

Sabine Maschke · Ludwig Stecher

In der Schule

Sabine Maschke
Ludwig Stecher

In der Schule

Vom Leben, Leiden
und Lernen in der Schule



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.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-8100-3740-4

Für Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker

Inhalt

| | |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Vorwort..... | 9 |
| 1 Einleitung..... | 11 |
| 1.1 Die Studie NRW-Kids..... | 23 |
| 1.2 Die Studie Lernen und Bildung (LernBild)..... | 24 |
| 2 Schulleben..... | 27 |
| 2.1 Was gefällt den SchülerInnen am Schulleben?..... | 30 |
| 2.2 Was gefällt den SchülerInnen <i>nicht</i> am Schulleben?..... | 34 |
| 3 Was man tun muss, um in der Klasse beliebt zu sein..... | 39 |
| 3.1 Die Klasse als soziales System..... | 39 |
| 3.2 Status und Anerkennung in der Schulklasse..... | 44 |
| 4 Sozialklima – die Beziehungen zwischen den SchülerInnen..... | 53 |
| 4.1 Zusammenhalt in der Klasse..... | 55 |
| 4.2 Konkurrenz in der Klasse..... | 57 |
| 4.3 Bullying..... | 59 |
| 5 Sozialklima – das Verhältnis zu den LehrerInnen..... | 67 |
| 5.1 Vertrauen..... | 72 |
| 5.2 Akzeptanz..... | 73 |
| 5.3 Mitbestimmung..... | 74 |
| 5.4 Restriktivität..... | 74 |
| 5.5 Zusammenhänge..... | 77 |
| 6 Die Klasse macht einen Unterschied..... | 79 |
| 6.1 Zusammenhalt und Konkurrenz in der Klasse..... | 80 |
| 6.2 Akzeptanz und Restriktivität seitens der LehrerInnen..... | 84 |
| 6.3 Förderliches und hemmendes Sozialklima in den Klassen..... | 86 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7 Lernemotionen | 91 |
| 7.1 Leistungsängste | 94 |
| 7.2 Lernen als ‚soziale Action‘ | 96 |
| 7.3 Lernen als Leistungserfolg | 97 |
| 7.4 Lernemotionen und Alter..... | 100 |
| 8 Die persönliche Ordnung erwünschter Fähigkeiten und Fertigkeiten | 103 |
| 9 SchülerInnen-Strategien..... | 115 |
| 9.1 SchülerInnen-Strategien – die quantitative Perspektive | 116 |
| 9.2 SchülerInnen-Strategien – die qualitative Perspektive | 121 |
| 10 Schluss | 137 |
| 10.1 Gesamtbild..... | 138 |
| 10.2 Selbstsozialisation und Gestaltungskompetenz | 147 |
| Literatur..... | 151 |

Vorwort

Dieses Buch bezieht sich auf die beiden Studien „NRW-Kids“ und „LERN_{en} und BILD_{ung} (LernBild)“ des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung der Universität Siegen. Im Mittelpunkt steht, aus der Perspektive von SchülerInnen der 4. bis 12. Jahrgangsstufe, das Leben, Leiden und Lernen in der Schule.

Beide Studien sind multimethodisch angelegt. Sie zeichnet aus, dass sie sowohl quantitative standardisierte Befragungen als auch qualitative Erhebungen, unter anderem Gruppendiskussionen, Aufsätze etc., miteinander verknüpfen.

Die Datensammlung innerhalb dieser Studien wurde 2001 bzw. 2003 abgeschlossen. Die Analysen halten wir jedoch nach wie vor für aktuell, insbesondere in Anbetracht einer Forschungslandschaft, in der umfassende Analysen des schulischen Lebens aus der Perspektive der SchülerInnen, und zwar in einem möglichst weiten Altersrange (wie im vorliegenden Fall vom Ende der Grundschule bis kurz vor das Abitur bzw. in die Berufsschule), nach wie vor selten sind.

Die Themen und Ergebnisse, die in diesem Buch vorgestellt werden, schließen sich in Teilbereichen an verschiedene (Vor-)Arbeiten und Analysen der AutorInnen an. Wir zielen mit dem vorliegenden Buch auf eine verbindende und kompakte Gesamtdarstellung der Analysen, die das schulische Leben aus SchülerInnen-Sicht thematisieren.

Im Text sind wir bemüht, beide Geschlechter in entsprechenden sprachlichen Formulierungen, in der Regel durch das große „I“, zu berücksichtigen.

