Fritz Bohnsack

Wie Schüler die Schule erleben

Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche

Verlag Barbara Budrich

Fritz Bohnsack
Wie Schüler die Schule erleben

Fritz Bohnsack

Wie Schüler die Schule erleben

Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0049-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0302-9 (eBook)

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.

Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design, Kleinmachnow
Satz: R + S, Redaktion + Satz Beate Glaubitz, Leverkusen

Inhalt

Einführung 9

I. Teil:
Wie erleben Schüler die Schule? 13

1 Zur Problematik der „Passung“ der Heranwachsenden und der Institution Schule 15

1.1 Probleme der „Passung“ in der traditionellen Schule 16

1.2 Klärungen und Perspektiven 20

2 Generelle Schülerurteile über die Schule 25

2.1 Positive Urteile: „Wohlbefinden“ und Akzeptanz von Schule 25
2.1.1 Versuch einer ersten Konkretisierung 25
2.1.2 Historische Veränderungen und solche durch das Schüleralter 26
2.1.3 Schulformen und Ländervergleich 27
2.1.4 Einzelaspekte des schulischen „Wohlgefühls“ 28
2.1.5 Erfahrungen mit Sinn und Unsinn von Schule 29
2.1.6 Vergleich von Schüler-, Lehrer- und Eltern-Urteilen über die Schule 30

2.2 Negatives Erleben von Schule 31
2.2.1 Verschiedene Aspekte einer negativen Beurteilung 32
2.2.2 Zum Problem der Langeweile 35
2.2.3 Der Ausweg auf die „Hinterbühne“ 39
2.2.4 Der Ausweg durch Absentismus und Schulflucht 42

3 Das Erleben von Leistung und Versagen 46

3.1 Zur grundsätzlichen Problematik des Leistungsbegriffs und Leistungserlebens 46

3.1.1 Warum Messung von Leistung in der Schule? 47
3.1.2 Zum Leistungserleben von Lernenden – Erklärungsansätze für Schulleistung 51
3.1.3 Wie Schüler Konkurrenz erleben..... 55
3.1.4 Leistungsstress für Lernende 58

3.2 Zur Beurteilung und Messung von Schülerleistungen..... 63
3.2.1 Mängel der Zeugnisgebung in der Schule 64
3.2.2 Leistungsbewertung durch Noten und verbale Berichte 68

3.3 Konsequenzen der Leistungsbewertung für Lernschwache..... 73

3.4 Auswege aus der „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ 76
3.4.1 Grundsätzliche Überlegungen 76
3.4.2 Die vier Ebenen der „Auswege“..... 78

4 Schüler erleben (keine) Mitbestimmung in Schule und Unterricht 87

4.1 ‚Politische‘ Aspekte: Partizipation von Schülern an der Gestaltung der Schule..... 87
4.1.1 Einleitung: Grundsätzliche Überlegungen..... 87
4.1.2 Ergebnisse statistischer Untersuchungen zum Ausmaß der Partizipation und zu den Wünschen der Schüler 90
4.1.3 Kritik gegenwärtiger Unzulänglichkeiten der Schülermitbestimmung..... 94
4.1.4 Möglichkeiten der Schülermitbestimmung..... 99

4.2 Didaktische Aspekte: selbstbestimmtes Lernen..... 106
4.2.1 Statistische Ergebnisse zur Selbstbestimmung des Lernens 106
4.2.2 Strukturen selbstbestimmten Lernens..... 110

5 Wie Schüler das Verhältnis zu ihren Lehrern erleben 117

5.1 Schülereindrücke und Lehrerverhalten auf dem Wege zur „Durchmenschlichung“..... 117

5.2 Möglichkeiten und Grenzen persönlicher Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern 121

5.3 Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung: Schüler erleben sich als „Objekt“, missachtet und angefeindet 123

5.4 Statistische Ergebnisse zum Lehrer-Schüler-Verhältnis und Übersicht über Aspekte der Schülerkritik an Lehrern 127
5.4.1 Statistische Auswertungen von Schüleraussagen über Lehrer..... 127
5.4.2 Übersicht über Schülerkritik an Lehrern..... 129

6 Schüler erleben die Beziehung zu Mitschülern 138

6.1 Zum Gewicht der Mitschüler-Beziehungen im Erleben der Heranwachsenden 138

6.2 Individuelle und Gruppenentwicklungen, Lernprozesse 140

6.3 Konkurrenz, gegenseitige Hilfe und die Balance zwischen zwei Seiten der Anerkennung im Erleben der Schüler 145
6.3.1 Konkurrieren und die Anerkennung durch die Peergroup 145
6.3.2 Ambivalente Erscheinungen der gegenseitigen Hilfe 150

6.4 Gewalt und Mobbing unter Schülern 154
6.4.1 Definitionen, Erscheinungsformen und statistische Daten 155
6.4.2 Ursachen und Folgen der Gewalt an Schulen 158
6.4.3 Möglichkeiten einer Überwindung von Gewalt an Schulen 163

II. Teil:
Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche 169

1 Skizzierung und Kritik der gegenwärtigen Diskussion zur „Anerkennung“ 171

1.1 Axel Honneths grundlegendes Konzept der „Anerkennung“ 171

1.2 Kritik und Erweiterungen des Honnethschen Ansatzes 174
1.2.1 Die bedingungslose Anerkennung des Kindes 174
1.2.2 Anerkennung als Bestätigung und Stiftung: Die Problematik der Fixierung 175
1.2.3 Ausweitungen des Anerkennungsbegriffs 179
1.2.4 „Absichtslose Anerkennung“ der existenziellen Einmaligkeit nach Hans-Uwe Rösner und Martin Buber 180
1.2.5 Methodologisches Nachwort 185

2 Zur Bedeutung von Bestätigung als Wertschätzung in pädagogischen Prozessen 188

2.1 Begriffsbestimmung und Problemperspektiven 188

2.2 Bestätigung der Leistung oder der Person? 193

2.3 Bestätigung und Missachtung in Lehrer-Schüler-Beziehungen 194

2.4 Bestätigung als Bedingung von Demokratie und Immigration 198

3 ‚Stärke' und ‚Schwäche' – eine notwendige Klärung 203
3.1 Versuch einer Klärung von ‚Stärke' 203
3.1.1 Einführung: Wie erleben Schüler ‚Stärke' und ‚Schwäche'? 203
3.1.2 Kritik an der ‚Stärke': drei Positionen 204
3.1.3 Was ist eigentlich ‚Stärke'? 206

3.2 Zum Aufbau von Stärke 211
3.2.1 Allgemein-pädagogische Vorüberlegungen 212
3.2.2 Aufbau von Stärke durch Unterricht 213
3.2.3 Direkte Fördermaßnahmen zur Stärke 215

3.3 Vom Umgang mit Schwäche 217
3.3.1 Grundsätzliche Überlegungen 217
3.3.2 Hinweise auf Untersuchungsergebnisse zur ‚Schwäche' von Schülern 222

Zusammenfassung und Ausblick: Konturen einer alternativen Schule 227

Vorbemerkung 227

1 Aspekte der Schulorganisation 230

2 Aspekte der personalen Stärkung, der Leistung und der Gesundheit 234

3 Aspekte der „Passung" der Schule als Lebensraum und des Ausgehens vom Lernenden 242

4 Aspekte der Heterogenität, Individualisierung, Differenzierung und Inklusion 246

5 Aspekte der Unterrichtsreform 249

Literatur 261

Einführung

Die folgende Arbeit versteht sich als eine reformpädagogische. Das heißt, sie ist nicht bereit, sich der gegenwärtig modischen Kampagne gegen die Reformpädagogik anzupassen. Ohne die Kritik und praktischen Alternativen der internationalen Reformbewegung des beginnenden 20. Jahrhunderts wäre selbst unsere Grundschule, so wie die Sekundarstufen heute noch, befangen von den Überresten, d.h. den Mängeln, Missständen und Zwängen der lebens- und sinnfernen Belehrungsanstalt des 19. Jahrhunderts. Und diese Arbeit distanziert sich von der heute verbreiteten Identifikation von Reformpädagogik und sexuellem Missbrauch. Beides hat *prinzipiell* so wenig miteinander zu tun wie der Missbrauch und der katholische Glaube. Reformpädagogen, wenigstens in Gestalt eines John Dewey, haben sich gegen den Gebrauch von Lernenden zum Belehrungs-Objekt in traditionellen Schulen erhoben und für eine Erziehung zur Autonomie und demokratischen Mündigkeit gekämpft – eine Zielsetzung, nach der auch jeder sexuelle Missbrauch verurteilt werden muss. Reform bedeutet also Opposition und erfordert den Mut zum Abweichen, zum gegen den Strom Schwimmen. Michael Maas (2000b, 212) nennt den „Mut zum Ungehorsam“ (erfolgreiche Schulleiter in den USA wussten, wann sie zum Wohl ihrer Schule von Vorschriften abweichen mussten: „disobey“; Lenz 1991, 111f.; vgl. auch Stähling/Wenders 2011); den „Mut zum Experiment“ (d.h. Abweichen vom Üblichen); den „Mut zur Lücke“ (d.h. Fremdansprüche zugunsten eigener Prioritäten begründet zu begrenzen); den „Mut zur Utopie“ (im Wagen von bisher für unmöglich Gehaltenem) und den „Mut zur Selbstkritik“.

