

RESEARCH

Helene Feichter

Schülerinnen und Schüler erforschen Schule

Möglichkeiten und Grenzen



Springer VS

Schülerinnen und Schüler erforschen Schule

Helene Feichter

Schülerinnen und Schüler erforschen Schule

Möglichkeiten und Grenzen

Mit einem Geleitwort von Stefan T. Hopmann

Helene Feichter
Institut für Pädagogische Professionalisierung
Karl-Franzens-Universität Graz
Österreich

Veröffentlicht mit der Unterstützung von NOESIS (Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung), Universität Wien



ISBN 978-3-658-06859-2

ISBN 978-3-658-06860-8 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-06860-8

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, 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.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

INHALTSVERZEICHNIS

Geleitwort von <i>Stefan T. Hopmann</i>	9
Einleitung	13

I THEORETISCHE ANNÄHERUNG

1 Schule als Handlungsfeld: Von der Schulorganisation zur

SchülerInnenaktion	17
1.1 Zur organisationalen Verfasstheit von Schule	18
1.2 Die Schule als Sozialisationsinstanz	24
1.2.1 Schulische Sozialisation von Lehrpersonen	26
1.2.2 Schulische Sozialisation von SchülerInnen	29
1.3 Vom SchülerInnenjob und von SchülerInnenstrategien	33

2 Zur Berücksichtigung der SchülerInnenperspektive

2.1 Argumente für die Hinwendung zur SchülerInnenperspektive	37
2.2 Zur Begriffsvielfalt und zum Begriff der SchülerInnenaktiven Schulforschung	42
2.3 Partizipative Forschungsansätze	45
2.3.1 Aktionsforschung und Meta-Unterricht	46
2.3.2 Student Consultation und Student Voice	51
2.3.3 Student Research und Students as Researchers	56
2.3.4 Youth Participatory Evaluation	61
2.4 Verbindende und unterscheidende Kennzeichen der Forschungsansätze	65
2.4.1 Grade der Involvierung als Unterscheidungsmerkmal	67
2.4.2 Erkenntnisinteresse als Unterscheidungsmerkmal	70
2.5 Vom Forschungsinteresse zur Entwicklung der Forschungsfragen	73

II FELDFORSCHUNG

3 Empirische Grundlage der Untersuchung

3.1 SchülerInnenaktive Schulforschung im Rahmen von „Mitten im 2.“	80
3.1.1 Projektjahr 1: Student Research Projekte	83
3.1.2 Projektjahr 2: Student Peer Evaluation	86
3.2 SchülerInnenaktive Schulforschung im Rahmen der „NOESIS Peer Evaluation“	90

4 Methodologischer Hintergrund der Untersuchung

4.1 Die Grounded Theory	94
4.2 Meine Rolle im Forschungsprozess	97
4.3 Erhebungsmethoden und Datensammlung	99

4.4 Theoretisches Sampling und Zugang zum Feld.....	101
4.5 Zur Datenauswertung.....	103
4.6 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit.....	108

III DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE

5 Analytische Geschichte.....	111
5.1 Einstieg in das Forschungsvorhaben.....	113
5.2 Zur Phänomenologie des Projekts „Mitten im 2.“.....	114
5.2.1 Phänomen 1: Schleppender Beginn des Projekts.....	115
5.2.2 Phänomen 2: Prinzipielle Unverbindlichkeit.....	116
5.2.3 Phänomen 3: Vorbehalte gegen die Institution Universität.....	117
5.3 Rückmeldungen auf das 1. Projektjahr „Mitten im 2.“.....	122
5.3.1 Perspektive der Lehrpersonen.....	122
Projekte als Bereitstellung von Expertise.....	122
Projekte als fertige Pakete.....	126
Projekt als kontrollierter Ablauf.....	129
Skepsis in Bezug auf SchülerInnenaktive Schulforschung.....	135
Verordnete Zusammenarbeit und geringe Identifikation mit dem Projekt.....	138
Mangelnde Passung im Schulalltag.....	143
Autonomes Umsetzen und Einzelkämpfertum.....	147
Konkurrenz zwischen Schule und Universität.....	149
5.3.2 Perspektive der SchülerInnen.....	154
Projekte als willkommene Abwechslung.....	155
Das Projekt als verordnete Aufgabe.....	156
Erweiterung des Horizonts.....	160
Handlungsspielraum mit klaren Grenzen.....	161
Einschränkung und Eingriffe.....	165
Relevanz und Ernsthaftigkeit.....	167
Ablehnung von Pseudoprojekten.....	170
SchülerInnenaktivität: Kontrast zum regulären Unterricht.....	173
Ein anderes Lernen – Erfahrungslernen.....	176
Andere Spielregeln und neue Rollen.....	178
5.3.3 Perspektive der Schulleitungen.....	180
Projektteilnahme als Auszeichnung.....	181
Überzeugungsarbeit nach Innen.....	182
Planungsdilemmata.....	184
Zweifel an der (forschenden) Kompetenz von SchülerInnen.....	187
Herzeigbare Ergebnisse.....	191
Die Schulleitung zwischen Koordination und Mediation.....	193
5.3.4 Überlegungen für das 2. Projektjahr.....	197
5.4 Rückmeldungen auf das 2. Projektjahr „Mitten im 2.“.....	201
5.4.1 Die Perspektive der Lehrpersonen.....	202

Zufrieden, weil nicht involviert	203
Beschleunigen oder Unterricht aussetzen	206
Aktion statt Reflexion	207
Ergebnisse ohne unmittelbaren Nutzen.....	211
5.4.2 Die Perspektive der SchülerInnen.....	216
Vergleichsmaßstab durch Schulbesuch.....	217
Forschungstätigkeit als Störung des Schulalltags	220
Wunsch nach Unterstützung, es selbst zu tun	225
Ablehnung von Einmischung.....	228
Fehlende Resonanz und Anerkennung.....	231
5.4.3 Überlegungen für das Folgeprojekt.....	234
5.5 Rückmeldungen auf die „NOESIS Peer Evaluation“	235
5.5.1 Die Perspektive der Lehrpersonen	238
Positive Aufnahme der SchülerInnenrückmeldungen.....	238
Rückanbindung der Ergebnisse als zentrale Herausforderung	241
5.6 Zwischenergebnis: SchülerInnenaktive Schulforschung im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Struktur	244

IV DISKUSSION DER ERGEBNISSE

6 Ein Modell SchülerInnenaktiver Schulforschung	247
6.1 Phase I: Destabilisierung	250
6.1.1 Destabilisierung der relativen Autonomie der handelnden Personen	251
6.1.2 Destabilisierung des Regelbetriebs	253
6.1.3 Destabilisierung der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung	256
6.2 Phase II: Reorganisation	258
6.2.1 Aushandlung des Handlungsrahmens	261
6.2.2 Aushandlung von Kooperation und Aufgaben.....	263
6.2.3 Aushandlung verstanden als Prozessgeschehen.....	264
6.3 Phase III: SchülerInnenaktion.....	266
6.3.1 Vorbereitung auf die Forschungstätigkeit.....	267
6.3.2 Einhaltung des vereinbarten Handlungsrahmens.....	268
6.3.3 Anerkennung der SchülerInnenaktion	270
6.4 Phase IV: Integration	271
6.4.1 Anerkennung der Ergebnisse und Sichtweisen.....	273
6.4.2 Aufnahme des Dialogs	274
6.4.3 Gemeinsamer Projektabschluss.....	275
7 Sieben Thesen SchülerInnenaktiver Schulforschung.....	276
Literaturverzeichnis	279
Anhang.....	297

Geleitwort

Es gehört zu den Merkwürdigkeiten der empirischen Schulforschung, dass die größte Personengruppe, die sich im Schulbetrieb aufhält und derentwegen Schule angeblich stattfindet, zwar eifrig beforscht wird, aber nur sehr selten ernsthaft gefragt wird, was sie denn selber von all dem hält, was da in der Schule vor sich geht. Zwar gibt es allerlei Fragebögen, Fokusgruppen und Einzelinterviews, denen Schülerinnen und Schüler ausgesetzt werden. Doch sind diese fast durchwegs schon den jeweiligen Prämissen der wissenschaftlichen Beobachtung folgend soweit vorstrukturiert, dass die Antworten der Schülerinnen und Schüler dann nur noch Echo auf einen Zuruf, nicht genuin eigenständige Beschreibungen sind. In den letzten Jahren beginnt sich nun eine Gegenbewegung zu etablieren, die Schülerinnen und Schüler als „Experten für die eigene Lebenswelt“ ernst nimmt und dementsprechend versucht, sie in die Schulforschung einzubeziehen oder sie gleich selber Forschung betreiben zu lassen. Es handelt sich dabei, wie die Autorin bemerkt, um eine Wiederbelebung eines Forschungszugangs, der schon einmal in den 1970ern und frühen 1980ern etwas Aufmerksamkeit bekommen hatte, aber danach wieder in den Hintergrund getreten war.

Die vorliegende Arbeit ist – um es gleich vorweg zu nehmen – ein herausragender Beitrag zu dieser noch jungen Entwicklung. Sie verbindet die Absicht, Schülerinnen und Schüler zur Schulforschung zu „aktivieren“, mit einer zweiten Wende in der Schulforschung, die sich in den letzten Jahren abzeichnet. Empirische Schulforschung war und ist bislang meist darauf aus zu beschreiben, wie Schule ist, was wirkt und wie verbessert werden kann. Sie hat einen überwiegend homogenisierenden und instrumentalistischen Blick auf Schule als Lernbetrieb. Das gilt nicht zuletzt für die zurzeit dominierende Forschung über „Leistungen“ der Schülerinnen und Schüler, die zugleich behauptet, damit Leistungen des Schulbetriebs zu messen (PISA & Co.). Dagegen steht freilich, dass Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern, gesellschaftliche und politische Kräfte, Medien usw. ihre je eigene Wahrnehmungen dessen haben, was Schule ist und soll. Es gibt keinen archimedischen Punkt, von dem aus dann das eine „wahre“ Bild der Schule sichtbar wäre, sondern eben „mannigfaltige Wirklichkeiten“, die sich nur partiell überlappen. Diese auf die phänomenologische Soziologie und ähnliche Forschungsrichtungen zurückgehende Einsicht ist zwar ebenso wenig taufreich, wurde aber gerade in einer empirischen Forschung weitgehend ignoriert, die indikativische Aussagen darüber generieren will, wie Schule ist und was sie leistet.