Unseren besonderen Dank möchten wir Marie-Luise Dietz aussprechen für ihre unermüdliche Unterstützung bei der Umsetzung und Überarbeitung des Manuskripts. Wir danken außerdem Stephan Kielblock und Frauke Niebl für ihre engagierte Hilfe bei den Korrekturen.

Widmen möchten wir dieses Buch – vor dem Hintergrund unserer langjährigen wissenschaftlichen Zusammenarbeit in gemeinsamen Forschungsprojekten des Siegener Zentrums – Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker.

Sabine Maschke und Ludwig Stecher,
Gießen, im Februar 2010

1 Einleitung

Während in den 1950er- und 1960er-Jahren das subjektive Erleben der SchülerInnen und deren Sicht auf Unterricht und Schule in der Schul- und Bildungsforschung kaum eine Rolle spielte, lässt sich spätestens mit Beginn der 1970er-Jahre eine Forschungstradition ausmachen, die zunehmend Unterricht und Schule auch aus der Perspektive der SchülerInnen in den Blick nimmt. Diese „Entdeckung des Schülers/der Schülerin“ und seines/ihres subjektiven Erlebens als neuem Forschungsgegenstand, lässt sich auf eine Reihe von Veränderungen innerhalb der Gesellschaft, der Schule, aber auch innerhalb der Forschung und ihrer leitenden Theorien und Konzeptionen zurückführen.

Eine dieser Entwicklungen, die sich zwar historisch bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen lässt, durch die sich beschleunigenden Urbanisierungsprozesse der ausgehenden 1960er-Jahre jedoch verstärkt spürbar wurde, beschreibt Zinnecker (2008) mit dem Begriff der alltagsweltlichen *Öffnung* von Schule. Durch den zunehmenden Verlust von Freizeit- und Öffentlichkeitsräumen im Wohnumfeld der Heranwachsenden verlagert sich ein „Teil der zuvor in diesem Lebensbereich angesiedelten kulturellen und sozialen Öffentlichkeit der Heranwachsenden [...] ungeplant und keineswegs pädagogisch legitimiert, in den Raum der Schule.“ (Zinnecker 2008, S. 532) Der Schule fällt es dadurch mehr und mehr zu, „vormittags Funktionen für das informelle soziale und kulturelle Leben der Gleichaltrigengesellschaft [...] [zu übernehmen; d. V.], die zuvor im Raum der Straßenöffentlichkeit angesiedelt waren“ (ebd.). Dieser Prozess, den Zinnecker als „Verstrabung von Schule“ bezeichnet (2001, S. 201), hat Konsequenzen für die Schule, denn in der Folge führt er zu einem schleichenden Wandel der SchülerInnenrolle: Immer weniger lässt sich die SchülerInnenrolle, so Zinnecker, allein auf den Schüler/die Schülerin als das Objekt schulisch funktionaler Ordnung und pädagogischer Instruktion reduzieren, vielmehr wird deren Rolle durch die steigende soziale Bedeutung der Gleichaltrigen im Schulalltag zunehmend peer-kulturell aufgeladen. „Freundschaften [werden; d. V.] nicht mehr hauptsächlich in der näheren Wohnumgebung geschlossen, sondern auf dem Schulhof und in der Pause.“ (Fuhs 2006, S. 154) Im Zuge dieser „Ent-

schulung“ der SchülerInnenrolle (Meulemann/Zinnecker 2003, S. 127) entsteht eine relativ eigenständige Welt der Gleichaltrigen innerhalb der Schule mit eigenen, unabhängigen und, bezogen auf die schulische Ordnung, auch durchaus widerständigen Wert- und Handlungsorientierungen.