Die unter dem Eindruck der sexuellen Missstände um sich greifende Kritik der „Nähe“ zwischen Lehrer und Schüler bedarf der Präzisierung. Schüler wollen, wie sich zeigen wird, keine „sture Stoffbearbeitung“, nicht „austauschbare Unterrichtsmacher“, „wie Maschinen“, also nicht „bloß lehrer“, sondern „Menschen“, die sich kümmern, also Zuwendung. Das hat mit Missbrauch nichts zu tun. Denn das Kümmern und die damit verbundene Beziehungs-Wärme sind am Wohl des Gegenübers orientiert und nicht am eigenen Genuss. Diese Grenze zu ziehen ist einigen Lehrern, z.B. in der vieldiskutierten Odenwaldschule, nicht gelungen.

Axel Honneth hat sich in seinem Grundsatzreferat „Erziehung und Freiheit“ am 12. März 2012 auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Osnabrück stark auf John Dewey bezogen und durch dessen normative Orientierung die gegenwärtige Tendenz auch in der Erziehungswissenschaft indirekt kritisiert, sich auf „analytische“ Verfahren zu begrenzen und „normativ“ als Gegensatz zu benutzen. Die vorliegende Arbeit geht, vor allem in ihrem I. Teil, detailliert von empirischen Untersuchungen und statistischen Ergebnissen aus. Doch sie beurteilt diese aus der Perspektive des pädagogischen Auftrags, welchen sie nicht nur in guten Zensuren und Abschlüssen sieht, sondern auch, wenn nicht primär, in der personalen Stärkung der Heranwachsenden und d.h. auch dessen, was sie unter „Seins-Vertrauen“ versteht. Vergleichsuntersuchungen wie die von PISA sind wichtig, aber sie und entsprechende zentrale Prüfungen dürfen nicht dazu führen, dass die situativen Lernbedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe und Individuen übergangen werden.

Mit dem Konzept des „Seins-Vertrauens“ werden vordergründigere Erfahrungen auch auf hintergründigere Zusammenhänge befragt, die man mit dem heute so heiklen und kontroversen Begriff der „Spiritualität“ bezeichnen könnte, wenn dieser nicht sofort Missverständnisse in Richtung Dogmatismus und Kirchlichkeit oder weltfremder Spinnerei und Esoterik auslösen würde. Die vorliegende Arbeit überschreitet die übliche, auch reformpädagogische Diskussion, indem sie sich nicht scheut, gelegentlich solche Hintergrund-Aspekte anzusprechen und auch an einen fast schon vergessenen Strang unserer Tradition zu erinnern, der nicht die Stärke, vielmehr die Akzeptanz von Schwäche wertschätzte. Daher die These:

Die Humanität einer Gesellschaft und die Humanität einer Schule zeigt sich in ihrem Umgang mit Schwäche. Die Humanität eines Menschen zeigt sich in seiner Fähigkeit, die eigenen Schwächen und die anderer zu akzeptieren.

Wir freuen uns über ‚Stärke‘. Unsere Kinder sollen „groß und stark“ werden, so heißt es. ‚Stark‘ ist lebenstüchtig, ‚schwach‘ ist lebensuntüchtig. ‚Stärke‘ wirkt auf andere erfreulich, oft auch ästhetisch. Doch was ist eigentlich ‚Stärke‘? Welche unbewältigten Probleme und Schwächen verbergen sich hinter der üblichen Dominanz von ‚Stärke‘ in unserer Gesellschaft und Schule? Welche Stärke der Person vermittelt Lebenstüchtigkeit? Und was bedeutet hier ‚lebenstüchtig‘? Was für ein Menschenbild und welche Werte beherrschen ein solches ‚Leben‘? Ist es nicht Zeit, dass wir uns besinnen auf andere Versionen von Stärke und auf die Stärken in der Akzeptanz von Schwäche, die seit zwei Jahrtausenden in einem sidestream unserer Überlieferung (Jesu Leben; zum Forschungsstand vgl. Küng 2012, 26–100)) und erheblich länger in anderen Kulturen (z.B. Buddhismus, Taoismus) lebendig waren und heute Gefahr laufen, endgültig ins Abseits zu geraten?

Und was ist eigentlich ‚Leistung‘? Der Begriff hat diverse Dimensionen. Was ist Leistung jenseits des Besser-sein-Wollens und Triumphes über Unterlegene, etwa die Mitschüler im Kampf um gute Zensuren?

Helmut Fend (1997, 87–89) weist darauf hin, dass die zehn- oder dreizehnjährige schulische Eingewöhnung in am eigenen Vorteil orientiertes Konkurrieren einen Menschentyp favorisiere, „der weiß, dass die individuelle Profilierung die Aberkennung [!] von Erfolgen für andere impliziert“: sie „unterminiert eine humane Charakterbildung. Positive Hilfsimpulse werden selektiv ausgeschaltet, individueller Ehrgeiz selektiv gestärkt“. Wann gelingt es uns, unter Menschen die Moral der Hirsche (der Stärkere setzt sich durch) zu relativieren?

Die folgende Arbeit ist letztlich von solchen Grundsatzfragen geleitet, die sie in ihrem II. Teil systematischer bearbeiten wird. Zuvor untersucht sie im I. Teil, der den deutlich größeren Raum einnimmt, wie Schülerinnen und Schüler die Schule erleben, und zieht dazu die Ergebnisse einer Fülle von empirischen Untersuchungen mit ihren statistischen Daten heran, unter der Prämisse, dass dieses Schülererleben in einem sehr viel stärkeren Maße als bislang in der Regelschule geschehen für deren Reform herangezogen werden müsste, vor allem im Blick auf die Verlierer im gegenwärtigen System. Ziel der Heranziehung der Empirie ist also nicht, die Objektivität, Validität, Reliabilität etc. der einzelnen Untersuchungen zu beurteilen, sondern ein generelles Bild von der schulischen Situation der nächsten Generation zu gewinnen. Wenn dazu quantitative, qualitative und auch ethnographische Arbeiten benutzt werden, so ist deren Zusammenstellung nicht unproblematisch: werden da nicht ‚Äpfel mit Birnen verglichen‘? Doch es interessiert in dieser Arbeit weniger deren Differenzierung als der Gesamteindruck – im Bild gesprochen – ‚Obst‘. Dazu werden neben jüngsten auch ältere Untersuchungen, zurück bis in die 70er Jahre, bewusst und z.T. auch vergleichend einbezogen.

In einem 1. Kapitel behandelt diese Arbeit zunächst die Problematik der „Passung“ der Heranwachsenden und der Institution Schule; beschreibt darauf generell die Akzeptanz der Schule durch die Kinder und Jugendlichen und ihr vorhandenes oder fehlendes „Wohlgefühl“; um in weiteren Kapiteln auf einzelne Aspekte dieser positiven bzw. negativen Erfahrungen einzugehen wie die Langeweile und ihre Hintergründe, die Vorder- und Hinterbühne schulischer Performanz und die Flucht in den Absentismus; den Problemkreis der Leistung und Zensierung, den der weitgehend fehlenden Partizipation bzw. Mitbestimmung schulischer Abläufe durch die Lernenden und schließlich die Lehrer-Schüler-Beziehungen sowie die Schüler-Schüler-Beziehungen bis hin zur Gewalt und zum Mobbing.

Bei alledem wird ein besonderer Augenmerk auf die sog. „Risikogruppe“, die „Leistungsschwachen“ und „Versager“ gerichtet. Unter diesem Fokus wendet sich ein II. Hauptteil dieser Arbeit der Bedeutung von Anerkennung und Bestätigung für den Selbstwerdeprozess sowie der Problematik einer Akzeptanz von Schwäche zu. Dazu skizziert ein 1. Kapitel Aspekte der umfangreichen gegenwärtigen Diskussion zur Anerkennung und ihre Verirrungen, ein 2. die pädagogische Bedeutung der Bestätigung nicht nur für die Stärkung

der Personen, sondern auch für deren Lernleistung, und ein 3. einen anderen Umgang mit Stärke und Schwäche. In einer abschließenden Bilanz werden Perspektiven einer alternativen Schule und Strukturen ihrer Lernprozesse angedeutet.