An dieser Schnittstelle entfaltet nun die vorliegende Arbeit ihre Überlegungen zu einer „SchülerInnenaktiven Schulforschung“. Im ersten Schritt wird zunächst dargestellt, wie Schülerinnen und Schüler in der bisherigen Schultheorie abgehandelt werden. Historisch gesehen meist stiefmütterlich, weswegen es auch kein Zufall ist, dass die Arbeit hier ihre meisten Referenzpunkte in der oben erwähnten kurzen Forschungskonjunktur um die siebziger Jahre findet.

Wichtig war dort, die Schülerinnen und Schüler nicht nur als reaktiv, sondern als auf eigenen Prämissen aktive Beteiligte am „Schulspiel“ zu beschreiben. Entsprechend dem oben skizzierten mehrperspektivischen Ansatz wird ebenso auf die Sozialisation und Rolle der Lehrkräfte eingegangen.

Anschließend geht es darum, wie die SchülerInnenperspektive in letzter Zeit wieder mehr Aufmerksamkeit gewinnen konnte, welche Modelle partizipativer Forschungsansätze sich daraus entwickelt haben, was diese Ansätze kennzeichnet, sowie schließlich und entscheidend, wie sich die hier vorliegende Arbeit im Verhältnis dazu verortet. Die Autorin ist bemüht nicht einfach eine Erfolgsgeschichte dieses Trends zu schreiben, sondern die verschiedenen Ansätze kritisch zu sichten. Ausdrücklich wird dabei die Notwendigkeit einer selbstkritischen Wendung der SchülerInnenforschung hervorgehoben.

Beide Kapitel sind zusammengenommen die beste Einführung in dieses Thema, die ich je gelesen habe. Als Schulhistoriker scheint mir, dass das Thema bereits seit Herbarts Tagen regelmäßig Konjunktur hatte und zwar immer in Phasen, in denen die Tragfähigkeit der Regelschule umstritten und das Arsenal der großen Reformen mal wieder erfolglos erschöpft war. SchülerInnenorientierung war von den frühen Vorläufern der Reformpädagogik über diese selbst und fortgesetzt in deren Wiederentdeckung um 1970 bis hin zur jüngsten Konjunktur jedes Mal eine Art Frühindikator für scheiternde Schulentwicklung. Wenn erst einmal alle organisatorischen Kunstgriffe erfolgt, die LehrerInnenbildung renoviert, der Lehrplan neu aufgestellt und die Schule mit allerlei didaktischen Erwartungen verstopft worden ist, besinnt man sich auf die Schülerinnen und Schüler als die eigentlichen Adressaten der ganzen Übung, wenn gleichwohl nichts wie geplant gelingen will. In diesem Sinne ist die SchülerInnenforschung der Gegenwart im Schatten einer auf Schülerleistungen fixierten und gemessen an den damit verbundenen Erwartungen chronisch ungenügenden Schulentwicklung.

Wenn diese Diagnose stimmt, dann droht dieser Forschung das gleiche Schicksal wie früheren Konjunkturen, nämlich sich so lange an den Schattenseiten des Schulbetriebes abarbeiten zu dürfen, bis sie von einer neuen Welle schulreformerischen Optimismus wieder auf Seite gespült wird. Bis dahin dürfte aber noch einige Zeit vergehen (wenigstens in Österreich, das noch in den Anfängen PISA inspirierter Reformen steckt), und selbst wenn dem so sein sollte, wäre diese Forschung deswegen ja nicht überflüssig. Nur muss sie, wenn sie darüber hinaus bleibende Wirkung in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Schulwahrnehmung erzielen wollte, die historischen Bedingungen ihrer eigenen Wirksamkeit kritisch in den Blick nehmen.

Dies ist freilich nicht das einzige Hindernis, mit dem diese Art der Forschung zu kämpfen hat. Die Mühen der Ebene, also die konkrete Umsetzung aktivierender Forschung im Schulbetrieb, sind enorm. Als derjenige, der beide Projekte, die dieser Arbeit zugrunde liegen, mitbetreuen durfte, kann ich nur versichern, dass ich die Autorin mehrfach dafür bewundert habe, dass sie angesichts der Widerstände und Schwierigkeiten im Feld nicht einfach aufgab. So

manche involvierte Lehrkraft war so offen negativ zu der Vorstellung eingestellt, Schülerinnen und Schüler könnten etwas Relevantes zum Schulbetrieb obendrein auch noch unzensuriert sagen, dass es einer wahren Engelsgeduld bedurfte, das Projekt jeweils weiterzuführen.

Das Vorzügliche der Berichterstattung über die Feldforschung wie auch der anschließenden Analyse der Ergebnisse liegt nun darin, dass sie nichts von diesen Mühen verspüren lässt, sondern jeder Haltung und jedem Eingriff mit dem Versuch begegnet zu verstehen, was dahinter stecken mag. Gleichfalls unterbleibt eine vorschnelle und unbegriffene Solidarisierung mit der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, ebenso jeder Versuch, die wissenschaftliche Intervention als bloß eine missverstandene gegenüber allfälligen Widerständen in Schutz zu nehmen. Nein, die Pointe dieser Arbeit liegt darin, dass sie die Grundidee der vielfachen Wirklichkeiten ernst nimmt, und jedes Mal versucht zu rekonstruieren, wie etwas aus den unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten gewirkt haben kann. Es geht nicht darum individuelle Leistungen oder Fehler zu identifizieren (da müsste anders analysiert werden), sondern Handlungsmuster, die in den Verlauf eines solchen Projekts als unvermeidliche Störung des Regelbetriebs Schule eingeschrieben sind.

Es würde den Rahmen dieses Geleitworts sprengen, nun die Geschichte der Projekte, über die hier berichtet wird, oder die Forschungsergebnisse im Detail nachzubuchstabieren. Es soll nur ein Punkt herausgegriffen werden, in dem sich die Essenz dieser Anstrengungen erfassen lässt. Wie fortlaufend immer wieder deutlich wird, unterscheidet sich die hier entwickelte Art der Forschung mit Schülerinnen und Schülern in einem entscheidenden Aspekt von anderen Bemühungen, Forschungspraxis in die Schule zu tragen. Hier geht es nicht um das Nachahmen von naturwissenschaftlichen oder anderen Forschungspraktiken, die ansonsten außerhalb der Schule angesiedelt sind, sondern die Forschung bezieht sich auf eben die Lebenswelt, in der sie stattfindet, und schließt damit notwendig anders an die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. Wie die Autorin zeigt, sind Schülerinnen und Schüler ja nicht passive Opfer des Schulbetriebs, sondern machen sich ohnehin einen eigenen Reim drauf. Nun sollen sie sich „forschend“ damit auseinandersetzen. Diese Forschung ist damit noch am besten mit Ansätzen, Lehrkräfte in die Schulforschung einzubeziehen („teacher as researcher“), zu vergleichen und zeigt zum Teil ganz ähnliche Probleme.

In dieser Konstellation ist die Forschung doppelt eingebunden: Zum einen bewegt sie sich in einem Schulbetrieb, zu dessen Selbstverständnis wenigstens in Österreich nicht gehört, die Schülerinnen und Schüler als kompetente Experten für eben diese Schule zu betrachten. Auch die Schülerinnen und Schüler selbst sind dementsprechend immer wieder unsicher, ob ihre Sicht der Dinge tatsächlich gefragt ist, und ob nicht das Projekt letztendlich doch nur wieder vorbestimmte Leistungen erwartet. Gleichfalls erwarten die Lehrkräfte immer wieder mehr „schulförmige“, d.h. vorbestimmte Vorgaben für das, was im Forschungsprozess geschehen soll, versuchen zum Teil sogar die pädagogische

Führung, die ihnen im Projekt zu fehlen scheint, zu substituieren (bis hin zu Eingriffen der Schulleitung). Zum andern erzeugt diese Einbindung wie auch die ebenso notwendige, wie unvermeidliche Rückkoppelung an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler fortlaufend Gefahren, dass nicht ergebnisoffen geforscht wird, sondern nur Beschreibungen reproduziert werden, die ohnehin geläufig sind, jedenfalls den schulisch als erträglich angesetzten Rahmen nicht sprengen. Letzterem wurde im Forschungsdesign vor allem dadurch versucht entgegen zu wirken, dass die Schülerinnen und Schüler einen Teil ihres Forschungseinsatzes jeweils an einer anderen Schule als der eigenen hatten.

In der Arbeit selbst wird all dies als „Spannungsfeld zwischen Offenheit und Struktur“ resümiert. Schule habe einen „Handlungsrahmen“, der – so die Autorin – „eine fragende und forschende Haltung, sowie autonomes und freies Arbeiten strukturell nicht vorsieht“. Da dies unverzichtbare Ingredienzien von Forschung seien, müsse Schülerinnen und Schüler aktivierende Forschung nach einem Balancegang zwischen diesen Rahmenbedingungen und den Forschungsanliegen suchen, wird sinngemäß argumentiert. Wie ein solcher aussehen könnte, versucht dann der abschließende Teil der Abhandlung in einem Modell zu bilanzieren.

Ausgehend von diesen Überlegungen kann man die Stärke der vorliegenden Arbeit erkennen: Sie ist schonungslos. Weder versucht sie, die jeweiligen Projektverläufe zu beschönigen, noch einen Forschungsprozess vorzuspiegeln, in dem sich zum Schluss für zukünftige Projekte alles zum Guten wenden lässt. Selbst die Beschreibung des entwickelten Forschungsmodells zeigt diesen Zugang als volatiles Geschäft mit hohem Risiko zu scheitern, nicht zuletzt in einem Schulklima, das immer mehr von einer Fixierung auf „Abprüfbarkeit“ und „Output“ geprägt ist. Auch hier insistiert die Abhandlung auf einem kritischen und selbstkritischen Blick, der die Handlungsräume und Perspektiven der Beteiligten auch dann ernst nimmt, wenn sie den eigenen Intentionen zugegen laufen oder Erhofftes konterkarieren. Es gibt gerade in der Schulentwicklungsforschung selten Berichte, die so ehrlich mit den eigenen Schwächen umgehen und zugleich versuchen zu zeigen, wie diese in die Strukturen des analysierten Problems eingebettet sind. Gerade darum stimmt das Ergebnis dennoch optimistisch!