Die peer-kulturelle Aufladung der SchülerInnenrolle wurde historisch flankiert durch einen globalen Wandel der Schule selbst, den Meulemann und Zinnecker als „Informalisierung der Schul- und Unterrichtsordnung“ (Meulemann/Zinnecker 2003, S. 127) beschreiben. Hintergrund für diese Entwicklung ist ein in der gesamten Gesellschaft zu beobachtender Wandel in den Macht- und Autoritätsbeziehungen, der nicht zuletzt durch die politischen Protestbewegungen Ende der 1960er-Jahre, später vor allem in den 1980er-Jahren u. a. durch die Frauenbewegung, vorangetrieben wurde. Mit Blick auf die Familie aber auch auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge hat du Bois-Reymond diesen Wandlungsprozess mit dem modernisierungstheoretischen Konzept vom „Befehls- zum Verhandlungshaushalt“ beschrieben. Kern dieses Wandels ist eine Verschiebung von „hierarchisierten und geschlossenen zu mehr egalitären und offenen Formen im allgemeinen gesellschaftlichen Leben und insbesondere im intergenerativen Zusammenleben.“ (Du Bois-Reymond 1995, S. 145) Dieser Informalisierungsprozess zeigt sich in der Schule u. a. in den zunehmenden Partizipationsmöglichkeiten der Schülerschaft, „in gelockerten Lehrer-Schüler-Beziehungen“, oder in „Verschiebungen in den pädagogischen Orientierungen von Autoritätsbindung, Fügsamkeit und Gehorsam hin zu Autonomie und Selbstverantwortlichkeit“ (Kramer 2002, S. 255). Im pädagogischen Alltag wird diese Verschiebung auf Seiten der SchülerInnen durch die in den Verhandlungen mit ihren Eltern geschulte Fähigkeit erkämpft, sich argumentativ und selbstbewusst in das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis einzubringen und dieses mitzugestalten (vgl. du Bois-Reymond 1995, S. 152).

Sowohl die peer-kulturelle Öffnung der Schule als auch die zunehmende Informalisierung der schulischen Ordnung führen im Ergebnis zu einer (partiellen) Aufwertung der Rolle der SchülerInnen in der Schule, was sich auch in einem neuen und schnell wachsenden Interesse der Wissenschaft an den SchülerInnen, an der subjektiven Perspektive der Kinder und Jugendlichen und deren „kulturelle[m] Eigenleben“ (Zinnecker 2008, S. 532) niederschlägt. Die Kultur der SchülerInnen wurde zunehmend zum eigenständigen Forschungsgegenstand, der sich, so Zinnecker, auch jenseits der Institution Schule „teilweise mit einem generellen Interesse für alltagskulturelle und widerständige künstlerische Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen“ verband (2008, S. 533). Das Interesse an den jugendkulturellen Produktionen der SchülerInnen schließt auch beispielsweise die Untersuchung ungewöhnlicher und bis dahin von der Forschung kaum beachteter Kommunikationsformate wie etwa „Kloverse, Wandsprüche oder

Tagebücher“ mit ein (ebd.). Parallel zum zunehmenden Interesse an der SchülerInnenrolle und deren alltagsweltlichen Anteilen und kulturellen Produkten, verlagerte sich auch der Forschungs*ort* vom zentralen und funktionalen Ort des Unterrichts hin zu jenen Orten, an denen die SchülerInnenkultur einen vergleichsweise freien und weitgehend unkontrollierten Ausdruck findet, wie zum Beispiel den Pausenhof (vgl. Kauke 1995; Zinnecker 1995; Deckert-Peaceman 2009, S. 85) oder die Schülertoilette (vgl. Zinnecker 2001, S. 291-305). Gerade in diesen vergleichsweise kontrollfreien Interaktions- und Kommunikationsräumen kann es den SchülerInnen im Besonderen gelingen, ihre kulturelle Eigenwelt in Abgrenzung zur formalisierten Unterrichtsinteraktion zu gestalten und aufrecht zu erhalten. Neben der Vorderbühne des pädagogisch kontrollierten Geschehens im Unterricht wird der Begriff der Hinterbühne als Teil dieser unkontrollierten (unkontrollierbaren) informellen ‚Unterströmung‘ (Goffman) der SchülerInnen richtungweisend für eine ganze Reihe von Studien, die die Sicht der SchülerInnen u. a. unter den Begriffen ‚peer-culture‘ bzw. ‚Schüler(sub)kultur‘ in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen (vgl. Zinnecker 1975, 1995, 2001, S. 203-248; Calvert 1976; Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit 1977; Reinert/Zinnecker 1978; Reinert/Heyder 1983; Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998; Kelle 2005; de Boer/Deckert-Peaceman 2009; Brake/Bremer 2010; zusammenfassend Breidenstein 2008).

Bezogen auf das jugendkulturelle Leben der SchülerInnen und dessen relativer Unabhängigkeit gegenüber der schulischen Ordnung, rückte daneben auch die (teilweise) Widerständigkeit der Heranwachsenden gegen die Institution Schule und ihre hierarchische Ordnung ins Blickfeld (vgl. Willis 1979; Zinnecker 2001, S. 203-248) sowie die individuellen und kollektiven Bewältigungsstrategien im schulischen Alltag (vgl. Eder 1987; Hoferichter 1980; Maschke/Stecher 2006, 2009).