Dabei ist der Verfasser dieser Arbeit sich bewusst, dass die Stimme der Schüler, welche ihr Erleben von Schule und Unterricht wiedergibt, nur eine Seite in einem Dialog zwischen Lernern und Lehrenden bzw. der Institution darstellen kann, allerdings eine bis heute vernachlässigte und eine insofern zentrale, als es ja um den Lebensweg, Lebenssinn und die Selbstbestimmung der Schüler gehen soll. Dass Schule und Lehrer sich bis zur Schulentlassung ihrer Klientel „überflüssig machen“ müssen, wie es heißt, muss alle Lehr-Lern-Prozesse, die der Entlassung vorausgehen, mitbestimmen.

Die Arbeit will informieren und anregen. Zum ersteren legt sie das empirische Material vor, zum zweiten bringt sie dazu Kommentare und Überlegungen, die teilweise auch provozieren. Die verbreitete Abwehr-Reaktion „Das geht nicht!“ sucht sie durch Beispiele zu widerlegen. Diese zeigen, dass Erstaunliches „geht“, wenn die Lehrer, Schüler und Eltern einer Schule es wollen – auch gegen die Widerstände von Schulverwaltungen. Mit den Zielen der Information und Anregung verbindet sich die Ablehnung von Vollständigkeit. Zur herangezogenen Fülle von Literatur wird nicht Stellung genommen: sie dient lediglich dazu, empfangene Impulse von anderen zu dokumentieren und weiterzugeben. Es ist schlicht unmöglich, *alles* heranzuziehen, auch manches Wichtige nicht. Irgendwann muss jeder Verfasser aufhören zu lesen und darf nur noch schreiben. Aus Gründen der Einfachheit wurde dabei nur die übliche (maskuline) Form (Lehrer, Schüler) benutzt. Das bedeutet keinerlei Missachtung. Seine Achtung vor Frauen lebt der Verfasser auf andere Weise.

Angesichts der Länge dieser Arbeit hat sich der Verfasser entschieden, 1) mit Vor- und Rückverweisen zu arbeiten, um an den Zusammenhang zu erinnern, und 2) den einzelnen Kapiteln eine gewisse Selbstständigkeit zu geben, so dass sie auch unabhängig gelesen werden können. Das bedeutet allerdings, dass es zu manchen Wiederholungen kommt. Diese treten dann jedoch meist in dem neuen Zusammenhang des jeweiligen Kapitels und insofern unter veränderten Gesichtspunkten auf. Die Zusammenfassung am Schluss erfordert als solche die Wiederaufnahme von Aspekten aus den vorangegangenen Kapiteln und d.h. auch Wiederholungen.

Die Arbeit verdankt zahlreiche ihrer Gedanken den Anregungen aus der umfangreichen Literatur und aus vorliegenden Untersuchungeergebnissen. Besonders dankt der Verfasser Hartmut Wenzel und Lieselotte Bohnsack für ihre kritische Durchsicht der Endfassung und der letzteren für ihre Jahrzehnte lange Zuwendung und mehr.

I. Teil: Wie erleben Schüler die Schule?

1 Zur Problematik der „Passung“ der Heranwachsenden und der Institution Schule

Bevor detaillierter auf die Aussagen der Schüler zur Schule eingegangen wird, muss ein Grundproblem der Schüler-Schule-Beziehung angesprochen werden.

Die Verwendung des Begriffes der „Passung“ in der pädagogischen Diskussion ist neu und weist auf einen tief greifenden Wandel. „Passung“ wurde bislang in der Technik für die „Beziehung zwischen zusammengefügten Maschinenteilen“ (Dudenredaktion: Duden 2006, 768) bzw. für die „Art und Weise, wie zusammengehörige Werkstücke (z.B. Welle und Lager) zusammenpassen“ (Wahrig 1970, 267) benutzt. Die sprachliche Neuerung deutet an, dass im Verhältnis von einerseits heranwachsenden Kindern und Jugendlichen und andererseits Schule im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen Probleme entstanden sind, die es in dieser Art vorher nicht gab.

Zwar haben wohl immer Einzelne oder Gruppen sich gegen geltende Werte, Normen und Verhaltensvorschriften aufgelehnt (Sokrates!) oder gar „Reformationen“ ausgelöst (Luther). Doch die ontologische Gültigkeit der sog. „Objektivationen des Geistes“ für die Lehr-Lern-Prozesse der Schule wurde kaum grundsätzlich angezweifelt. Zur Zeit scheint sich eine Umkehrung zu vollziehen, welche nicht mehr einseitig von einem objektiv Gültigen, sondern von den individuellen Sinnerfahrungen des Subjektes ausgeht, sich also statt von ‚oben‘ nach ‚unten‘ („Top-down-Wahrheit des Wissens“; Kösel 2008, 38) eher von ‚unten‘ nach ‚oben‘ orientiert. Der Lernende wird vom End- und Zielpunkt didaktischer Bemühungen zu deren Ausgangspunkt (Wesemann 2009, 187f.). Ein entsprechender „Perspektivenwechsel“ zeichnet sich sogar in der Theologie ab, wenn etwa Friedrich Schweitzer (1998, 14–16, 134, 154) feststellt, es gehe der (evangelischen) Religionspädagogik heute (primär) nicht mehr um die Sicherung des Fortbestandes der Kirche, sondern um das „Subjektwerden“ der Heranwachsenden, so dass „Lernen nicht mehr einseitig einen von der älteren auf die jüngere Generation gerichteten Vorgang meinen“ kann, sondern auf die individuelle Selbstverwirklichung, im Falle der evangelischen Unterrichtung also auf die persönliche Form von Religiosität abzielt, auch jenseits bzw. außerhalb der evangelischen Tradition und Dogmatik.

Dabei geht es um die „Zumutung einer nicht-konventionellen Ich-Identität“ (Habermas; zit. bei Ziehe 2009, 160): Jeder wird zum „Planungsbüro für sein eigenes Leben“ (Ulrich Beck; zit. bei Maas 2000b, 201). Die überlieferten Lehr-Lern-Inhalte erhalten durch diesen Wandel ein anderes Gewicht und werden – vereinfacht formuliert – vom absoluten Ziel zum relativen Mittel der Bildung als Selbstwerden. Bereits Grundschulkinder treten heute mit einem „Individualisierungsanspruch“ auf, der die Schüler- und Lehrerrolle verändert (Fölling-Albers, zit. bei Büchner/Fuhs 1998, 392f.). Und Krassimir Stojanow (2006, 66) sieht Bildung „unter posttraditionellen Bedingungen“ nicht mehr als „Aneignung eines Kanons hochkultureller Objektivationen“. Auf die Probleme und Grenzen derartiger Veränderungen kommen spätere Ausführungen zurück.

1.1 Probleme der „Passung“ in der traditionellen Schule

Das Verhältnis von Heranwachsenden und Belehrungs-Institution ist ein Grundproblem, das bei einer Veränderung der Gesellschaft und ihres Nachwuchses ohne eine entsprechende Reform der Schule spezifische Erscheinungsformen entwickelt.

Wenn man Bildung als „Autopoisis“ versteht, also als das Sich-selbst-Schaffen eines nicht einfach für Bildungsziele verfügbaren Subjektes, dann werden manche Strukturen der bestehenden Belehrungs-Institution fragwürdig. Denn dann erweist die Selbstgestaltung der Ich- und Weltkonstruktion bisherige schulische Steuerungsversuche als illusionär (Helsper/Böhme 2002, 569). In diesem Sinne ‚konstruktivistische‘ Ansätze tendieren zur Anpassung der Schule an die Individuen. Die traditionelle Schule verlangte umgekehrt die Anpassung ihrer Klientel an schulische Erwartungen. Rolf-Torsten Kramer (2002, 27f.) hat aus der Analyse von Schülerbiographien unterschiedliche Formen einer solchen Anpassung abgeleitet: den Typ der „engagierten Anpassung“ bei starker Leistungsorientierung des Schülers; der „kritische[n] Anpassung“; der „verworfenen Anpassung“ bei starkem Autonomieanspruch etc. Die These vom Anpassungsdruck der Schule bedarf der Konkretisierung.