Stefan T. Hopmann

Einleitung

Das Interesse an der Sichtweise von Kindern und Jugendlichen ist in den letzten Jahren deutlich gewachsen. Nicht nur die Kindheits- und Jugendforschung nehmen sich des Themas an (Heinzel, 2006), auch andere Forschungsdisziplinen wie die Fachdidaktikforschung (Bardy-Durchhalter & Radits, 2010) und die Evaluationsforschung (Sabo, 2003) haben die Sichtweisen von jungen Menschen für sich entdeckt oder richten zunehmend ihre Aufmerksamkeit darauf. Auch die bildungswissenschaftliche Forschung kann und möchte sich diesem Trend ebenfalls nicht entziehen, darum wird heute immer wieder darauf hingewiesen, dass die SchülerInnen-sicht ein vernachlässigter Bereich der Unterrichts- und Schulforschung ist, dem verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte (vgl. u.a. Cook-Sather, 2002; Feichter, 2012a, S. 187-188). Die Fokussierung auf die SchülerInnenperspektive ist aber kein rein wissenschaftliches Phänomen, das sich auf den Bereich der Forschung beschränkt. Die Perspektive von SchülerInnen ist auch für die Unterrichtspraxis eine lohnenswerte, ja unverzichtbare Quelle für erfolgreichen Unterricht. Jeder Lehrende muss bei all seinen Bemühungen und Interventionen stets darauf achten, wie diese in einer Lerngruppe oder bei einzelnen SchülerInnen ankommen, um weitere Schritte setzen zu können. Nicht umsonst gehört das Vorhandensein einer systematischen Feedbackkultur zu den wesentlichen Qualitätskriterien guter Schulen und erfolgreichen Unterrichts (vgl. Helmke, 2009). Der Erhebung der Perspektive von SchülerInnen kommt in diesem Zusammenhang große Bedeutung zu, sei es durch einfach einzusetzende Feedbackmethoden im Unterricht (Bastian et al., 2007) oder um aufwändigere Methoden der Aktionsforschung für LehrerInnen (Altrichter & Posch, 1998).

Trotz oder gerade wegen des hohen Interesses an den Sichtweisen der SchülerInnen in der aktuellen Forschung wie auch der Unterrichtspraxis wird heute gerne übersehen, dass es sich hierbei aber nicht um eine grundlegende (Neu-)Entdeckung handelt, sondern vielmehr um eine Wiederentdeckung eines ganz bestimmten Forschungsbereichs. Bereits in den 1980er Jahren hat die interpretative Unterrichtsforschung eine verstärkte Berücksichtigung der Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse von SchülerInnen, ebenso wie jene der LehrerInnen, gefordert und auch umgesetzt (vgl. Terhart, 1986). Diese Forschungspraxis führte nach Ansicht einiger Autoren schon damals zu einer Art „Rehabilitation“ der Erfahrungen der am Unterricht Beteiligten und zugleich zu einer Aufwertung der SchülerInnen-sicht (vgl. Terhart, 1978, S. 5, 1980; Loser, 1980). Trotzdem musste zu dieser Zeit zur Kenntnis genommen werden, dass tendenziell das LehrerInnenwissen häufiger untersucht wird. Wenn es um die Erforschung der „subjektiven Theorien“ der Betroffenen ging, waren meist die Sichtweisen der Lehrenden gemeint (vgl. Fromm, 1987) und so bestanden forschungsmäßig in dieser Hinsicht „Disproportionen“ (Fichten, 1993, S. 12). Als Folge davon zeigt sich deshalb laut mancher Autoren in der Forschung ein

„hochselektives Bild“ von Unterricht (Zinnecker, 1980), das die SchülerInnen-sicht eher vernachlässigt. Bis heute scheint sich an der Schiefelage bei der Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven nicht viel geändert zu haben, wird doch anhaltend darauf verwiesen, dass die Aufgabe von Forschung sein sollte, gerade jenen eine Stimme zu geben, die ansonsten keine haben (vgl. Hörmann, 2007; Hopmann, 2008; Feichter, 2012a, S. 187-189).

Wenn also aktuell wieder vermehrt auf die Bedeutung der fortwährend vernachlässigten SchülerInnensicht in der Unterrichts- und Schulforschung gesprochen wird, ist dies meines Erachtens zwar teilweise richtig, bisweilen jedoch eine eher verkürzte Darstellung. Bei genauerer Betrachtung des Forschungsfeldes und der derzeitigen Forschungsvorhaben im Bereich der Unterrichts- und Schulforschung lässt sich nämlich feststellen, dass die Forschungszugänge und Verfahren unter Einbeziehung von SchülerInnen mittlerweile recht vielfältig geworden sind und die SchülerInnensicht auf unterschiedlichste Weise Berücksichtigung findet. Kaum eine Forschungsdisziplin möchte und kann heute ohne die Sichtweisen der Betroffenen bzw. Beforschten auskommen. Die Rufe aus Wissenschaft, (Schul-)Praxis und Politik nach fortschreitender Demokratisierung der Gesellschaft und gleichzeitiger Partizipation sowie Mitsprache der Beforschten werden immer lauter (vgl. u.a. die Beiträge in Güthoff & Sünker, 2001) und tragen zu diesem Trend weiter bei.

Es muss in diesem Zusammenhang jedoch festgehalten werden, dass in der Art und Weise der Berücksichtigung der SchülerInnensicht durchaus ‚Qualitätsunterschiede‘ bzw. Intensitätsunterschiede bemerkbar werden. SchülerInnen kommen in der Schulforschung überwiegend als Auskunft- oder Testpersonen vor. In der Rolle der „Informanten“ (Groundwater-Smith, 1999) wird ihr Potential genutzt, um u.a. mehr über Koedukation (Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2009), Unterrichtsgestaltung (Fölling-Albers, Haider & Haider, 2008), Resonanz zum Religionsunterricht (Ritzer, 2003), Freiarbeit (Lähnemann, 2009), Evaluation der Lehrperson (Greimel, 2002) usw. aus Sicht der SchülerInnen zu erfahren. Auch Teile der PISA-Testungen nutzen die Einschätzung von SchülerInnen, um z.B. über das Schul- und Klassenklima Aussagen treffen zu können (Haider & Schreiner, 2006). Die Themen der Untersuchungen werden jedoch meist von den WissenschaftlerInnen vorgegeben und das hat zur Folge, dass das ins Blickfeld rückt, was diese als relevant erachten. SchülerInnen haben lediglich die Chance, ihre Sichtweisen in diesem eng definierten Rahmen einzubringen, und bleiben aus diesem Grund Forschungsobjekte (vgl. Fichten, 1993, S. 11, 41; Loser, 1980).

Viel seltener übernehmen Schülerinnen und Schüler in Forschungs- und Evaluationsvorhaben eine aktive Rolle, werden bei der Entwicklung von Forschungsfragen involviert oder treten selbst forschend in Erscheinung. Dies gilt vor allem für den deutschsprachigen Raum. Im englischsprachigen Raum hingegen gibt es bereits seit den 1990er Jahren verstärkt die Bestrebung, auch die Perspektive und die Mitgestaltung von SchülerInnen in so genannten Students

Research¹ Projekten und Student Voice Initiativen in der Schulqualitätsforschung zu berücksichtigen. Auf diese Weise werden SchülerInnen als Akteure des Unterrichts ernst genommen und ihre Sichtweisen und Einschätzungen in Bezug darauf keineswegs nur funktionalisiert um Lehrpersonen oder WissenschaftlerInnen Rückmeldungen zu geben. SchülerInnen erhalten vielmehr einen aktiven Gestaltungsraum und werden in die Reflexion und damit in die Produktion von Wissen einbezogen. (vgl. Fichten, 1993, S. 41; vgl. Fromm, 1987).

Mein Forschungsprojekt², das hier nun vorgestellt werden soll, hat sich zum Ziel gesetzt, sich der SchülerInnenperspektive in dieser umfassenden Weise zu widmen. Die Arbeit gliedert sich darum in vier große Bereiche:

1. Über einen theoretischen Zugang wird zunächst der Frage nachgegangen, wie sich das Handlungsfeld Schule für SchülerInnen und Lehrpersonen gestaltet. Dies erfolgt ausgehend von der organisationalen Verfasstheit von Schule, über die Sozialisationserfahrungen bis hin zum SchülerInnenjob und den SchülerInnentaktiken als Möglichkeiten des Umgangs mit den beiden erstgenannten. Der zweite Bereich der Theorie untersucht die Schülerpartizipation in der Forschung und legt damit den Schwerpunkt auf die Vorstellung und Aufarbeitung unterschiedlicher Forschungsansätze und -methoden, die entweder die SchülerInnen als mögliche Datenquelle erheben oder SchülerInnen als ForscherInnen und als handelnde AkteurInnen in Forschungsvorhaben berücksichtigen. Der Forschungsstand in Bezug auf diese unterschiedlichen Ansätze wird dargelegt.
2. Im zweiten Teil der Arbeit wird die Feldforschung vorgestellt. Es werden hierbei der methodologische Hintergrund der Untersuchung, das weitere methodische Vorgehen und die Auswertungsschritte nach der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1996) erläutert, womit eine Grundlage zur Beurteilung der Qualität dieser Arbeit gegeben ist. Zudem werden die zwei im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten SchülerInnenaktiven Schulforschungsprojekte ausführlich beschrieben. Es handelt sich hierbei einerseits um ein Sparkling Science Projekt mit dem Titel „Mitten im 2. – Geschichte und Gegenwart der Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler“ und andererseits um das Teilprojekt „Capacity Building – Netzwerke und Peers“, das im Zuge des „NOESIS“ Projekts (Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule) durchgeführt werden konnte (ge-

¹ Forschungsprojekte, die eine aktive Beteiligung von SchülerInnen forcieren, werden als Students as Researchers Projekte und abgekürzt als SAR bezeichnet. Eine ausführliche Beschreibung des Ansatzes findet sich im Kapitel „Partizipative Forschungsansätze“.