Dieser ‚neue‘ Blick in der Schul- und Bildungsforschung auf den Schüler bzw. die Schülerin wird zu Beginn der 1980er-Jahre durch eine Neuausrichtung in der Sozialisationsforschung unterstützt und vorangetrieben, die vor allem mit den Arbeiten von Klaus Hurrelmann (1983, 1990) und seinem Konzept des ‚produktiv seine innere und äußere Realität verarbeitenden Subjekts‘ verbunden ist (vgl. Lüders/Mack 2001, S. 127f.). Kinder und Jugendliche, so Hurrelmanns Grundgedanke, sind nicht passive Objekte ihrer sozialisatorischen Umwelten, sondern setzen sich als ‚Agenten‘ der eigenen Entwicklung aktiv mit ihrer Umwelt auseinander und beeinflussen und verändern diese (vgl. Hurrelmann 1983). Eskortiert wurde diese Perspektive durch den Mitte/Ende der 1980er-Jahre zunehmenden Einfluss systemtheoretischer Konzepte in der Erziehungswissenschaft und der Sozialisationsforschung. Eine zentrale Bedeutung erlangte hier u. a. der Begriff der Autopoiesis bzw. der selbstreferenziellen Geschlossenheit

sozialer Systeme. Sozialisation erscheint aus dieser Perspektive als ein über Interpretation und Selektion systemexterner Sinn- bzw. Kommunikationsangebote gesteuerter Prozess der Selbstreproduktion eines psychischen Systems (vgl. Gilgenmann 1986). Die systemtheoretische Perspektive gipfelte Ende der 1980er-Jahre mit Blick auf den Sozialisationsprozess in dem bekannten Zitat von Niklas Luhmann (1988, S. 327): „Sozialisation ist immer Selbstsozialisation: Sie erfolgt nicht durch ‚Übertragung‘ eines Sinnmusters von einem System auf andere, sondern ihr Grundvorgang ist die selbstreferentielle Reproduktion des Systems, das die Sozialisation an sich selbst bewirkt und erfährt.“ Und: „Beachtet man all dies, ist es kaum möglich, Erziehung als erfolgswirksames Handeln zu begreifen.“ (Ebd., S. 331) Ein Verdikt, das mit Blick auf die Schule zwar nicht zur Abdankung der Schulpädagogik und ihrer Bemühungen führen muss, aber zumindest den Forschungsfokus vom Lehrenden weiter auf die Lernenden zu verschieben nahe legt.

Der Begriff der Selbstsozialisation¹ blieb nicht unkritisiert. Vor allem Anfang der 2000er-Jahre löste der Begriff eine kontroverse Diskussion um seinen Nutzen für die (erziehungswissenschaftliche) Sozialisationsforschung aus: Vorgeworfen wurde dem Begriff der Selbstsozialisation eine Überbetonung der subjektbezogenen Handlungsautonomie und damit eine ‚Blindheit‘ gegenüber sozialstrukturellen Zwängen und Ungleichheiten (vgl. Zinnecker 2000; Heinz 2000; Hurrelmann 2002; Krappmann 2002; Geulen 2002; Bauer 2002).

Insgesamt ist diese Diskussion jedoch als eine Aufforderung zu verstehen, den subjektiven Anteilen, der Eigenleistung und der selbstgesteuerten Tätigkeit innerhalb der Sozialisationstheorie eine größere Aufmerksamkeit zu widmen. Dies umso mehr, als im Prozess der Individualisierung dem Subjekt – und das gilt bereits im Kindes- und Jugendalter – zunehmend die Verantwortung für seinen Lebensweg, für dessen Erfolg und Misserfolg übertragen wird (vgl. Lüders/Mack 2001, S. 125), was insbesondere auch für die Gestaltung der schulischen Laufbahn der Heranwachsenden gilt (vgl. Fend 1997, S. 38f.).