Mit Eintritt in die Schule werden Kinder zu „Schülern“. Das ist ein ebenso abrupter wie langwieriger Prozess. „Schüler“-Werden bedeutet, eine weitgehend vorgeprägte Rolle zu übernehmen. Diese impliziert die Anerkennung einer asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrer und Schülern und d.h. permanenter Beobachtung, Kontrolle und Leistungsbewertung. Der Lehrer bestimmt zentral das Geschehen im Klassenraum, die sozialen Beziehungen ebenso wie Lehr-Lern-Inhalte und deren Verteilung auf Tage, Wochen oder Monate. Er ist der Wissende und entscheidet, welches Schüler-Wissen als un-

terrichtsförderlich akzeptiert wird. Er überwacht, welche körperlichen Bewegungen und Aktivitäten verhindert und welche gefordert werden (z.B. das Stillsitzen), welche Räume zu welchen Zeiten verboten bzw. geboten sind und wann und wie im Unterricht gesprochen werden darf bzw. soll etc. (Heinze 1980, 23f., 30). Der Eintritt in die Schule verlangt also die Unterwerfung unter eine – wenigstens zunächst – fremde „Ordnung“, welche eine Selbstdisziplin fordert, die Teile des bisherigen Selbst, z.B. die spontane Emotionalität, als „Störung“ ausklammert. Die schulischen Neulinge

> „müssen zusehen, wie sie sich mit ihrer jeweiligen Lebensgeschichte, ihren besonderen Charakterzügen und Lebensproblemen in den engen Rahmen, den das Leben in der Institution setzt, am geschicktesten ‚einfädeln‘. Das geht nicht ohne Abstriche ab, die die einzelnen von den Besonderheiten ihrer Lebensperspektive und Persönlichkeit machen müssen“ (Zinnecker 1978, 29).

Den Erwerb solcher Konformität des Sozialverhaltens hat man auch den „heimlichen Lehrplan“ genannt. Dabei wird die Gebotsstruktur der Institution Schule verinnerlicht und Unterordnung gelernt, unter die „Kleiderordnungen, Schreibordnungen, Sprechordnungen, Sitzordnungen, Zeitordnungen, Klassenordnungen, Schulordnungen“ (Thiemann, zit. bei Petillon 1987, 47). Entscheidend ist, ob Ordnung und Disziplin den Schülern auferlegt und somit als Zwang erfahren oder von ihnen selbst aus dem eigenen Interesse am Gelingen ihrer jeweiligen Aufgabe entwickelt und akzeptiert werden – eine Differenz, mit der schon der amerikanische Reformpädagoge John Dewey arbeitete (vgl. Bohnsack 2005, 106–111).

Sabine Maschke und Ludwig Stecher (2009) haben Schüler aus 4. bis 12. Klassen, d.h. Zehn- bis Achtzehnjährige, aufgefordert, aufgrund ihrer Schulerfahrungen „Tipps“ aufzuschreiben, die sie jüngeren Geschwistern geben würden, um „gut durch die Schule zu kommen“. Vor allem die jüngeren Schüler empfehlen Strategien der Ein- und Anpassung, um „die Schule mit möglichst geringem Aufwand unbeschadet zu überstehen“ (Maschke und Stecher weisen dennoch auf die „biographischen Kosten“). Das meint z.B. permanente Aufmerksamkeit im Unterricht vorzutäuschen, d.h. Leistungswissen zu „suggerieren“, brav zu lernen, immer Hausaufgaben zu machen und sich „einzuschleimen“. Doch die Betonung solcher Anpassungsstrategien geht mit zunehmender Schulzeit, d.h. mit dem Alter der befragten Schüler zurück zugunsten von Hinweisen auf die Notwendigkeit von „Selbstbehauptung“, wenn man Schule sinnvoll und heil überleben will, so dass diese Distanzierung ab etwa dem 9. Schuljahr über Empfehlungen zur angepassten Lern- und Beziehungsarbeit dominiert: Dann befürworten 61%, sich nicht alles gefallen zu lassen, sich zu wehren (81%) und d.h. „im ‚aufrechten Gang‘ durch die Schulzeit zu gehen“ (Maschke/Stecher 2009, 287–289, 291f., 294f.). Diese Entwicklung entspricht der sinkenden Schulfreude und -akzeptanz, d.h. den wachsenden „Passungs“-Problemen zwischen Jugend und Schule mit zunehmender Klassenstufe, die das nächste Kapitel anführen wird (vgl. Schubarth/Speck 2008, 970).

Erving Goffmann hatte den Begriff einer „totalen Institution“ für Gefängnisse, das Militär und die (geschlossene) Psychiatrie verwendet. Thomas Heinze (1980, 61f.) überträgt ihn auf die Schule und weist auf die Komplementarität von „Stab“ (Lehrerschaft) und „Insassen“ (Schüler), vor allem was Kontroll- und Sanktionsrechte angeht, auf die Abgrenzung von der Umwelt und auf die Anwesenheitspflicht. Das traditionelle Konzept des Lerngleichschritts zeigt Analogien zu militärischen Bewegungsformen. Und wenn Ferdinand Eder u.a. (1994, 198; nach Zeiher) von einer „*industriellen* Zeitorganisation“ der Schule sprechen, ist der Schritt zum „Schülerjob“ nicht weit. Nach Martin Fromm (1987, 322) ertragen Heranwachsende die Schule nur, wenn sie sich distanzieren. Schule wird zum Mittel des Erwerbs von Berechtigungen, die Lernaufgaben dorthin werden als „Job“ gesehen, wie ein Abiturient bei Dirk Randoll (1997, 99) formuliert.

Georg Breidenstein hat von 2001 bis 2005 den Unterricht im 7. und 8. Schuljahr beobachtet und einen „instrumentell-strategische[n]“ Umgang der Schüler mit der Schule festgestellt. „Job“ bedeutet:

> „man tut, was zu tun ist, ohne damit (vollständig) identifiziert zu sein. Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen, und das alltägliche Tun ist wesentlich von Routine und Pragmatismus geprägt“ (Breidenstein 2006, 11, Anm. 2).

Das Konzept des „Schülerjobs“ widerlegt nach Breidenstein sowohl Thomas Heinzes Analogien zur „geschlossenen Institution“ wie andererseits idealistische Vorstellungen von neugier-getriebenen, wissbegierigen Lernenden. Der „Job“ soll nicht lustlos sein und ist für Breidenstein nicht als „Entfremdung“ zu fassen, sondern soll – vor allem auf der später zu behandelnden „Hinterbühne“ – amüsante und unterhaltsame Züge, also einen „Unterhaltungswert“ haben, den er primär durch „Umfunktionierung“ offizieller Strukturen der „Vorderbühne“ gewinnt. Gegenüber der Dominanz des distanzierten Job-Verhaltens bleiben Situationen der intensiven „Identifikation“ mit Lehr-Lern-Prozessen, d.h. „intrinsische“ inhaltliche Interessen selten (a.a.O. 145, 260f., 263). Die „Jobmentalität“ lässt sich schon bei Grundschülern nachweisen und beweist ein Gelingen der Integrationsfunktion der Schule (Fölling-Albers/Meidenbauer 2010, 244). Nach *dieser* Interpretation der Schüler-Situation scheint die Problematik der „Passung“ gelöst. In dem Maße jedoch, wie die Lehrer als „Verwalter des ‚richtigen‘ kulturellen Erbes“ gelten, Bildung also zur „Angleichung“ wird, entsteht die Gefahr, dass der Lerner zum „(selbst-) disziplinierten Nachahmer“ und die Entwicklung einer kritischen Autonomie be- oder verhindert wird (Kramer 2002, 259). Auf die sehr begrenzten Möglichkeiten einer Mitbestimmung geht ein späteres Kapitel ausführlich ein.

Die institutionelle Tradition und Ordnung gibt also vielfältige Aspekte schulischen ‚Lebens‘ vor: Die Räume, Zeiten und Verhaltensweisen in ihnen sind in der traditionellen Schule bis hin zu Gestühl und Sitzplatz weitgehend fixiert (vgl. Kalthoff/Kelle 2000). Die Lehr-Lern-Inhalte, so bestätigt eine

Befragung von Abiturienten (Randoll 1997, 127), werden als fern vom außerschulischen Leben und auch als gesellschaftlich nicht aktuell erfahren, was statt intrinsischer eher extrinsische Motivationsformen (z.B. durch Noten) stärkt und zu einer grundsätzlichen Entwertung außerschulischer Erfahrungen in der Schule führen kann. Schulische Inhalte werden zum Lern-„Stoff“, dessen Wert in der Benotung liegt. Substanziell – und d.h. auch: als Bildungsweg – werden sie gleichgültig und erzeugen Langeweile.

Methodisch dominiert trotz zahlreicher und auch erfolgreicher Reformansätze weiterhin der sog. „Frontalunterricht“, der von vielen Schülern als Immer-das-Gleiche erlebt wird, so dass sie sogar eine Umorganisation zur Ganztagsschule mit diesem Verdikt belegen: Es bleibt die Lehrer-Schule, sie wird nicht zur ihrigen (vgl. Deckert-Peaceman 2009, 92). „Enteignet“ wird ihnen „die Verfügung über Lerninhalte, Zeit-Räume, Lernwege, die Zusammensetzung der Lerngruppe, Bewertungen, Schwerpunktsetzungen“ (Rihm 2000, 118).