² Hierbei handelt es sich um meine Dissertation, die ich am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien geschrieben habe (Feichter, 2013b). Für die Veröffentlichung und aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde diese noch einmal überarbeitet und ergänzt.

nauer ausgeführt im Kapitel „Empirische Grundlage der Untersuchung“).

3. Der dritte Teil präsentiert die Ergebnisse der Prozessforschung (Metaforschung). Ziel ist es die Möglichkeiten und Grenzen von SchülerInnenaktiver Schulforschung, die in Zusammenarbeit mit SchülerInnen, LehrerInnen und WissenschaftlerInnen erfolgt, für die Schulentwicklung und Evaluationsforschung aufzuzeigen. Hierfür wurde auf das Datenmaterial von den zwei genannten drittmittelfinanzierten Forschungsprojekten zurückgegriffen. Theoretisch orientiert sich die Darstellung und Analyse an der Annahme, dass verschiedene Wirklichkeiten (multiple realities) der unterschiedlichen Personengruppen bestehen, deren Sichtweisen und Wirklichkeitsauffassungen über die stattgefundenen Prozesse ernst genommen und aufgegriffen werden müssen (zur Bedeutung der Multiple-Realities-Annahme bei Projektevaluationen siehe auch Projektteam NOESIS, 2013).
4. Im vierten Teil der Arbeit erfolgt die Vorstellung eines Modells SchülerInnenaktiver Schulforschung, das auch für andere schülerInnenbeteiligende Projekte von Interesse sein kann, sowie die Schlussdiskussion und ein Ausblick.

I THEORETISCHE ANNÄHERUNG

1 Schule als Handlungsfeld: Von der Schulorganisation zur SchülerInnenaktion

Bevor ich auf die Berücksichtigung der SchülerInnenperspektive und die Möglichkeiten der Beteiligung von SchülerInnen in der Unterrichts- und Schulforschung zu sprechen komme, ist es notwendig, die unmittelbare Situation von SchülerInnen im Handlungsfeld ‚Schule‘ zu beleuchten. Dies mag auf den ersten Blick verwundern, da jede Person, die selbst einmal eine Schule besucht hat – und dies schließt den überwiegenden Teil der Erwachsenen mit ein – genaue Vorstellungen davon zu besitzen scheint, wie eine typische Schulsituation bzw. der Alltag für SchülerInnen aussieht oder ihrer Ansicht nach eigentlich aussehen sollte.

Aber gerade diese scheinbare Selbstverständlichkeit, mit der Schule (auch von den unmittelbar Beteiligten, nämlich den SchülerInnen und Lehrpersonen) hingenommen wird, ist es, die einen zweiten Blick lohnenswert erscheinen lässt (vgl. Jackson, 1968/1990; Tyack & Tobin, 1994; Breidenstein, 2006). Es soll deshalb in diesem Kapitel nachgezeichnet werden, wie sich der Alltag innerhalb der Schule für SchülerInnen – und nicht minder für Lehrpersonen – gestaltet, was SchülerInnen im Schulalltag machen, welche Aufgaben ihnen zukommen und wie sie mit den an sie gestellten Anforderungen umgehen und unter welchen Bedingungen sie lernen. Auch die Fragen, was sie in der Schule lernen sollen und können und unter welchen Umständen SchülerInnen erfolgreich sind, sollen thematisiert werden. Es geht also darum zu untersuchen, wie und unter welchen Bedingungen SchülerInnen ihre Zeit in der Schule verbringen.

Die Schulsituation von SchülerInnen werde ich in drei Bereichen beleuchten. Zunächst stelle ich die Grundstruktur sowie die organisationale Verfasstheit von Schule als Institution dar. Dabei greife ich auf schultheoretische Überlegungen zurück, bei denen auffällig ist, dass zwar stets über SchülerInnen gesprochen, die SchülerInnenperspektive als eine eigenständige und relevante Sichtweise aber meist ausgeklammert wird. Danach gehe ich der Frage nach, wie Schule als Sozialisationsinstanz wirkt und welche Lernerfahrungen das für SchülerInnen mit sich bringt. Anschließend werde ich auf die SchülerInnenstrategien eingehen, die aus dem Umgang mit den beiden ersten Bereichen resultieren.

1.1 Zur organisationalen Verfasstheit von Schule

Wenn man schulische Abläufe verstehen möchte, ist es notwendig, ein Verständnis für die spezifische organisatorische Verfasstheit von Schule zu entwickeln (vgl. Jackson, 1968/1990; Tyack & Tobin, 1994; Grossmann et.al., 1997, S. 23). Aus der Perspektive der genannten AutorInnen sind Schulen nicht nur institutionalisierte Orte des Lehrens, die sicherstellen, dass das Wissen einer Gesellschaft an die nachfolgenden Generationen weitergegeben wird, sondern auch Organisationen, die eben dieses Lernen organisieren. Schulen unterscheiden sich von anderen Organisationen jedoch nicht nur hinsichtlich ihrer Aufgaben, sondern vor allem auch hinsichtlich ihrer spezifischen Interaktionsmuster, Handlungsabläufe, Routinen und Logiken (vgl. Grossmann et.al., 1997, S. 23). Deutlich abgegrenzt von anderen Organisationen weisen Schulen bei einem Vergleich untereinander bei aller Verschiedenheit (vgl. dazu Rutter et.al., 1979/1980) aber auch erstaunliche Ähnlichkeiten in der Gestaltung und der Organisation des schulischen Alltags auf (vgl. Jackson, 1968/1990; Tyack & Tobin, 1994). Diese Ähnlichkeiten werden gleich beim Betreten eines beliebigen Schulgebäudes deutlich, unabhängig davon, wo sich dieses befindet und wie individuell die jeweilige Ausstattung ausfallen mag. Es ist sofort ersichtlich, dass es sich um ein Schulgebäude handelt, in dem Unterricht stattfinden soll (vgl. Jackson, 1968/1990).

Obwohl Schulen fortlaufenden Veränderungsbemühungen unterworfen sind – sei es durch Bildungspolitik, Schulaufsicht, externe Qualitätssicherung oder durch die Beteiligten vor Ort – und auch der Standort mit seinem lokalen Umfeld sich laufend wandelt (vgl. Fend, 2008, S. 192-195, Retzl & Ernst, 2012), scheint dies kaum tiefgreifende Folgen für die grundlegende Verfasstheit der Schule selbst zu haben. In der mittlerweile klassisch gewordenen Studie „Life in classrooms“ (Jackson, 1968/1990) hält Jackson folgendes fest: „In a fundamental sense, school is school, no matter where it happens“ (Jackson, 1968/1990, S. vii). Folgt man diesem Zitat, macht es anscheinend keinen merklichen Unterschied, wo sich eine Schule befindet und wie sehr die Schulpolitik, Schulleitungen, Lehrpersonen und SchülerInnen bestrebt sind Veränderungen voranzutreiben. Die grundsätzlichen und typischen Merkmale von Schulen bleiben stets erhalten. Selbstverständlich merkt Jackson an, dass nicht alle Schulen identisch sind und es durchaus Unterschiede gibt und geben kann (vgl. Jackson, 1968/1990, S. 6-7). Diese fallen aber weit weniger gravierend aus, als man annehmen möchte. Da die Unterschiede meist nur durch oberflächliche Korrekturen oder Adaptierungen zustande kommen, verfügen sie nicht über die notwendige Durchschlagkraft, um etwas an den Grundstrukturen von Schule zu verändern (vgl. Jackson, 1968/1990, S. 6).

„Bulletin boards are changed, new pictures are hung, and the seating arrangement is altered from circles to rows and back again. But these are surface adjustments at best, resembling the work of the inspired housewife who rearranges the living

room furniture and changes the color of the drapes in order to make the room more ‚interesting‘.“ (Jackson, 1968/1990, S. 6)

Mit seinen Ausführungen deutet Jackson eine Kritik an Maßnahmen an, die sich auf rein kosmetische Adaptionen beziehen, welche die räumliche Gestaltung von Schulklassen oder den Unterricht selbst durchaus interessanter machen, aber die substantiellen Grundstrukturen von Schule unangetastet lassen. Die genannten Veränderungsmaßnahmen – von der Dekoration der Klassenräume über die Aufstellung der Schulbänke bis hin zum heute beobachtbaren Austausch der klassischen Kreidetafeln durch moderne elektronische und digitale Boards – beeinflussen das Gesamtbild von Schulen kaum. Die Grundstruktur der Schule bleibt trotz dieser durchaus gut gemeinten Adaptionen gänzlich unberührt. Für SchülerInnen bedeutet das, dass die Rahmung des in der Schule stattfindenden Geschehens über viele Jahre hinweg stabil bleibt, ungeachtet dessen, ob sie in eine höhere Schulstufe aufsteigen³, sich mit einem LehrerInnenwechsel konfrontiert sehen oder gar die Schule wechseln müssen (vgl. Jackson, 1968/1990, S. 5-6).

In den Ausführungen von Jackson deutet sich mit der beschriebenen Stabilität bereits an, dass es sich hierbei um weit mehr handelt als die erstaunlichen Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten im Erscheinungsbild von Schulen. Tyack und Tobin (1994) erkennen eine durchdringende und tiefgreifende organisatorische Struktur, die sich in vielen Bereichen von Schule niederschlägt. Sie bezeichnen diese als „grammar of schooling“, eine Grundgrammatik nach der Schule und Unterricht funktioniert. Sie verstehen darunter „the regular structures and rules that organize the work of instruction“ (Tyack & Tobin, 1994, S. 454). Mit der Grammatik von Schule wird ein organisatorisches Rahmenkonzept oder auch Regelwerk angesprochen, welches den Schulalltag strukturiert und sich auf die Unterrichtsgestaltung und das Handeln von Lehrpersonen auswirkt. Mehr noch, die Autoren beschreiben sie sogar als „strait jacket“ (Tyack & Tobin, 1994, S. 455), als Zwangsjacke, welche das Handeln von Lehrpersonen begrenzt und bestimmt. Bei dieser Grammatik von Schule handelt es sich somit nicht bloß um „reguläre“, sondern vor allem auch um „regulierende Strukturen und Regeln“ (vgl. auch Rolff, 2006, S. 223). Diese sind

- der Umgang mit Zeit und Raum mittels Stundentaktung und Jahrgangsstufen,
- die Klassifizierung und Zuteilung der SchülerInnen in Schulklassen,
- die Zersplitterung des Wissens in einzelne Unterrichtsfächer,
- die isolierte Lehrtätigkeit und Zuständigkeit einer Lehrperson für ein Unterrichtsfach,

³ In diesem Zusammenhang kann auch auf die Diskussion um die Neugestaltung der Oberstufe durch Modularisierung hingewiesen werden, die noch immer zu keinem gültigen Ergebnis gekommen ist.

