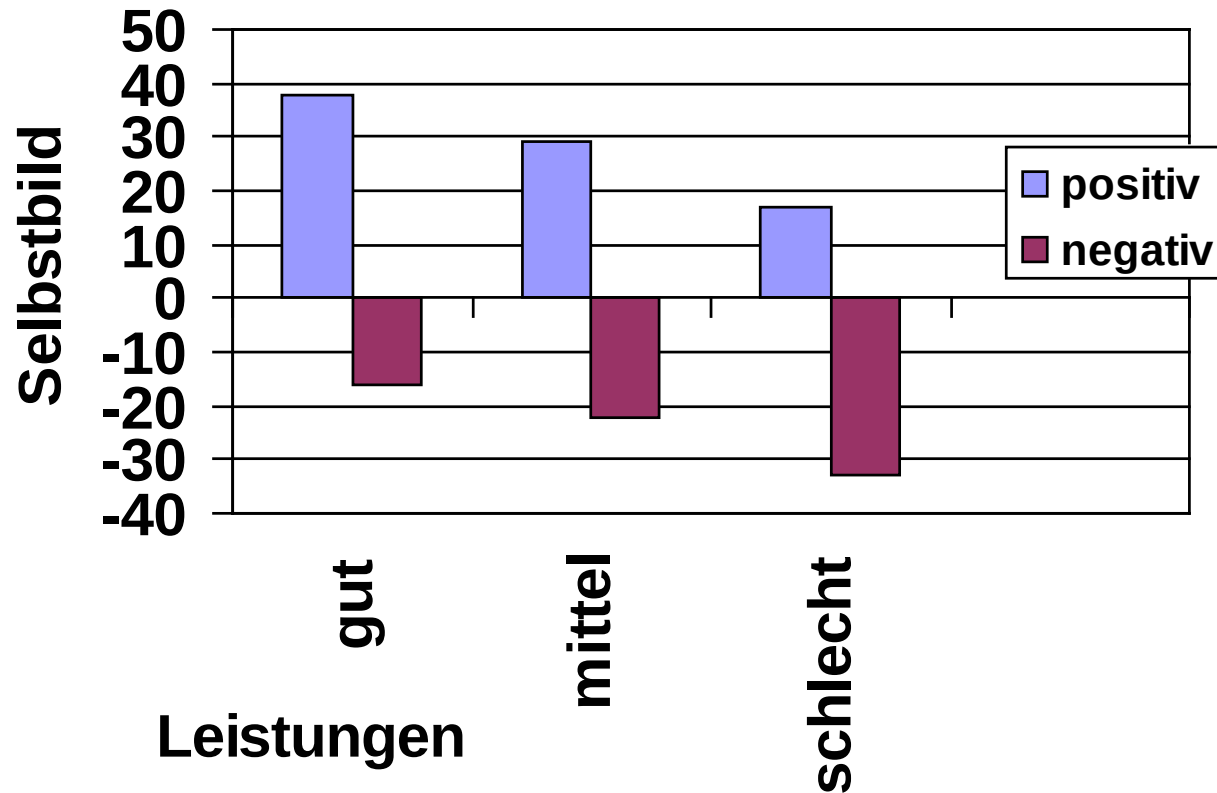


Abbildung 29: Zusammenhang von Selbstbild und Leistung

Czerwenka u.a.1990, S. 153