Die Ziele bei alledem bleiben den Lernenden weithin unbekannt. Sie wissen nur, dass andere sie kennen. Im Vergleich zu außerschulischen Handlungssituationen wirken solche Lernbedingungen als Bevormundung und Entmündigung. Wenn ausschließlich der Lehrer den Lehr-Lern-Verlauf plant und leitet, werden subjektive Lerninteressen der Schüler leicht zur Störung. Statt ihrer versucht der Lehrer die Schüler mit allen möglichen Motivationstaktiken und -tricks zu Lernprozessen zu bewegen, deren Wertlosigkeit ihnen eben durch diese Zwänge dokumentiert wird: würden sie als intrinsisch wertvoll erfahren, würden Schüler sie von sich aus aufnehmen. So aber erleben sie sie als Fremdbestimmung (Breitsprecher/Knauer 2000, 202f.; Held 2000, 91). Mit dem erwähnten Begriff des „Schülerjobs“ ist die sachorientierte (intrinsische) Motivation und damit auch weithin die dementsprechende Kreativität verloren, zusammen mit der „Kultur der selbstständig explorierenden Aneignung von Wissen und Welt“, die im Elementarbereich noch lebendig ist (Röhner 2009, 62f., 67). Diese Kritik schließt nicht aus, dass statistisch gesehen viele Schüler mit den von ihnen erlebten schulischen Abläufen zufrieden sind und sich, wie das folgende Kapitel näher ausführen wird, in der Schule wohl fühlen.

Die von Teilen ihrer Klientel erlebte Fremdheit der Schule erklärt sich also aus der Differenz bzw. Distanz zum vor- und außerschulischen Leben, welche traditionell aus dem spezifischen Auftrag der Bildungsinstitution begründet wird, eben das zu leisten, was das komplexer werdende außerschulische Leben nicht mehr leisten kann. Der erfahrenen Fremdheit der Schule entspricht umgekehrt, dass die Heranwachsenden in ihrer ‚Urwüchsigkeit‘ für die Schule Fremdlinge sind, solange ihre Anpassung nicht gelungen ist. Fremdes kann bedrohlich oder aber auch interessant und belebend sein. Die Transformierung, welche die Institution erzwingt, kann als Öffnung neuer Horizonte oder als Verletzung erlebt werden. Arno Combe und Werner Helsper (1994, 215) fanden bestätigt, dass Schule für manche Schüler zu einer „unun-

terbrochen verletzenden Wirklichkeit“, ja „zum Trauma der drohenden Zerstörung ihrer Persönlichkeitsstruktur“ wird, etwa dadurch, dass sie aus dem Teufelskreis des Versagens gegenüber den Leistungsforderungen nicht herauskommen und nicht die für jedes Heranwachsen nötige „Anerkennung“ erfahren. Die Anpassung verlangt schmerzliche „Opfer“ (Büchner/Fuhs 1998, 388), bedeutet, wie erwähnt, Verzicht, wenn nicht Verleugnung und Verdrängung, „Selbstunterdrückung“ wesentlicher Elemente der bisherigen Person (Maas 2000b, 196f.). Rolf-Torsten Kramer (2002, 26) spricht gar von Vernichtung und einem „Auslöschungsprozess“. Gegen die zweifelhafte Zukunftsorientierung der schulischen Leistungsstruktur kämpfen Heranwachsende um die Bewahrung ihres gegenwärtigen Lebenssinns, nicht zuletzt auf der „Hinterbühne“ schulischer Aktion, wenn nicht durch Abschalten, Störung, Opposition oder gar Gewalt gegen die erlebte sog. „institutionelle Gewalt“. Der Gewalt in der Schule wird ein eigener Abschnitt gewidmet.

Christine Wiezorek (2005, 241) berichtet von einem Schüler, der die Pflichtzwänge der Schule zu unterlaufen sucht, erfüllt von der „Freude über das Gelingen einer *Selbstbehauptung innerhalb der institutionellen fremdbestimmten Struktur*“. Doch der Versuch, „ohne Beschädigung eigener Identität zu ‚überleben‘“ (Holtappels 1985, 320), gelingt vielfach nicht. Der Ausweg in die Schulverweigerung gefährdet nicht nur die eigene berufliche Zukunft, sondern auch, etwa über ein Abgleiten in den Drogenkonsum, die eigene Gegenwart. Insbesondere Jungen kämpfen gegen den Verlust des männlichstarken Selbstbildes aufgrund von schulischem Versagen und suchen die Anerkennung anderswo (Titz 2009). Ein späterer Abschnitt geht auf die Varianten der Schul-Absenz näher ein.

1.2 Klärungen und Perspektiven

Thomas Rihm (2002, 124f., 128–134) kritisiert die übliche Einstellung der Belehrungsinstitution, abweichendes Verhalten aus Mängeln der Klientel zu erklären, etwa in deren Charakter oder Elternhaus, ohne Verständnis für die objektiven Fremdheits- und Enttäuschungs-Erfahrungen, d.h. für die institutionellen Gründe der Problematik. Und Rihm weist auf die Risiken, bei einer inneren oder äußeren Distanzierung mit der Schule und ihren Vertretern in Konflikt zu geraten. Er fordert eine Schule, welche Widerstände der Klientel nicht sanktioniert oder unterdrückt, sondern von ihnen ausgeht, indem sie sie zur Sprache kommen lässt und grundsätzlich an die Bedürfnisse der Subjekte anknüpft. Danach soll Schule deren Lebensperspektiven aufgreifen und den Sinn in ihren Verhaltensweisen als „begründete Antworten auf strukturelle Widersprüche der Schule“ erkennen und berücksichtigen, d.h. den „produktiven Charakter der Widerstände“ akzeptieren und ausnutzen. Dazu müsse Schule ihre einseitig konzipierte Belehrungsstruktur relativieren.

Man könnte Rihms an Klaus Holzkamp orientierten Ansatz auf das bei Werner Helsper und seinen Mitarbeitern (2009, 292, 357) benutzte und von Ulrich Oevermann übernommene Konzept des „Arbeitsbündnisses“ zwischen Lehrer und Schüler beziehen (der Begriff wurde schon 1910 von Hermann Nohl verwendet; vgl. Müller 2002, 236).. Die Autoren stellen fest, dass das „dyadische pädagogische Arbeitsbündnis“, welches die individuelle Anerkennung und Wertschätzung ermöglicht, in der Schule konfligiert mit dem „klassengemeinschaftlichen Arbeitsbündnis“ der klassenöffentlichen Gleichbehandlung, welche individuelle Du-zu-Du-Beziehungen eher verhindert, wenn die Lehrperson die Vermittlung von Besonderung und „Reuniversalisierung“ nicht erreicht. Das heißt, dem Lehrer bzw. Unterricht muss es gelingen, der Klasse zu verdeutlichen, dass die Ausnahme in einer entsprechenden Situation *jedem* zusteht und gewährt wird. Im Falle nicht nur momentaner Schwäche, sondern eines länger andauernden Versagens, erfordert die Akzeptanz einer Sonderbehandlung durch die Schulklasse eine alternative Leistungsmoral. Spätere Kapitel (I.3 + I.4) kommen darauf zurück.

Die Probleme der „Passung“ des einzelnen Schülers und der Institution werden bestimmt von seiner Prägung durch die vor- und außerschulische Lebenserfahrung. Eine durch diese stabilisierte Persönlichkeit begegnet den Anpassungserwartungen der Schule souveräner, sei es durch neugierige Öffnung oder durch inneren oder äußeren Widerstand. Neben den stärkenden oder schwächenden Erfahrungen mit Peers wirkt vor allem der familiäre Hintergrund in die Begegnung mit Schule und ihren Belastungen hinein. Heranwachsende bringen also ein unterschiedliches kulturelles, intellektuelles, soziales etc. „Kapital“ mit in die Schule und verfügen damit über unterschiedliche Ressourcen und Strategien der oben erwähnten „Selbstbehauptung“ und der Bearbeitung und Lösung von Passungsproblemen und „Transformationsleistung“. Deren Misslingen kann zu langfristigen, von Versagenserlebnissen bestimmten Schulkarrieren und Biographien führen. Psychische Verletzungen, möglicherweise in der frühen Kindheit, wirken nach und bisherige Strategien der Verdrängung können angesichts der Anpassungs- und d.h. Wandlungsforderungen der Institution wirkungslos werden und alte Wunden aufbrechen: Es kann dann zu einem „lebensgeschichtlichen Bruch“, zu einer „existentielle[n] Bedrohung des Selbst“ kommen, wie Rolf-Torsten Kramer (2002, 218f., 223, 234, 272f.) mit Beispielen belegt. Die entscheidende Bedeutung der Einstellung und Haltung der Familie zur Schule ist vielfach empirisch bezeugt, etwa ob die Eltern als „verlängerter Arm der Schule“ schulische Leistungserwartungen verstärken oder ob sie sie als „Schonraum“ relativieren und auffangen. Ferner hängt ein Gelingen der „Passung“ letztlich nicht von den institutionellen Strukturen der Schule generell ab, sondern vom individuellen Lehrer, auf den der Heranwachsende trifft und den er sich nicht aussuchen kann, sowie von der besonderen Lerngruppe und Schule: unter den einen Bedingungen lebt und überlebt der Schüler, unter anderen nicht.