- die Beaufsichtigung und Verteilung von Aufgaben an SchülerInnen und
- die Beurteilung von SchülerInnenleistungen durch Noten, die zu einem Aufsteigen in höhere Schulstufen befähigen (vgl. Tyack & Tobin, 1994, S. 454-455; Tyack & Cuban, 1995, S. 86-87).

Diese „Regulative“ (Rolff, 2006, S. 223) bilden die „Einfachstruktur der Grammatik einer ‚richtigen Schule‘“ (Fend, 2008, S. 353), welche nicht nur für das amerikanische, sondern auch für unser Bildungssystem zutreffend ist (vgl. Fend, 2008, S. 353). Um die Uniformität von Schule noch deutlicher hervorzuheben, schlägt Fend darüber hinaus eine Ausdifferenzierung dieser Grammatik vor, „indem man z.B. auf die überall zu findenden Zeitpläne und Stundenpläne, auf die gemeinsamen Lehrbücher, die den inhaltlichen Takt vorgeben, auf die Steuerung durch Prüfungen nach definierten Unterrichtsabschnitten, auf den lehrer-gesteuerten Unterricht im Frage-Antwort-Format verweist“ (Fend, 2008, S. 353). Da diese „so universell und weltweit beobachtbar“ sind, sieht Fend darin sogar die „Kerngrammatik“ (Fend, 2008, S. 353) einer jeden Schule erfüllt.

Gerade der Versuch des Aufbrechens von starren Schularrangements und Organisationen ist ein zentraler Antriebsmotor reformpädagogischer Bewegungen gewesen – mal mehr und mal weniger explizit (vgl. Oelkers, 2005, S. 151-152; S. 173). Das Bestreben vieler Erneuerer (und dazu zählen nicht nur die ‚klassischen‘ ReformpädagogInnen des 19. Jahrhunderts), die Grammatik und die vorgegebenen Strukturen herauszufordern, kann sich dabei auf verschiedene Bereiche der Schule und des Unterrichts beziehen. In der Fachliteratur finden sich unter anderem folgende Maßnahmen zur Aufbrechung von Strukturen, die nicht zufällig um die angeführten Regulative der Grammatik von Schule kreisen (vgl. Tyack & Tobin, 1994, S. 455; Rolff, 2006, S. 223):

- die Flexibilisierung von Zeitplänen und Klassengrößen,
- die Individualisierung von Unterricht, orientiert an der individuellen Leistungsnorm,
- der Verzicht auf Schulnoten und die Notengebung,
- das Zusammenfassen einzelner Unterrichtsfächer zu zentralen Kern- und Themenbereichen („core courses“) im Sekundarschulbereich,
- die Etablierung eines spezialisierten FachlehrerInnensystems im Primarschulbereich und
- die Gruppierung von LehrerInnen in Teams und die Umsetzung von Teamteaching.

Die ungemeine Durchsetzungskraft und Beständigkeit der Grammatik von Schule zeigt sich aber besonders darin, dass davon abweichende pädagogische wie organisatorische Bestrebungen zur Umgestaltung des Unterrichts kaum Bestand haben. Sie werden meist „rapidly assimilated to the traditional struc-

tures and rules“ (Tyack & Tobin, 1994, S. 456). Tyack und Tobin führen hierzu das reformpädagogische Konzept des Daltonplans (Parkhurst, 1922) als Beispiel an, welches sich – wie viele andere innovative pädagogische Konzepte – nur in Nischenbereichen durchsetzen konnte. Von den Autoren wird diesbezüglich kritisch angemerkt, dass nur solche pädagogischen Konzepte allgemein als erfolgreich angesehen werden, die eine möglichst große Breitenwirkung erzielen, ungeachtet dessen, wie innovativ diese Bemühungen tatsächlich sein mögen. So lässt sich nachzeichnen, dass viele reformpädagogische Maßnahmen und Bemühungen in Teilbereichen immer wieder vom regulären Schulbetrieb aufgenommen worden sind, man ist geneigt zu sagen, um die sogenannte ‚alte Schule‘ aufzuwerten bzw. ‚aushaltbar‘ zu machen (vgl. Hopmann, 1999, S. 339-348). Der Anspruch von Parkhurst, ein Gesamtkonzept zur gänzlichen Reorganisation von Schule und Unterricht bereitzustellen, sei aber nur zu Beginn der Bewegung und von einer überschaubaren Anzahl von Schulen eingelöst worden. Nach einer engagierten Einführungs- und Umsetzungsphase, begleitet von finanzieller Zuwendung, kehrten jedoch viele Schulen zum gewohnten und üblichen System zurück (vgl. Tyack & Tobin, 1994, S. 455; S. 463-466). Diese Rückbesinnung auf die gewohnten Abläufe und Routinen ist nicht nur ein Phänomen der Daltonplanpädagogik. In Auseinandersetzung mit Tyack und Tobin kommt auch Oelkers (2005) zu dem Schluss, dass sich viele reformpädagogische Bestrebungen weder dauerhaft etablieren konnten, noch die bestehende Struktur nachhaltig beeinflusst haben.

„Die im 19. Jahrhundert entwickelte Schulstruktur oder die *grammar of schooling* ist weit weniger durch progressive Methoden verändert worden, als dies in den Selbstbeschreibungen vieler Projekte behauptet wurde.“ (Oelkers, 2005, S. 19)

Folgt man solchen Überlegungen wird ersichtlich, dass vorrangig jene pädagogischen Maßnahmen und Innovationen große Erfolgsaussichten haben, die sich auf einen bestimmten Problembereich beschränken und sich in das bisherige System problemlos eingliedern lassen, oder dieses ergänzen (vgl. Tyack & Tobin, 1994, S. 456, 477; Hopmann, 1999; Oelkers, 2005, S. 15-16). In Bezug auf die nur langsam zu verändernde, aber immerhin veränderbare Grammatik von Schule bietet sich auch der Vergleich mit einer Sprache an.⁴

„Both schools and language are, of course, in flux – for example, as new words or institutional features are added – but we are here arguing that changes in basic structure and rules of each are so gradual that they do not jar.“ (Tyack & Tobin, 1994, S. 454).

⁴ Einen interessanten Versuch aus der Sicht eines Germanisten und Sprachforschers die Grammatik der Schule zu deklinieren hat Werner Wintersteiner unternommen (vgl. Wintersteiner, 1994).

Sowohl die Schule als auch die Sprache sind durch einen fortlaufenden Wandel geprägt. Gestützt durch die grundlegende Grammatik und das Regelsystem sind beide jedoch auf Beständigkeit bedacht. Demzufolge ist Veränderung im Bereich der Schule zwar prinzipiell möglich. Mit großen Umwälzungen, die schließlich über Jahre hinweg bestehen bleiben, ist jedoch nicht zu rechnen (vgl. Tyack & Tobin, 1994, S. 454; Rolff, 2008, S. 74). Führt man diesen Gedanken weiter aus, wäre etwa die Einführung eines neuen und zusätzlichen Unterrichtsfaches, da es sich hierbei um einen umschriebenen Problembereich handelt, eher zu bewerkstelligen als der generelle Verzicht auf Stundenpläne einhergehend mit einer Umstrukturierung des Unterrichts. Da die Erweiterung des Fächerkanons um ein Unterrichtsfach keinerlei tiefgreifende strukturelle Änderungen des Gesamtsystems verlangt, sondern eben nur eine Erweiterung des Bisherigen darstellt, ist dies als Reformversuch und Veränderungsbemühung erfolgversprechender. Die anderen Unterrichtsfächer und der reguläre Schulbetrieb können in gewohnter Weise weiterbestehen. Ganz anders sieht es etwa bei der Umsetzung der Daltonplanpädagogik aus, um noch einmal das Beispiel von Tyack und Tobin heranzuziehen. Zielt man auf die Umsetzung des gesamten von Parkhurst (1922) entwickelten pädagogischen Konzepts ab, das sich an grundlegenden Prinzipien orientiert und damit eine neue Grammatik etabliert, erfordert dies ein Abrücken von den üblichen Regulativen, wie z.B. der Aufteilung der SchülerInnen in Jahrgangsklassen. Stattdessen werden sogenannte „laboratories“ eingerichtet, die den SchülerInnen frei zugänglich sind. Weiters wird die Taktung und Organisation des Unterrichts nach Stundenplänen aufgegeben, da sich die selbständige Arbeitsplanung der SchülerInnen und dessen Durchführung nun an „assignments“ und Pensen orientieren soll (vgl. Parkhurst, 1922). Parkhurst selbst verstand den Daltonplan als einen „way of educational reorganization“ (Parkhurst, 1922, S. 28), der umfassende Veränderungen des gewohnten Unterrichtsalltages und der Schule erfordert. Wird dieses Anliegen ernsthaft betrieben, macht ein solches Vorgehen ein Umdenken und eine Veränderung der gewohnten Verhaltensweisen auf Seiten der Lehrpersonen notwendig (vgl. Tyack & Tobin, 1994, S. 465). Die notwendigen Adaptierungsleistungen der Beteiligten sind hierbei enorm. Nur wenige Schulen konnten und wollten langfristig das Konzept des Daltonplans beibehalten bzw. aufrechterhalten. „The Dalton Plan ended up providing options that teachers could add to their kit bags of teaching techniques in classrooms organized in traditional ways.“⁵ (Tyack & Tobin, 1994, S. 466)