Die Idee des aktiven und eigenständigen Akteurs im Kindes- und Jugendalter wurde Anfang der 1990er-Jahre pointiert von einer Gruppe von ForscherInnen im Rahmen einer neuen Soziologie der Kindheit aufgenommen und sowohl theoretisch weiterentwickelt als auch auf den empirischen Prüfstand gestellt. Kernstück der neuen Kindheitsforschung ist, so Hengst und Zeiher (2005a, S. 9), ein „fundamentale[r] Paradigmenwechsel in der Betrachtung der gesell-

1 Mit dem Begriff der Selbstsozialisation erweitert Zinnecker (2000) das Konzept des „produktiv verarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann), indem er den Anteil, den das Individuum an seiner eigenen Entwicklung trägt, weiter zugunsten des Subjekts aufwertet und davon ausgeht, dass der Begriff der Sozialisation an sich in der Moderne obsolet und zunehmend vom Konzept der „Selbstsozialisation“ abgelöst wird (2000, S. 274).

schaftlichen Position der Kinder“. Das Kind steht nicht mehr als Objekt der Forschung im Sinne einer ‚Kinderwissenschaft‘ im Mittelpunkt, sondern als eigenständiges und ‚vollständiges‘ Handlungs-Subjekt. Die Lebensphase Kindheit und Jugend wird parallel dazu als gleichberechtigte Lebensphase im Lebensverlauf verstanden, deren gegenwärtige Erlebnisqualität nicht mit Blick auf das (spätere) Erwachsenenalter suspendiert werden darf. Forschungsmethodisch bedeutet dies eine Abkehr von der Forschung *über* Kinder hin zu einer Forschung *mit* Kindern, das heißt auch zu einer Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in den Forschungsprozess.

Wie die Sozialisationsforschung, so betont auch die neue Kindheitsforschung die Akteursperspektive. Beide unterscheiden sich aber in den ihnen jeweils zu Grunde liegenden Bildern von Kindheit und Jugend. Während in der Sozialisationsforschung ein *transitorisches Modell* vorherrscht, das Kindheit und Jugend als Übergangsphase zum „Erwachsenenstatus mit vergleichsweise geringem kulturellem Eigengewicht“ (Reinders/Butz 2001, S. 914) betrachtet, wird von der neuen Kindheitsforschung die Eigenständigkeit beider Lebensabschnitte gegenüber der Erwachsenenphase betont – ein Kindheitsmodell, das in der Forschung mit dem Begriff des *Moratoriums* beschrieben wird (vgl. ebd., S. 915; Zinnecker 1991, 1994a, b).

Für die ‚new social childhood studies‘ (Hengst/Zeiber 2005a, S. 12) lagen neben klassischen sozialisationstheoretischen Themen vor allem Fragen zur Rolle von Kindheit und Jugend im generationalen (Macht-)Gefüge der Gesamtgesellschaft und modernisierungstheoretische Fragen zur sozio-historischen Veränderung des Aufwachsens im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Alanen 1988, 1994, 1996, 1997; Qvortrup 1993; Zeiber 1996a, b, c). Die Forschungsprogrammatische der neuen Kindheitsforschung wurde im deutschen Sprachraum u. a. im Rahmen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1995 in Halle vorgestellt (vgl. Zeiber 1996b; Honig 1996; zum aktuellen Stand siehe Hengst/Zeiber 2005b; Bühler-Niederberger/Mierendorff 2009). In dem Maße, wie die neue Kindheitsforschung, die sich an manchen Stellen auch mit der Forderung nach einer neuen Sozialpolitik für Kinder verband (vgl. Wintersberger 1994; Zeiber 1996c, S. 54), die Perspektive der Kinder ins Scheinwerferlicht der (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit rückte, wurden andere Blindstellen der auf Kinder und Jugendliche bezogenen Forschung sichtbar. So wurde beispielsweise von Seiten der neuen Kindheitsforschung kritisiert, dass Heranwachsende bislang in offiziellen Statistiken entweder gar nicht oder nur als Anhängsel größerer Beobachtungseinheiten wie Haushalt oder Familie ausgewiesen waren. Der Wechsel der Perspektive, hin zu einer Betrachtung von Kindern und Jugendlichen als eigenständige und aktive Gesellschaftsmitglieder, führte hier etwa zur Forderung nach einer eigenständigen Sozialberichterstattung über

Kinder und Jugendliche (vgl. Nauck 1995; Nauck/Meyer/Joos 1996; Noll 1997; Joos 2001; Leu 2002; Betz 2008).

Die zunehmende Prominenz der Akteursperspektive in der Kindheits- und Jugendforschung, die Entschulung und Informalisierung der Schule, die Überzeugungskraft einer systemtheoretisch basierten Bildungsforschung mit ihren Begriffen wie Selbstsozialisation (vgl. Zinnecker 2000) oder Selbstbildung (vgl. Leu 1999) sowie die neue Kindheitsforschung, beeinflussten und inspirierten auch die schulpädagogische Forschung (vgl. du Bois-Reymond 2005, S. 231).