Die größere Heterogenität der Lerngruppe, die heute gesehen und gefordert wird, impliziert auch die Akzeptanz unterschiedlicher Herkünfte ihrer Schüler mit ihren von der Schule abweichenden Wertausrichtungen, etwa bei Migranten, d.h. eine Relativierung der „mittelschichtorientierte[n] eurozentrische[n] Monokultur“, wiewohl Schule unter dem Auftrag steht, über familiäre Begrenzungen zu gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit und zu übergreifenden Wertsetzungen hinauszuführen (Wiezorek 2005, 340f.; vgl. auch 31, 338), also z.B. zu weiterreichenden Befähigungen wie die zur Kooperation mit Nicht-Verwandten und Nicht-Freunden, zur gewaltfreien Konfliktlösung und zur Selbstverantwortung. Damit deutet sich an, dass Extrempositionen zum Problem der „Passung“ wenig sinnvoll sind. Die Frage ist doch, wie der Auftrag der Schule zur Vermittlung bestehender Kultur und die spezifischen Lebens- und Lernbedürfnisse des Heranwachsenden beide zu ihrem Recht kommen. Darauf geht eine abschließende Zusammenfassung dieser Arbeit genauer ein. Hier sollen – dem vorgreifend – die Überlegungen dieses Kapitels kurz weitergeführt werden.

Zwar nicht als „Passung“, doch unter anderer Begrifflichkeit ist das Problem natürlich schon früher gesehen worden, etwa von dem bereits erwähnten John Dewey, wenn er die Extreme der alten Schule, welche ihr „Gravitationszentrum“ im Lehrer, Textbuch und Curriculum sah, zu vermitteln sucht mit der sog. „progressive education“, welche das Kind zur Sonne macht, um die die Schule sich drehen sollte: Dewey wollte beide Seiten relativ zu ihrem Recht kommen lassen. Ähnlich dialektisch ging Theodor Litt vor, unter dem Aspekt „Führen oder Wachsenlassen“. Und Herman Nohl (1949, 127f.) betonte, die Ansprüche aus der „objektiven Kultur“ haben einen „eigenen Wert“, doch sie müssten sich im pädagogischen Prozess

> „eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte. Und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?“

Dieses Konzept ist bis heute in der Schulrealität nicht umfassend verwirklicht worden und läutet insofern die folgenden Reformperspektiven bereits ein, so wenn Helmut Fend (2008, 194, 204) die Aufgabe der Pädagogik versteht als „Synchronisierung“ von Individuum und Kultur, d.h. als „eigene Gestaltwerdung durch Abarbeitung an kulturellen Hochformen“, welche sich vollzieht als jene subjektive Umwandlung der schulischen Lehr-Lern-Angebote gemäß den individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten, die Fend „Rekontextualisierung“ nennt. Die Differenz dieser Position von der traditionellen Schulwirklichkeit wird deutlicher, wenn Fend schon zehn Jahre früher (1998, 76–78) feststellt, dass der übliche hohe schulische „Anpassungsdruck“ das Selbstvertrauen der Schüler reduziert, ihre Schulangst verstärkt, ihre Leistungsbereitschaft und auch die Offenheit für Partizipation mindert, ihre Schulverdrossenheit erhöht und ungeeignet ist, abweichendes Verhalten ein-

zuschränken. Eltern von Gesamtschülern jedoch seien mit der Schule umso zufriedener, je mehr ihre Sprösslinge von Anpassungs-, Disziplin- und Leistungsdruck berichten, so Fends (a.a.O. 62) empirische Ergebnisse. Spätere Kapitel kommen darauf zurück.

Schule entstand nicht nur zur Herrschaftssicherung, sondern weil – so zeigte sich – die unmittelbare Teilhabe am Familienleben und an der handwerklichen Produktion angesichts komplexer werdender Gesellschafts- und Berufsstrukturen nicht mehr zureichte. Schule soll durch Überwindung der Grenzen individueller Herkunft gesellschaftsfähig machen. Die These, es gehe zu Schulbeginn nicht um die „*Schulfähigkeit des Kindes*“, sondern um die „*Kindfähigkeit der Schule*“ (Huf 2006, 11), bzw. die alternative Gegenüberstellung einer Anpassung der Lernenden an die Schule und dieser an die Lernenden (Domisch 2008, 227), verfehlen die notwendige Vermittlung.

Michael Maas führt aufgrund seiner Erfahrungen mit Alternativschulen über Extrempositionen hinaus. So berichtet er vom Schüler „Tom“, der wie andere seine kindlich-jugendlichen „Allmachtphantasien“ in der Schule fortsetzen möchte, in der Freien Schule jedoch gezwungen wird, sich ihrer Realität (Zwang zur Anwesenheit, Pünktlichkeit, zur Arbeit, Disziplin etc.) anzupassen, allerdings nicht rigoros, sondern einigermaßen liberal, so dass er sein Gesicht wahren kann, weil er z.B. mit Ermahnungen, nicht aber mit Bestrafungen rechnen und die schulischen Forderungen nicht abwehren muss. Sein Narzissmus wird (notwendig) in der Realität der Schule verletzt, aber in einer für ihn verkraftbaren Weise, während er zuvor in den weniger flexiblen Zwängen des Gymnasiums scheiterte. Maas folgert, Schule müsse einen „Möglichkeitsraum kognitiver und sozialer Selbsterprobungen“ (nach Winterhager-Schmid) liefern, dürfe andererseits jedoch nicht den Anspruch auf eine gehaltvolle Auseinandersetzung mit Lehr-Lern-Inhalten und auf Forderungen nach Realitätsannäherung verzichten (Maas 1999, 416–418, 424, 426).

In der jüngsten reformpädagogischen Wende wird gegenüber der „kränkenden, nivellierenden und disziplinierenden“ Seite der traditionellen Schule betont, diese dürfe die Gegenwart der Jugend nicht einer Zukunft aufopfern (vgl. Schleiermacher), sondern müsse den Heranwachsenden zu einem Ort für „sinnerfüllte, befriedigende und identitätsbedeutsame Tätigkeiten in der Gegenwart“ werden (Tillmann). Damit erscheint erneut die Frage, wie eine (noch weithin fehlende) Öffnung der Schule für die Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden sich verbinden bzw. vermitteln lässt mit einer Öffnung der Jugend für die Werte und den „kulturell akkumulierten Wissensbestand, den die Schule repräsentier[t]“ (Maas 2000b, 199; nach Heiner Ullrich). Gelungene Vermittlungen machen deutlich, dass die Akzeptanz der institutionellen Funktionen der Schule nicht die Aufhebung der heute diskutierten reformpädagogischen „Entschulung der Schule“ zur Folge haben muss. Dabei dürfe die Selbständigkeit der Jugendlichen weder über- noch unterfordert werden. Das zweite sei heute noch weitgehend der Fall (Maas

2000b, 200, 202). Damit dieses gelingt, müssen Lehrer in der Lage sein, neben der Repräsentanz der Kultur auch Spielräume für noch virulente „kindlich-regressive Verhaltensweisen“ zuzulassen und auszuhalten. Sie müssen – bei aller vertrauensvollen Freundlichkeit und Nähe – in anderer Weise als Eltern Grenzen ziehen und im Rahmen einer *„produktiven Streitkultur“* die „Konfrontation“ wagen, welche die Heranwachsenden bei ihren Ablösungsbemühungen suchen (a.a.O. 207f.). Wesentliches Lernen bedeutet Veränderung und als solches auch Schmerz. Lernende müssen spüren, dass sich dessen Durchstehen lohnt, sonst weichen sie aus, wie die folgenden Kapitel verdeutlichen werden.

Stärker aus psychoanalytischer Perspektive interpretiert Luise Winterhager-Schmid die Problematik der „Passung“. Danach darf die Schule das Bedürfnis der Heranwachsenden nach „Vollkommenheit, Größe und Unbesiegbarkeit“ nicht so abwürgen, dass sie verzweifeln und in Schulflucht, Gewalt oder Drogen ausweichen, sondern muss die eintretenden Verletzungen des Selbstwertbewusstseins auffangen, indem sie hilft bei der Annäherung des individuellen Ich-Ideals an die Realität (Winterhager-Schmid 2000, 48f.): Das geschieht etwa dadurch, dass sie für den Lernenden, der vom außerschulisch relativ autonomen Jugendlichen zum „Schüler“ und „Novizen“ degradiert wurde, die damit verbundene Kränkung abmildert, z.B. indem sie auch den Lernschwachen befriedigende Erfolge ermöglicht und sich genereller der „vitalen Eigendynamik der Jugendkultur“ öffnet, ohne dass sie sich allerdings als bloße „Verlängerung“ des jugendlichen Alltags versteht (Winterhager-Schmid 2002, 200, 203f.), vielmehr dessen Differenz deutlich und verständlich macht.