⁵ Das Verständnis österreichischer und tschechischer LehrerInnen in Bezug auf die Daltonplanpädagogik konnte ich in einer anderen qualitativen Studie untersuchen. Auch hier stellte sich heraus, dass die interviewten Lehrpersonen reformpädagogische Konzepte vorrangig als Erweiterung ihres Methodenrepertoires verstehen. Infolgedessen wird der Daltonplan durchaus in vereinfachter oder adaptierter Weise im Unterricht umgesetzt (vgl. Feichter, 2009). Es ist daher auch kein Zufall, dass z.B. das Pensenbuch im offenen Unterricht im Rahmen der neuen Mittelschule eine große Verbreitung gefunden hat, ohne dass auf andere

Verstärkte Reformversuche im Bereich Schule waren auch in den 1960er Jahren zu beobachten. Nach der anfänglich euphorischen Aufbruchstimmung dieser Zeit war eine schnelle Rückkehr zu vertrauten Schulstrukturen festzustellen. In einer Zeit, in welcher besonders das Innovationsdenken sowie gesellschaftliche Veränderung im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses standen, waren anfangs viele Lehrpersonen und Schulleitungen bestrebt ihre Schulen grundlegend zu reformieren und die bestehenden und starren Strukturen aufzubrechen. Freier und offener sollte die Schule werden, zur Mitgestaltung und Partizipation anregen, wobei sich die Reformer umfassende Veränderungen durch das Experimentieren mit Zeit, Raum und Unterrichtsfächern versprachen (vgl. Tyack & Tobin, 1994, 471-472). Sowohl das Interesse als auch die Zustimmung zu solchen Reformen hielten jedoch nicht lange an. Schnell war eine Rückbesinnung auf Altbewährtes festzustellen. Als die anfängliche Begeisterung und der Enthusiasmus der Beteiligten verfliegen war, konservative Strömungen wieder zunahmen und als die Investitionen von Seiten der Politik immer weniger wurden und somit auch die Ressourcen für die Schulen abnahmen, kehrte man zum gewohnten Unterrichtsalltag zurück. Es waren jedoch nicht die SchülerInnen, die sich nach der alten oder ‚richtigen‘, weil vertrauten Schule sehnten, sondern ihre Eltern und Lehrpersonen (vgl. Tyack & Tobin, 1994, S. 469; 474).

„Many communities grew tired of boat-rocking leaders and instead wanted the comfort of stable old patterns of schooling. Most of the high schools of tomorrow reverted to the familiar grammar of schooling.“ (Tyack & Tobin, 1994, S. 474)

Die pädagogische Ideologie, so stellt Fürstenau schon 1969 bedauernd fest, „kann nicht sehen, dass pädagogische Appelle und periphere Reformen an der Schulrealität scheitern müssen, weil die (funktional wirksame) Grundstruktur der Schule diesen Einflüssen entgegenwirkt“ (Fürstenau, 1969, S. 22). Aus den bisherigen Überlegungen wird also ersichtlich, dass sich die Grammatik von Schule als äußerst stabil, robust und veränderungsresistent erweist (vgl. Tyack & Tobin, 1994; Oelkers, 2005; Rolff, 2006; 2008). Sie kann einerseits als „Reformbremse“ (Rolff, 2006) aufgefasst werden, vor allem wenn es von Seiten der Veränderungsbestrebungen her gedacht wird. Andererseits wird aber auch ersichtlich, dass der angesprochene „comfort of stable old patterns of schooling“ (Tyack & Tobin, 1994, S. 474) Vorteile für die handelnden Personen mit sich bringt, da die Grammatik Orientierung und Handlungssicherheit gewährleistet. Dadurch entsteht ein beständiger Rahmen, der – gleichwohl auf unterschiedliche Weise – allen AkteurInnen entgegen kommen kann. Die Grammatik legitimiert die Geschehnisse innerhalb der Schule, sie legitimiert sich selbst durch die Be-

Elemente der Daltonplanpädagogik zurückgegriffen wird (zum Verhältnis von Reformpädagogik und dem regulären Schulbetrieb siehe auch Hopmann, 1999).

ständigkeit und durch die Akzeptanz und Erwartungshaltungen von außen (z.B. von Eltern, Schulaufsicht usw.).

Wer sich mit der SchülerInnenperspektive und der Umsetzung von SchülerInnenaktiven Schulforschungsprojekten befasst, stößt unweigerlich auf die grundlegende Verfasstheit von Schule. Schule ist nicht aus dem Geiste der SchülerInnen gedacht, die konsequente Einnahme einer SchülerInnenperspektive ist eine Störung der durch die Grammatik bedingten Handlungsabläufe in der Schule. Der schulische Alltag sowie der Unterricht finden immer in den sie umgebenden organisationalen Strukturen statt. Diese Strukturen hinterlassen Spuren und haben eine Wirkung auf die Verhaltensweisen von Lehrpersonen und SchülerInnen. Gerade weil es sich um „stable old patterns“ handelt, bilden diese einen gewohnten und routinierten Handlungsrahmen, der wiederum Handlungs- und Orientierungssicherheit verspricht und Handlungen strukturiert. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn die beteiligten AkteurInnen immer wieder auf Vertrautes und Gewohntes zurückgreifen. Folgt man diesen Überlegungen, dann sind es vor allem die Strukturen und die Interaktionsordnungen sowie die Schulrituale und Handlungsabläufe, die Verhaltensweisen und die soziale Praxis in Schulen prägen. Das gilt für Lehrpersonen sowie für SchülerInnen gleichermaßen, weshalb der Schulalltag in weiterer Folge auch als eine zentrale Sozialisationserfahrung verstanden werden kann. Auf die sozialisatorischen Folgen der organisationalen Strukturen gehe ich im nächsten Kapitel genauer ein.

1.2 Die Schule als Sozialisationsinstanz

Im Allgemeinen versteht man unter Sozialisation alle geplanten Maßnahmen, aber auch ungeplanten Wirkungen zum „Einleben in das Ordnungssystem einer Gemeinschaft durch Übernahme (Internalisierung) der dort geltenden Regeln und Normen“ (Schröder, 2001, S. 334). Dies bleibt jedoch nicht nur auf äußere Verhaltensformen alleine beschränkt, sondern umfasst auch die Prägung von Einstellungen und Gewohnheiten. Es kann hierbei zwischen „primärer“ und „sekundärer“ Sozialisation unterschieden werden. Die primäre Sozialisation erfolgt innerhalb der Familie, in welcher das Kind über die sozialen Beziehungen erste Rollenfunktionen erfährt. Mit dem Schuleintritt kommt eine weitere zentrale Sozialisationsinstanz hinzu, denn in der Schule vollzieht sich die sekundäre Sozialisation durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen (vgl. Schröder, 2001, S. 334). Es soll hier hauptsächlich das Augenmerk auf die Schule als Sozialisationsinstanz gelenkt werden.

Die folgenden Überlegungen sind keineswegs neu, haben aber ebenso wie die zuvor beschriebene Grammatik von Schule, durchaus wegen ihrer Beständigkeit, nichts an Aktualität verloren. „Was wir in der Schule lernen“ (Dreeben, 1968/1980) bezieht sich nämlich nicht nur darauf, was in den Lehrplänen festgehalten ist und was konkret im Unterricht gelernt werden kann. Bereits 1925 stellt Bernfeld fest: „Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die

über den eigentlichen Unterricht weit hinaus reichen. Die Schule – als Institution – erzieht.“ (Bernfeld, 1925/1973, S. 28). Auch Dreeben kommt zu dem Schluss, „daß das, was in der Schule gelernt wird, sich weder auf das, was dort gelehrt wird, noch auf das, was pädagogisch lehrbar ist, beschränkt“ (Dreeben, 1968/1980, S. 44). So ist die Schule zwar ein Ort des Lehrens und Lernens, an dem selbstverständlich Unterrichtsinhalte eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Hopmann, 2007, S. 115-117). Die Schule jedoch ausschließlich auf die Vermittlung von Inhalten zu beschränken, würde andere zentrale Erfahrungen des regulären Schulgeschehens völlig ausklammern (vgl. Dreeben, 1968/1980, S. 23). Welche Erfahrungen möglich sind und was gelernt wird, hängt insbesondere vom institutionellen Regelsystem von Schule ab. Die strukturellen Vorgaben und Beschränkungen sind es, die schulische Abläufe weitgehend bestimmen und infolgedessen sozialisatorische Funktionen übernehmen (vgl. Bernfeld, 1925/1973; Dreeben, 1968/1980; Jackson, 1975; Grossmann & Wimmer, 1980).

Da diese Lernziele aber weder von den Beteiligten intendiert noch allgemein festgehalten sind und auch nicht offen kommuniziert werden, hat sich der Begriff „hidden curriculum“ etabliert, der auf Jackson zurückgeht (vgl. Jackson, 1975, S. 29) und im deutschsprachigen Raum unter dem Begriff des „heimlichen Lehrplans“ (Zinnecker, 1975) bekannt wurde. In seinen Untersuchungen „Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer“ stellt Jackson (1975) fest, dass es

„in jeder Schule und in jeder Klasse in Wirklichkeit zwei Lehrpläne gibt, nach denen die Schüler unterrichtet werden. Den einen können wir den amtlichen Lehrplan nennen. [...] Den zweiten Lehrplan könnte man vielleicht als den nicht-amtlichen oder sogar als den heimlichen Lehrplan bezeichnen [...]. Dieser heimliche Lehrplan besitzt auch eine goldene Mitte: den Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen. Diesen Grundkurs haben sich Schüler wie Lehrer anzueignen, wenn sie, ohne großen Schaden zu nehmen, ihren Weg durch die Institution, die da Schule heißt, machen wollen.“ (Jackson, 1975, S. 29)

Amtlicher und heimlicher Lehrplan stehen nicht selten in Widerspruch, wenn z.B. Hilfsbereitschaft und Kooperation gelehrt werden, bei Prüfungen aber lediglich Einzelleistungen von SchülerInnen zählen. Besonders deutlich hat das Fürstenau in den 1970er Jahren formuliert.