Unter dem Stichwort „von der Instruktion zur Konstruktion“ beschreibt Brügelmann eine parallele Entwicklung in der Lehr-Lern-Forschung, die sich darauf bezieht, dass Lernen nicht einseitig als ein Prozess gesehen werden kann, der auf biologisch determinierte bzw. außeninduzierte Lehrbemühungen, das heißt auf Reifung oder Instruktion beruht, sondern vielmehr als ein Konstruktionsprozess zu verstehen ist, in dessen Mittelpunkt das Subjekt und seine sozialen Bezüge stehen (Brügelmann 2001, S. 75). Ein solches Lernverständnis beinhaltet, die SchülerInnen als eigenständige Ko-Konstrukteure des Lernprozesses und der Lernsituation aufzufassen. Schule ‚machen‘ ist aus dieser Sicht keine lehrerzentrierte Veranstaltung, dessen Erfolg allein von den didaktischen Fähigkeiten der LehrerInnen abhängt, sondern ein *gemeinsames* Unternehmen von LehrerInnen und SchülerInnen. In seiner radikalsten Form taucht dieser Gedanke im Begriff des selbstgesteuerten oder selbstregulierten Lernens auf. Die Lehrkraft wird hier zum Ratgeber, der im Hintergrund für die Fragen der SchülerInnen zur Verfügung steht, ohne die Lernprozesse der SchülerInnen selbst direktiv und instruktiv zu steuern. Indem „selbstreguliertes Lernen [...] [die; d. V.] Definitionsmacht über das, was Lernen beinhaltet, tendenziell an die Schüler, also die jüngere Generation, ab[gibt]“, ist darin ein weiterer Schritt in der Aufwertung der SchülerInnenrolle – diesmal aus der Sicht der schulpädagogischen Forschung – zu erkennen (du Bois-Reymond 2005, S. 231).

Fassen wir die hier knapp skizzierten Prozesse zusammen, so führen sie im Ergebnis zu einer historischen Aufwertung der SchülerInnenrolle und einer zunehmenden Anerkennung der Perspektive der Heranwachsenden auf Schule und Unterricht, die Petillon (1987, S. 3) als ‚reflexive Wende in der Erziehungswissenschaft‘ bezeichnet. Studiendesigns in der Schul- bzw. Lehr-Lern-Forschung, die auf die Einbeziehung der SchülerInnen als Akteure innerhalb der schulischen Lebenswelt verzichten, sind heute kaum mehr ernsthaft begründbar.

So entsteht der Eindruck, dass mögliche Diskurslinien in der Bildungsforschung heute nicht mehr entlang der Achse SchülerIn vs. Erwachsener/LehrerIn verlaufen. Doch es lohnt ein genauerer Blick. Betrachten wir die Zielrichtungen, mit der die Perspektive der SchülerInnen einbezogen bzw. deren Daten gesammelt werden, so finden wir einerseits Studien, die sich der ‚adultistischen‘ Tran-

sitionsperspektive zuordnen lassen, andererseits Studien, die das Moratoriumsmodell einer eigenständigen Kindheits- und Jugendkultur zu Grunde legen. Dem Transitionsmodell folgen zumeist Studien, die sich auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen beziehen. So werden etwa in der PISA-Studie die SchülerInnen zum einen hinsichtlich ihrer Leistungen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften getestet. Hinzu kommen statistische Analysen zur Schulzufriedenheit, zur Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas aus SchülerInnensicht sowie zur Qualität des Verhältnisses zu den LehrerInnen (siehe Kunter et al. 2002, S. 273ff.). Hintergrund dieser Fragen ist jedoch nicht primär, das Schulklima und die Schulzufriedenheit der SchülerInnen und damit ein Stimmungsbild zur heutigen Schule zu erfassen, sondern vielmehr werden diese Angaben zur Erklärung der Leistungsentwicklung der SchülerInnen einbezogen: Eine Schülerin, die das Lernen Freude macht und die gerne zur Schule geht, erzielt nachweislich bessere Schul- und Lernleistungen, als eine Schülerin, die der Schule nichts Positives abgewinnen kann und für die das Lernen nur ein notwendiges Übel darstellt. Dies konnte u. a. Stecher in einer Längsschnittstudie, unter Berücksichtigung einer Reihe weiterer Faktoren, die die Schulleistung beeinflussen – wie zum Beispiel Geschlecht, sozioökonomischer Status der Eltern, Familienklima, Familienstruktur und weiteres –, für 10- bis 16-jährigen Kinder und Jugendliche belegen (Stecher 2001, S. 294ff.). Aus der Leistungsperspektive wird die Sicht der SchülerInnen auf jene (funktionalen) Aspekte enggefasst, die für die Rahmung eines Erklärungsmodells von Schulleistungen unerlässlich sind.