Dazu ist zu sagen, dass die Frage letztlich nicht darin besteht, ob die Schule dem außerschulischen Leben der Jugendlichen nahe oder fern ist bzw. dieses fortsetzt, sondern ob ihre Angebote für den Lernenden individuell *bedeutsam* sind, objektiv und subjektiv. Sie können sowohl durch Nähe wie durch Distanz Bedeutsamkeit wie Bedeutungslosigkeit gewinnen.

2 Generelle Schülerurteile über die Schule

2.1 Positive Urteile: „Wohlbefinden“ und Akzeptanz von Schule

Das allgemeine (außerschulische) Wohlbefinden in unserer Gesellschaft hängt offenbar von drei Hauptfaktoren ab: der sozio-ökonomischen Situation, d.h. dem gesellschaftlichen Status und den finanziellen Möglichkeiten, ferner von der Gesundheit und von befriedigenden sozialen Beziehungen (vgl. Mayring; Hascher 2004, 45). Die allgemeine Zufriedenheit der Befragten (12 bis 25 Jahre alt) der Shell-Jugendstudie von 2010 (S. 190) mit dem eigenen Leben beträgt 22% – 23% (sehr zufrieden) und 51% (zufrieden; 6% unzufrieden bzw. sehr unzufrieden). Gegenüber diesen beiden Untersuchungsansätzen sehr viel enger fragt das folgende Kapitel nach dem generellen Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in der *Schule*, während spätere Kapitel Einzelaspekte des Erlebens von Schule durch die Heranwachsenden darlegen.

2.1.1 Versuch einer ersten Konkretisierung

Das „Wohlbefinden“ in der Schule ist ein hoch generalisierender und insofern abstrakter Begriff, zu dem sich eine Vielzahl von konkreteren Einzelaspekten benennen lässt. Eine solche Konkretisierung nach wichtigen Schwerpunkten werden die folgenden Kapitel vornehmen. Die Komplexität des „Wohlbefindens“ sei hier nur kurz angedeutet. Tina Hascher (2004) hat mehr als 2000 Schülern im Alter von 13 bis17 Jahren (7. bis 9. Klassen) aus Bern, Spiez, Magdeburg, Amsterdam und einer tschechischen Stadt einen Fragebogen zu ihrem „Wohlbefinden in der Schule“ vorgelegt und in den „Gefühlstagebüchern“ Angaben zu einer Fülle schulischer Daten und Prozesse gefunden, z.B. zu individuellen Schülerleistungen, Prüfungen, Kompetenz- und Erfolgserfahrungen (vgl. Kap. I.3), zum Verhalten und zur Befähigung ihrer Lehrer (vgl. I.5), zu ihren Beziehungen zu den Mitschülern (vgl. I.6) und zur schulischen Zeitstruktur (Hascher 2004, 203f., 217, 227). Das „Wohlbefinden“ bzw. Missbehagen enthält also „Komponenten“ wie das Erleben der Schule als sinnvoll oder nicht, die Akzeptanz ihrer Leistungsforderungen, die Freude über Erfolge oder aber auch Sorgen über persönliches Scheitern, entsprechende somatische Beschwerden, oder die Ausgrenzung durch Mitschüler (a.a.O. 151). Bei den Schülern stark emotional besetzt sind auch Kon-

flikte und die Disziplin im Unterricht, die Gerechtigkeit bzw. Bloßstellungen und Abwertungen durch Lehrer, Leistungsdruck und -angst sowie der Lernerfolg in einzelnen Fächern, Frustrationen und Selbstzweifel, die Langeweile und fehlende Motivation im Unterricht (a.a.O. 192–200). Aspekte des „Schulklimas“ wie Leistungsdruck, Disziplindruck, Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie das Lehrer-Schüler- und das Schüler-Schüler-Verhältnis wurden schon 1977 (Specht u.a.) genannt.

2.1.2 Historische Veränderungen und solche durch das Schüleralter

Entscheidend für empirische Ergebnisse über das „Wohlbefinden“ bzw. die Akzeptanz der Schule durch *die* Schüler ist 1. das Jahr bzw. Alter der Erhebung, 2. das Alter bzw. der schulische Jahrgang der Schüler und – damit teilweise verbunden und erst an zweiter Stelle bedeutsam – 3. die Schulform. Kurt Czerwenka und sein Lüneburger Team (1990) haben aus 6000 Aufsätzen deutscher Schüler der Klassen 4 bis 13 aus Niedersachsen und Bayern nach Zufall eine Stichprobe von 1212 gezogen und ihre positive oder negative Einstellung zur Schule ausgewertet. Danach äußerten sich 27,2% der Schüler positiv, 20,7% negativ und 35,4% „sowohl als auch“ (Czerwenka u.a. 1990, 35, 37, 152). Doch die genauere Analyse der Aufsätze nach Schüleralter ergibt ein differenzierteres Bild: die Akzeptanz der Schule („Gesamturteil“) nimmt von 66,7% im 4. Schuljahr bis zur Oberstufe auf 15,5% ab, die „kritische Distanz“ von 0% bis 65,5% zu (a.a.O. 156, 314). Die positiven Angaben zum „Wohlbefinden“ gehen gar auf 10% herunter (a.a.O. 162). Tina Hascher (2004, 83) zitiert eine österreichische Untersuchung von Ferdinand Eder u.a. mit ähnlichem Ergebnis: 61% der Primarschüler waren zufrieden, 20% der Schüler der 12. Klasse des Gymnasiums. Werner Helsper und Jeanette Böhme (2002, 581f.) geben einen Rückgang des Wohlbefindens auf 36,1% im 9. Schuljahr an (nach Fend).

Sie weisen zugleich auf eine parallele Entwicklung *über die Jahre* von 1962 (75% gingen gern zur Schule) bis zu den 90er Jahren (32%). Dementsprechend nahm die Schülerkritik am Unterricht von 1953 (5%) bis 1984 (20%) zu, an Tests und Leistungsdruck von 6% auf 41%, am Verhältnis zu den Lehrern von 11% auf 47%. Wie ist dieser doppelte Verlust an Schulbejahung – historisch und nach Länge des Schulbesuchs – zu erklären?

Der erste Aspekt hat sicher mit gesellschaftlichen Entwicklungen zu tun. In dem Maße, wie die „Passung“ zwischen diesen und parallelen Schulreformen abnimmt, nimmt die Kritik der Heranwachsenden (und Eltern) zu. Diese Veränderung berührt auch die funktionale Bedeutung von Schule: deren Gewicht von hohen Abschlüssen wächst, während diese zugleich immer weniger berufliche Sicherheiten garantieren, einen immer längeren Schulbesuch und d.h. eine Verschulung der Lebenszeit verlangen und der Unterricht mit

außerunterrichtlichen Erlebnisräumen, z.B. den Medien, konkurrieren muss (Helsper/Böhme 2002, 581). Gesellschaftliche Veränderungen zeigen sich auch, was die allgemeine Wertschätzung der Schule und Lehrer angeht (die z.B. in skandinavischen Ländern wesentlich höher ist) und damit verbunden die Autorität der Lehrer; ferner in der Auflösung traditioneller Werte und Verhaltensweisen, die die Gefahr von Konflikten in der Schule erhöht; in der Heterogenität der Schülerpopulation nicht nur durch die Zuwanderung von Migranten; bei einer Lehrerausbildung, welche auf all dies nicht genügend vorbereitet.

Der zweite Aspekt, die Abnahme der Schulakzeptanz mit dem zunehmenden Alter der Schüler bzw. den höheren Jahrgangsstufen, lässt sich nur begrenzt als „quasi naturwüchsiger Alterseffekt“ erklären, etwa mit dem Argument, mit dem Erwachsen-Werden nehme auch die Realitätssicht und (kritische) Urteilsfähigkeit zu. Denn zahlreiche empirische Untersuchungen haben die Abhängigkeit der Schulbejahung von pädagogischen Faktoren nachgewiesen wie Lehrerverhalten und Klassenklima: Anpassungs- und disziplinärer Druck z.B. fördern die Schulverdrossenheit, während sich eine Zuwendung der Lehrer, ein strukturierter und zugleich abwechslungsreicher Unterricht, Partizipation und überhaupt Schülerfreiräume positiv auswirken (Helsper/Böhme 2002, 581f.; nach Helmke und Fend). Spätere Kapitel dieser Arbeit gehen auf diese pädagogischen Möglichkeiten näher ein.