„Solange sich die pädagogische Ideologie unserer Gesellschaft mit dem zentralen Widerspruch nicht auseinandersetzt, daß die von der Schule als Institution (funktional) ausgehenden Tendenzen dem deklarierten Erziehungsideal der Gesellschaft, dem Organisationszweck der Schule, und den intentionalen Erziehungsmaßnahmen der Lehrer entgegenwirken und sich diesen gegenüber durchsetzen, wird ein effektiver politischer Anstoß zur Behebung der von verschiedenen Seiten beklagten Schulschwierigkeiten und mangelhaften Leistungen nicht zu erwarten sein.“ (Fürstenau, 1969, S. 22)

Der „heimliche Lehrplan“ schreibt sich ungeachtet aller Appelle zunehmend in die Handlungspraxis ein, es geht um „die ‚lautlosen Mechanismen‘ der Einübung in die Regeln und Rituale der Institution Schule“ (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 106). Auch Tyack und Tobin geben mit ihrer Metapher des Spracherwerbs in Bezug auf die Grammatik von Schule eine gute Beschreibung dieser impliziten Aneignungsprozesse wieder. Wie beim Erlernen einer Sprache werden die grammatikalischen Regeln mit zunehmenden schulischen Erfahrungen verinnerlicht, weshalb sie – einmal erfolgreich angeeignet und übernommen – auch automatisiert und ohne explizites Wissen darüber angewendet werden können. „Neither the grammar of schooling nor the grammar of speech needs to be consciously understood to operate smoothly.“ (Tyack & Tobin, 1994, S. 454)

Die Sozialisationserfahrungen von Schule bieten ein sehr breites Forschungsfeld, das an dieser Stelle nicht zur Gänze berücksichtigt werden kann (vgl. dazu ausführlich z.B. Niederbacher & Zimmermann, 2011). Da SchülerInnenaktive Schulforschungsprojekte den Fokus meiner Arbeit bilden, diese stets im Handlungsfeld Schule stattfinden und auch eine Beteiligung und Zusammenarbeit von Lehrpersonen und SchülerInnen erforderlich machen, ist es aber notwendig, einige Überlegungen zu den sozialisatorischen Erfahrungen von Schule anzustellen. Somit werde ich vor allem auf jene Aspekte eingehen, die mir im Zusammenhang meiner Forschungsfrage relevant erscheinen. Hierbei handelt es sich um Erkenntnisse aus der Fachliteratur, die auch im Zuge des Forschungsprozesses dieser Studie beobachtbar und von Bedeutung waren. Darüber hinaus lassen sie sich auch im empirischen Material dieser Arbeit wiederfinden. In weiterer Folge werde ich die relevanten sozialisatorischen Lernerfahrungen der Schule für LehrerInnen und SchülerInnen getrennt voneinander darstellen.

1.2.1 Schulische Sozialisation von Lehrpersonen

Aufgrund der Struktur von Schule zeichnet sich der Lehrberuf speziell durch Einzelarbeit aus. Als Lehrperson steht man in der Regel alleine in einer Klasse und ist alleine für ein Schulfach verantwortlich (vgl. Tyack & Tobin, 1994; Tyack & Cuban, 1995). Lehrpersonen arbeiten demnach in einem Umfeld, das vorwiegend am „Lehrerindividualismus“ (Leschinsky, 1986; Terhart, 1996) ausgerichtet ist, ja diesen sogar befördert.

In seiner soziologischen Studie „Schoolteacher“ hat Lortie (1975) sehr anschaulich beschrieben, welches Orientierungsmuster Lehrpersonen ausbilden, wenn sie eine längere Zeit in der Schule arbeiten. Folgt man den Ergebnissen dieser Studie ist die Schulkultur für Lehrpersonen von dem sogenannten „Autonomie-Paritäts-Muster“ geprägt (Lortie, 1972; 1975). Es handelt sich hierbei um ein Kennzeichen der Berufskultur von Lehrpersonen. Dieses Muster besagt, dass der Unterricht stets in den alleinigen Verantwortungsbereich der jeweiligen Lehrperson fällt, ohne dass andere KollegInnen hierbei eingreifen können und sollen (Autonomie). Gleichzeitig stehen sich alle Lehrpersonen als grundsätzlich

gleichberechtigt gegenüber, unabhängig von der tatsächlichen Qualität der erbrachten Leistungen und dem jeweiligen Engagement (Parität). Für die einzelne Lehrperson ergibt sich somit eine Situation, in welcher einerseits der eigene Unterricht vor den Eingriffen und dem Einmischen anderer geschützt ist, und andererseits keine Unterschiede in der Behandlung durch die Organisation gemacht werden. Mit zunehmender Erfahrung und Vertrautheit mit der schulischen Arbeitsweise und Arbeitskultur eignen sich Lehrpersonen dieses Muster an, das in weiterer Folge auch ihre eigenen Handlungen bestimmt. Das Autonomie-Paritäts-Muster regelt somit das eigene Vorgehen im Unterricht sowie die sozialen Interaktionen mit anderen Lehrpersonen und fördert so das „gezielte Nebeneinanderarbeiten“ und garantiert die „Nichteinmischung“ der KollegInnen (Terhart, 1996, S. 463).

Während Lortie (1972; 1975) mit seinen Überlegungen vor allem eine allgemeine Beschreibung der LehrerInnenkultur liefert, die besagt, dass das Autonomie-Paritäts-Muster eine weit verbreitete Vorstellung unter allen Lehrpersonen ist, zeigt eine neuere empirische Studie, dass dieses Muster nicht immer eine allgemeingültige Bedeutung haben muss (vgl. Altrichter & Eder 2002). Die besagte Studie unterscheidet drei Gruppen von Lehrpersonen und zeigt, dass in diesem Zusammenhang auch die Einstellungen und Haltungen zur generellen Veränderungsbereitschaft von Bedeutung sind. Die erste identifizierte Gruppe umfasst teamorientierte Lehrpersonen. Sie zeigen großes Interesse an Entwicklungsprozessen und schulentwicklerischer Neugestaltung, „sind bereit, ihren Unterricht zugunsten einer gemeinsamen Verantwortung zu öffnen, mit anderen zu kooperieren und Funktionen entsprechend den individuellen Kompetenzen von Lehrer/innen zu besetzen“ (Altrichter & Eder, 2002, S. 220). Bei ihnen kommt das beschriebene Autonomie-Paritäts-Muster somit kaum zu tragen. Ganz im Gegensatz zur zweiten Gruppe. Dazu zählen jene Lehrpersonen, die Schulentwicklungsprozessen gegenüber grundsätzlich negativ eingestellt sind und sich auch nicht aktiv daran beteiligen möchten. Diese Gruppe von Lehrpersonen besteht tendenziell auf die Alleinverantwortung für den eigenen Unterricht, weshalb sie Kooperation sowie funktionale Ungleichbehandlungen ablehnen (vgl. Altrichter & Eder, 2002, S. 220). Zur dritten Gruppe zählen die klassischen „Einzelkämpfer“. „Sie reklamieren für sich Autonomie im Unterricht und lehnen Kooperation ab; sie tendieren jedoch dazu Unterschiede in der Qualität von Lehrer/innen wahrzunehmen und dafür auch unterschiedliche Behandlung (z.B. Bezahlung) zu wünschen.“ (Altrichter & Eder, 2002, S. 221).

Wenn man nun berücksichtigt, dass die Ergebnisse dieser Studie nicht uneingeschränkt verallgemeinerbar sind, sich also nicht auf die gesamte Lehrerschaft übertragen lassen und es sich dabei sogar um „eine Überschätzung der Situation in positiver Richtung“ (Altrichter & Eder, 2002, S. 219-220) handelt, wie die Autoren selbst angeben, so wird doch ersichtlich, dass die Allgemeingültigkeit des Autonomie-Paritäts-Musters in dieser Deutlichkeit kaum aufrechterhalten werden kann. Für den überwiegenden Teil der Lehrpersonen scheint die Parität, d.h. die Gleichstellung der KollegInnen, nicht mehr so wich-

tig zu sein. Die Autonomie wiederum scheint jedoch für alle eine zentrale Rolle zu spielen, wengleich sich ein kleiner Teil der Lehrpersonen dieser Studie vorstellen kann, diese für Entwicklungsprozesse aufzuheben.

Im Zusammenhang mit der betonten Autonomie von Lehrpersonen sprechen andere AutorInnen von Schulen als sogenannte „Expertenorganisationen“ (Mintzberg, 1991; Grossmann et.al., 1997). Schulen können neben Krankenhäusern und Universitäten dieser speziellen Form der Organisation zugerechnet werden, da für sie ebenfalls das „Prinzip der Kollegialität gleichrangiger Experten“ gilt (Grossmann et.al., 1997, S. 29). Damit geht eine hohe individuelle Autonomie in der Berufsausübung einher, wie auch eine starke Identifikation mit der jeweiligen Profession. Übertragen auf die Organisation Schule bedeutet das, dass Lehrpersonen sich eher einem Fach bzw. einer bestimmten Profession zugehörig fühlen als der jeweiligen Schule selbst. Die AutorInnen beschrieben, dass das Engagement sich für die Interessen des Gesamten oder für die Organisation Schule einzusetzen, demnach relativ gering ausgeprägt ist (vgl. Grossmann et al., 1997, S. 26).

Die Bevorzugung von Einzelarbeit, einem autonomen Vorgehen und die Fokussierung auf den unmittelbaren Arbeits- und Zuständigkeitsbereich können aber nicht (primär) als persönliche und willentliche Entscheidungen verstanden werden, sie sind vielmehr eine Folge der schulischen Berufssozialisation von Lehrpersonen (vgl. Lortie, 1975; Terhart, 1996). Selbst jene Lehrpersonen, die kooperative Arbeitsweisen sowie Projekt- und Teamarbeit eigens anstreben und bevorzugen, sehen sich schnell mit einer Situation konfrontiert, die das verhindert oder sie zumindest wieder davon Abstand nehmen lässt.⁶ Kooperation ist in der Schule in der Regel nicht ‚gebahnt‘. Selten gibt es fix verankerte Teamstunden oder formale Zeiten für gemeinsame Planungsarbeiten oder Reflexionen. Das führt schließlich dazu, dass in der Schule „Kooperation entweder gar nicht oder nicht im notwendigen Maße bzw. nicht in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen stattfindet“ (Terhart & Klieme, 2006, S. 163).