In der Leistungsperspektive rücken die Wahrnehmungen der SchülerInnen im Hinblick auf eine möglichst effektive Gestaltung des Unterrichts- und Schullebens in den Blickpunkt – als eine Art „pädagogische Materialkunde“ [...], die die gewünschte Beeinflussung der Schüler verbessern hilft“, wie es Martin Fromm formuliert (1987, S. 6).

Einige AutorInnen plädieren im Sinne des Moratoriumsmodells von Kindheit und Jugend dagegen dafür, der SchülerInnensicht einen *eigenen* Wert an sich beizumessen. Das Ziel pädagogischen Handelns, so beispielsweise Haecker und Werres, kann nicht allein darin bestehen, die Vorgaben der Schule und des Curriculums so effektiv wie möglich umzusetzen, sondern vielmehr müssen wir anerkennen, dass „Wohlbefinden und Zufriedenheit mit der Schule positive Werte *an sich* sind und gleichzeitig wichtige Merkmale für eine menschlich gestaltete Schulpraxis darstellen.“ (Haecker/Werres 1983, S. 21) Ähnlich betont auch Fromm, dass Lernen und Leistung nicht die Diskussion um eine gute Schule dominieren darf, sondern ebenso die Frage gestellt werden muss, ob die SchülerInnen „sich in der Schule wohl fühlen, Spaß am Lernen haben, die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten als subjektiv sinnvoll ansehen oder im Unter-

richt ihre Wünsche zur Geltung bringen können.“ (Fromm 1987, S. 7) Aus dieser Perspektive – wir nennen sie *Bedürfnisperspektive* – geht es um folgende Fragen: Wie lässt sich Schule den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entsprechend gestalten? Unter welchen Bedingungen macht Schule und Lernen Freude? Es geht hierbei letztlich um die Perspektive einer schülergerechten Schule (vgl. Petillon 1987, S. 1).

In der öffentlichen Diskussion lässt sich teilweise ein recht unversöhnlich wirkendes Verhältnis zwischen der Leistungsperspektive einerseits und der Bedürfnisperspektive andererseits beobachten. Grundlage von Divergenzen ist dabei auf Seiten der Bedürfnisperspektive häufig die pädagogisch motivierte Befürchtung, dass mit steigenden Leistungsansprüchen in der Schule auch die Belastungen und Stressfaktoren für die SchülerInnen zunehmen und damit die Schule (weiter) an Lebensqualität verliert (Herz et al. 2000). Bereits Mitte der 1970er-Jahre wurde dies ähnlich unter dem Begriffspaar Unterrichtserfolg vs. Erziehungserfolg der Schule diskutiert (Ulich 1977, S. 69f.). Dass dies allerdings nicht zwingend so sein muss, zeigen Lehmann und Neumann (2002, S. 238) in ihren Untersuchungen zum Verhältnis zwischen lerngruppenspezifischen Anforderungen, Schulfreude und mathematischer Fachleistung in der Sekundarstufe I. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Vermutung, „dass zu hohe fachliche Anforderungen die Schulfreude und mittelbar die Leistung negativ beeinflussen“, empirisch nicht halten lässt. Eher im Gegenteil zeigt sich, dass sich in Klassen mit niedrigen Leistungsansprüchen die leistungsstarken SchülerInnen unterfordert fühlen und ihre Schulfreude dadurch abnimmt. Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangen auch Helmke und Schrader (1990) und Gruehn (2000). Beide Studien belegen die „Vereinbarkeit fachlicher und motivationaler Ziele im Unterricht“ (Gruehn 2000, S. 51).