2.1.3 Schulformen und Ländervergleich

Der Hinweis auf die Einflussmöglichkeiten pädagogischer Strukturen wird verstärkt durch einen Blick auf die unterschiedlichen deutschen Schulformen sowie auf die Verhältnisse in anderen Ländern. Nach den Untersuchungen von Kurt Czerwenka u.a. (1990, 207) beträgt das Verhältnis der zufriedenen zu den unzufriedenen Schülern in der Grundschule 38% zu 3%, während es (das andere Extrem) in der Realschule Niedersachsens am Ende der 80er Jahre auf etwa 5% zu 15% absank. Und diese deutsche Entwicklung fand zur Zeit jener Erhebung etwa in den USA keine Entsprechung. Dort zeigten die Freude an der Schule und das positiv Gesamturteil von Klasse 4 bis 12 eine für deutsche Verhältnisse erstaunliche Konstanz, nämlich über 60%. Im internationalen Vergleich ist der Prozentsatz der Schulverdrossenen in Deutschland am höchsten. Die Autoren erklären die Differenz aus unterschiedlichen Schulstrukturen wie individuell angepassten d.h. flexibleren Unterrichtsinhalten, weniger Leistungsdruck aufgrund von Selektion und Voraussetzungen des Berufseinstiegs und einer stärker beratend-helfenden Lehrerhaltung (a.a.O. 412, 415, 428). Die Frage, ob diese nunmehr rund 25 Jahre alten Untersuchungsergebnisse heute noch gelten, ist zwar interessant, jedoch für das Argument der pädagogischen Einflussmöglichkeiten irrelevant: Schon das 1990 Festgestellte stützt diese Begründung.

Auch die positiven Schüleräußerungen aus der Grundschule für das „Wohlbefinden“ (67,7%; negativ 32,3%) und negativen aus der Realschule (positiv 14,4%; negativ 85,6%; a.a.O. 153, 161; die anderen Schulformen zeigen mittlere Werte) lassen sich nicht allein aus dem Schüleralter erklären, sondern weisen auf unterschiedliche Lehr-Lern-Bedingungen, was z.B. die unterrichtliche Individualisierung und die Lehrer-Schüler-Beziehungen angeht. In anderen Untersuchungen erzielt die Gesamtschule bessere Ergebnisse hinsichtlich des Wohlgefühls und der Schulangst als die anderen Schulformen (Ulich 1983, 127; Reimer 2006, 367). Auch die bereits 1983 vorgelegte Studie von Horst Haecker und Walter Werres „Schule und Unterricht im Urteil der Schüler“, mit ihrer Befragung von Fünft- bis Zehntklässlern aus vorwiegend Hauptschul- aber auch einigen Realschul- und Gymnasialklassen im Münsterland bestätigt die Differenzen der Schulformen. Danach werden die Selbständigkeit und Meinungsfreiheit der Lernenden und deren Mitbestimmung des Unterrichts in der Realschule und besonders im Gymnasium negativ beurteilt. Das gleiche gilt für die Stoffvermittlung und das Abschalten dabei (Haecker/Werres 1983, 49, 64).

2.1.4 Einzelaspekte des schulischen „Wohlgefühls“

Wie erwähnt setzen sich Abstrakta wie Schulakzeptanz und Wohlgefühl aus einer Vielzahl von Einzelaspekten zusammen, auf die hier noch etwas detaillierter eingegangen werden soll. Dass die Lernenden Unterrichtsformen schätzen, welche ihnen Aktivität (so formuliert Tina Hascher 2004, 157) statt Passivität ermöglichen, bedarf wohl einer differenzierteren Analyse. Die Wertschätzung von klarer Unterrichtsführung und -disziplin, Lehrerkompetenz und individueller Schülerorientierung wurde ebenso erwähnt wie der Wunsch nach Unterstützung durch die Lehrkraft. Nicht berührt wurde bisher eine „Langsamkeitstoleranz“ (nach Helmke/Schrader), welche den Lernenden genügend Zeit gewährt, während sich ein hoher Leistungsdruck wie auch die Verschwendung von Zeit negativ auf die Schulfreude auswirken (Hascher 2004, 104, 157). Positiv dagegen wirken, wie zu erwarten, das Erleben von Erfolg, die Leistungszufriedenheit, Selbstwirksamkeit und das entsprechende Selbstbild von den eigenen Kompetenzen, sowie Zuneigung von Mitschülern und Integration, die Zusammensetzung und das „Klima“ in der Schulklasse und sogar so etwas wie die Wohnlichkeit des Schulgebäudes, also die schulischen Rahmenbedingungen (Hascher 2004, 104, 155, 157f., 165f.).

Für die persönlichen Schulerfahrungen bedeutsam sind neben solchen objektiven Aspekten auch die subjektiven Voraussetzungen der Schüler, also etwa die Befähigung zum aktiven Angehen von Schwierigkeiten statt Ängstlichkeit, die Durchsetzungskraft gegenüber Lehrenden wie Mitschülern, die Beharrlichkeit bei Problemlösungen, die geringe Abhängigkeit von „sozialer Billigung“, Narzissmus und Perfektionismus (a.a.O. 28). Für das Wohlbefin-

den wichtig ist ferner die Sicherheit und Gewaltfreiheit im schulischen Leben (Bos u.a. 2006, 57), sowie das Ausmaß an Schulangst, welche für das Ende der Grundschule mit etwa 15% ernsthafter Belastung angegeben wurde (Stecher 2005, 194), und der „Schulspaß“, der nicht nur aus „Spaß“ im üblichen Sinne besteht, sondern auch die Anwesenheit von Freunden und sogar erfolgreiche Lernprozesse umfasst und in den brandenburgischen Sekundarstufen 50% mit „Eher hoch“ und 42,1% mit „Hoch“ erreicht (Leiske u.a. 2001, 221f.). In der älteren Untersuchung von Ferdinand Eder u.a. (1994, 220) wurde für die Grundschule ein Wohlgefühl von 64,7% in der Schule, 70% im Klassenzimmer und 91,7% im Umgang mit den Mitschülern festgestellt.

2.1.5 Erfahrungen mit Sinn und Unsinn von Schule

Mit der vorstehenden Skizze sind im Grunde bereits Konturen einer zeitgemäßen Schule angedeutet. Der Ausblick am Schluss dieser Arbeit kommt darauf zurück. Hier nun soll ein letzter Aspekt dieser Skizze angesprochen werden: die Frage nach dem Erleben vom Sinn der Schule. Dieses Erleben differiert in den vorliegenden Untersuchungen weniger nach Zeitpunkt (1983, 1990, 1997, 2002) als nach Schulform und Schüleralter (Jahrgang). Ein „kritisches Nachdenken über Aufgaben und Funktionen der Schule“ und damit auch über ihren Sinn nimmt offenbar von der Grundschule über Haupt- und Realschule bis zum Gymnasium von 4,8% der Aussagen bis zu 37,2% zu (Czerwenka u.a. 1990, 74). Die Untersuchung von Claudia Ries (2002, 48f.) ergab für die 12. und 13,. Klasse der gymnasialen Oberstufe mit großem Abstand von anderen Sinnbegründungen die drei Aspekte Studiums-/Berufsvorbereitung, Treffpunkt mit Freunden und Erwerb von Bildung und Wissen (jeweils zwischen 50% und 70%). Als Zeitverschwendung wird die Oberstufe danach weniger erfahren.

Die Ergebnisse der Czerwenka-Gruppe (4.–12. Schuljahr) zeigen eine Bedeutsamkeit des Gymnasiums für das eigene Leben im Verhältnis positiv zu negativ von 2 zu 1, der Realschule von 4 zu 1 und der Grundschule von 12 zu 0. Maria Furtner-Kallmünzers ältere (1976–78) Befragung von Schülern aus den Klassen 8, 9 und 10 nennt Sinnerfahrungen durch gute Noten als Zeichen „sozialer Anerkennung von Seiten der Schule“, Erleben von „Spaß haben, Freunde haben“, der Zunahme von Unabhängigkeit und von Berufsbezug: „Wenn Du später was werden willst“ (Furtner-Kallmünzer 1983, 17, 50f.). Schüler aller Schulformen zeigten jedoch Unsicherheit über die „Verwertbarkeit“ der Schulabschlüsse angesichts zunehmender Arbeitslosigkeit. Sinnzweifel werden gestärkt durch die als solche erlebte Trennung von Schule und Leben, durch die Bedeutungslosigkeit der Lehr-Lern-Inhalte für die persönlichen Probleme der Heranwachsenden, durch das Äußerlich-Bleiben des Lern-„Stoffes“ (nur für die nächste Prüfung), durch die als „immer dasselbe“ empfundene Struktur der Lehr-Lern-Prozesse, so dass die Lernenden sich als