Dem Moratoriumsmodell zuzuordnen ist eine dritte Kategorie, die wir als schüler- bzw. jugendkulturell orientierte Studien bezeichnen. Im Mittelpunkt stehen hier peer-bezogene Kommunikations- und soziale Konstruktionsprozesse zwischen den SchülerInnen in der Klasse – wie z. B. hinsichtlich der Konstruktion von Geschlecht (Breidenstein/Kelle 1998) oder der Entwicklung sozialer Kompetenzen durch Aushandlungs- und Kooperationsprozesse (Krappmann/Oswald 1995). Wir unterscheiden sie von den Studien der ‚Bedürfnisperspektive‘, weil sie zwar den Eigenwert der SchülerInnenperspektive betonen und Schule als Forschungsfeld wählen, ihre Theorien und Konzepte aber nicht notwendiger Weise an die Schule gebunden sind. Schule wird darin nur als ein möglicher Ort relevanter Peer-Kontakte angesehen.

Die vorliegende Arbeit will den Kindern und Jugendlichen zum Thema Schule eine Stimme geben. Dabei sind die empirischen Befunde, die wir in den folgenden Kapiteln präsentieren, inhaltlich sowohl der Bedürfnis- als auch der

Jugendkultur-Perspektive zuzuordnen. Leistungstests sind in den hier vorgestellten Studien nicht enthalten, wir zielen auch nicht auf Aussagen über die schulische Leistungsentwicklung.

Die Kinder als schulische ‚Insider‘ ernst zu nehmen, lässt sich – neben den oben angesprochenen sozialen Wandlungsprozessen – auch in methodischer Hinsicht begründen (vgl. Zinnecker 1999).

In der ethnographischen Forschung, die die SchülerInnenforschung in ihren ersten Jahren etwa bis Anfang/Mitte der 1980er-Jahre dominiert hat und auch heute deren Schwerpunkt zumindest mit Blick auf die Bedürfnis- und Kulturperspektive bildet, gehört es zum Forschungsprogramm, das handelnde Subjekt als Mittelpunkt seiner eigenen Welt- und Sinndeutungen anzusehen: „Die Kultur kann man erschließen, wenn man die Perspektiven der Mitglieder der Kultur in den Mittelpunkt der eigenen Beobachtungen stellt [...] Nichts von dem, was getan, oder gesagt wird, ist als trivial, nichts ist als gegeben anzunehmen. Ob etwas bedeutungsvoll war oder nicht, ergibt sich erst aus der Rekonstruktion.“ (Beck/Scholz 2000, S. 158) Oder wie Malinowski es ausdrückt, geht es darum, den Standpunkt des Beobachteten einzunehmen, „seinen Bezug zum Leben zu verstehen und sich seine Sicht seiner Welt vor Augen zu führen.“ (1979, S. 49) Dazu ist es neben der Beobachtung der SchülerInnen notwendig, deren subjektive Handlungsinterpretationen im kulturanalytischen Sinne mitzuerheben (Breidenstein 2008, S. 946; zu einer ausführlichen Darstellung siehe Kelle/Breidenstein 1999).

Aber auch in der quantitativen SchülerInnen(kultur)forschung, die u. a. mit dem Kindersurvey von 1980 (Lang 1985) ihren Ausgang nahm², ist die Perspektive auf die SchülerInnen als ‚Beurteilende‘ von Schule gut begründet. So stehen mit den SchülerInnen, die die unterschiedlichen Lehrkräfte im unmittelbaren und schnell aufeinander folgenden Wechsel erleben und deshalb vergleichen können, „Beurteiler zur Verfügung [...], die einen übergreifenden – gleichsam ‚objektivierten‘ – Standpunkt [...] einnehmen,“ und dieser Beurteilung „in etwa

2 Die Shell-Jugendstudien, die sich seit dem Beginn der 1950er-Jahre mit der Sicht der Jugendlichen auf die Gesellschaft und das kulturelle Leben beschäftigen, und die in den 1980er-Jahren einen wesentlichen Impuls für die quantitative Forschung zur Jugendkultur gaben, enthalten nur vereinzelt Fragen, die sich auf die Schule beziehen. So wird beispielsweise in der zweiten Shell-Jugendstudie von 1954 gefragt, wie man mit den MitschülerInnen auskommt. Da allerdings die 1954er-Studie (nur) die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen umfasst, betrifft diese Schulfrage nur 9 Prozent der Gesamtstichprobe. Einen größeren Raum nehmen demgegenüber die Fragen zur Berufsschule und zur Berufsausbildung ein. In den 1980er- und 1990er-Jahren, in denen die Altersspanne der Befragten teilweise erweitert wurde, und auch in den jüngsten Studien 2000, 2002 und 2006 bleiben die Schulerfahrungen der (Kinder und) Jugendlichen ausgeblendet.