Es kann aber noch ein weiteres Beispiel für den Einfluss von strukturellen Rahmenbedingungen auf die Handlungspraxis von Lehrpersonen aufgezeigt werden. Dieses ist besonders im Bereich der Leistungsbeurteilung und Notengebung zu finden. Die Organisationsform schulischen Lernens ist vor allem auf individuelles Lernen abgestimmt, weshalb kooperative Lernformen (z.B. Gruppenarbeit, Projektunterricht, etc.) zwar praktiziert und gefördert werden, dem

⁶ Derartige Sozialisationsprozesse werden auch mit dem Begriff des „Praxischocks“ in Zusammenhang gebracht. Tanner (1993) konnte mit seiner Replikationsstudie in Anlehnung an die Konstanzer Schulforschung aufzeigen, dass mit dem Berufseinstieg von LehramtsstudentInnen eine Einstellungsrevision erfolgt, die sich zunehmend in einem Anpassungsprozess stabilisiert. Die Lehrpersonen rücken hierbei von den in der Ausbildung erworbenen Einstellungsmustern zu Unterrichts- und Erziehungsfunktionen ab. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern und KollegInnen abnimmt, ebenso wie die Bereitschaft zur Reflexion des Arbeitsfeldes und zu außerunterrichtlichem Engagement (vgl. Tanner, 1993, S. 793; Keller-Schneider, 2010, S. 26).

traditionellen schulischen System jedoch widersprechen (vgl. Krainz-Dürr, 1999a, S. 311). Lehrpersonen haben einerseits die Aufgabe, Wissen zu vermitteln und Inhalte aufzubereiten, sodass sich ihre Lernbarkeit erhöht, ohne diese zu trivialisieren und zu atomisieren. Gleichzeitig besteht ihre Aufgabe auch darin, die erbrachten Leistungen ihrer SchülerInnen zu bewerten. Hierbei sind sie aber zunehmendem Legitimierungsdruck von Seiten der Eltern aber auch der SchülerInnen ausgesetzt (vgl. Fend, 2008, S. 264; Breidenstein et al., 2012, S. 170-171). Für den Unterricht hat dies weitreichende Folgen und beeinflusst einerseits die Auswahl von den im Unterricht behandelnden Inhalten und Themen, wie auch die Art ihrer Überprüfung. Um möglicher Kritik von außen (z.B. durch die Eltern) zu entgehen und sich gleichzeitig auch abzusichern, werden deshalb „[g]ut lehrbare und gut überprüfbare sowie objektiv rechtfertigbare Inhalte [...] bevorzugt“ (Fend, 2008, S. 264). Zu diesen objektiv rechtfertigbaren Inhalten und Ergebnissen gehören vor allem jene, die keinen Interpretationsspielraum offen lassen, somit scheinbar eindeutig sind und sich überwiegend auf quantifizierbare Leistungen (wie etwa zählbare Fehler) beziehen (vgl. Fend, 2008, S. 263-265). Demgegenüber zeichnen sich offene Lernformen sowie Projektarbeit und Projektunterricht nicht durch diese bevorzugten und überprüfbaren Eindeutigkeiten aus, weshalb sie – wenn nicht von der Schule angestrebt oder von engagierten Lehrpersonen eigens gefördert – im Schulalltag in den Hintergrund rücken. Diesbezüglich zeigt sich bei Lehrpersonen immer wieder eine gewisse Unsicherheit, wie die individuelle Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung bei solchen kooperativen Arbeitsformen letztendlich stattfinden soll, wenn beispielsweise mehrere SchülerInnen an einer Gruppen- bzw. Projektarbeit mehrere Wochen beteiligt sind und somit gemeinsame Leistungen erbringen (vgl. Krainz-Dürr, 1999a, S. 311). Der Auffassung von Lehrpersonen folgend werden solche Lernformen daher häufig nicht als ein wirklicher oder ernstzunehmender Unterricht angesehen, sondern eher einer „Feiertagspädagogik“ zugerechnet (vgl. dazu Fenkart, 1994, S. 88), als etwas Besonderes und Außergewöhnliches, als ein Zugeständnis für SchülerInnen.

1.2.2 Schulische Sozialisation von SchülerInnen

Bei SchülerInnen zeigt sich der Sozialisationsprozess in der Schule hingegen auf völlig andere Weise. Zunächst finden sich SchülerInnen in einer Situation wieder, die weniger von ihnen selbst, als vielmehr von anderen beeinflusst ist. Aufgrund der sozialen Lernerfahrungen, die in der Schule geboten werden und aufgrund der „Sequenz ihrer strukturellen Arrangements“ (Dreeben, 1968/1980, S. 61) lernen SchülerInnen die „Prinzipien des Verhaltens oder soziale Normen zu übernehmen und entsprechend zu handeln“ (Dreeben, 1968/1980, S. 44). Von den Familien der SchülerInnen können unter anderem durch ihre Zusammensetzung, die durch altersbedingte Heterogenität ihrer Mitglieder geprägt ist, solche Lernerfahrungen nicht ermöglicht werden. Die Familie ist ein Ort der

ersten Sozialisation, die Schule erweitert jedoch das bestehende Handlungsfeld von Heranwachsenden – sie werden zu SchülerInnen – ohne die Produkte früherer Lernerfahrungen zu ersetzen oder aufzuheben (vgl. Dreeben, 1968/1980, S. 23). Vielmehr setzt sie bei diesen an und bildet auf solche Weise das „institutionelle Bindeglied zwischen Familie und öffentlicher Sphäre“ (Dreeben, 1968/1980, S. 61), das SchülerInnen auf ihr zukünftiges Leben als Erwachsene vorbereiten soll.

Zwangsläufig erfahren die SchülerInnen über das schulische Regelwerk, das auch unter der Metapher des „Schulspiels“ (Fend, 2008, S. 352) bekannt ist, wie sie sich zu verhalten haben und dass es dabei Gewinner und Verlierer geben kann. Sie lernen aber auch, dass sie ihr Verhalten, das bislang in der Familie vielleicht erfolgversprechend gewesen ist, an die neue Situation anpassen müssen. Mit der Übernahme von diesen in der Schule bestehenden Normen ist „eine selbst auferlegte, erkennbare Verpflichtung unterschiedlicher Intensität“ (Dreeben, 1968/1980, S. 44) zu verstehen, wobei dieser Sozialisationsprozess für die Betroffenen selbst gerade nicht erkennbar ist. Es handelt sich hierbei somit um implizite Lernprozesse. Folgt man den klassischen Überlegungen der strukturfunktionalistischen Schultheorie, die Dreeben (1968/1980) in Anlehnung an Parsons (1959) herausgearbeitet hat, lassen sich drei Prinzipien anführen, die im Zuge der schulischen Laufbahn und dem alltäglichen Handeln in der Schule als Sozialisationserfahrungen angeeignet werden. Dazu zählen „Unabhängigkeit“, „Leistung“, sowie „Universalismus und Spezifität“ (vgl. Dreeben, 1968/1980, S. 61).

- Die „Unabhängigkeit“ bezieht sich zunächst auf die Aufgaben, welche die SchülerInnen zu erfüllen haben. Diese sollen sie alleine, somit ohne Hilfe und Zutun anderer Personen, bewältigen. Das bedeutet, dass Kooperationen mit anderen SchülerInnen und die Unterstützung durch die Eltern für die Erledigung der Arbeiten gleichermaßen abgelehnt werden und nicht vorgesehen sind. Sichergestellt wird die Unabhängigkeit von der Lehrperson durch unterschiedlichste Vorgehensweisen bei Prüfungen und Tests, weshalb schließlich „die Arbeit des Schülers ein Produkt seiner eigenen Anstrengung darstellt“ (Dreeben, 1968/1980, S. 66).
- Dies führt zum nächsten Prinzip, nämlich jenem der „Leistung“. Aufgrund der Aufgabenzuweisung der Lehrperson an die jeweiligen SchülerInnen und der anschließenden Bewertung, die den Vergleich der Produkte hinsichtlich Qualität mit einschließt, wird die Leistung zum zentralen Unterscheidungsmerkmal der SchülerInnen (vgl. Dreeben, 1968/1980, S. 68). SchülerInnen sehen sich im Laufe ihrer Schulzeit einerseits mit ständig zu erfüllenden Leistungsanforderungen konfrontiert, müssen andererseits aber auch mit den Bewertungen dieser Leistungen umgehen lernen. Die damit verbundene und zugleich unausweichliche Auseinandersetzung mit dem Erfolg oder auch dem Schei-

tern führt die SchülerInnen damit an das Leistungsprinzip unserer Gesellschaft heran (vgl. Dreeben 1968/1980, S. 69).

- Das dritte Prinzip, das von SchülerInnen im schulischen Umfeld gelernt werden soll, ist jenes von „Universalismus und Spezifität“. Es führt dazu, dass SchülerInnen ihre „Ähnlichkeiten mit anderen hinsichtlich spezifischer Kategorien anerkennen“ lernen (Dreeben, 1968/1980, S. 71). Dies steht im Widerspruch zu dem in der Familie vorherrschenden Streben, wonach Kinder lernen sollen unabhängig zu handeln und ihre Individualität zu behaupten. Vielmehr geht es nun aber um die Eingliederung in eine Gruppe und um das Hintanstellen der unmittelbaren Bedürfnisse (vgl. Dreeben, 1968/1980, S. 71-72). Insofern stellt die Lehrperson auch allen SchülerInnen die gleichen Aufgaben. Scheinbar objektiv werden die SchülerInnen in weiterer Folge hinsichtlich ihrer spezifischen Leistungen bewertet (vgl. Fend, 2008, S. 352).

Auch andere Autoren nehmen auf die in der Schule notwendigen Anpassungsleistungen von SchülerInnen Bezug, indem sie nachdrücklich auf die soziale Verhaltenskonformität verweisen (vgl. Ulich, 1976, S. 206; Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 106). Sie zählen dazu ebenfalls folgende Normen, wie

- die Unterdrückung spontaner Bedürfnisartikulation und Einfälle,
- die Einordnung in die Gruppe,
- die Unterordnung unter die Zwecke der Institution und
- die Verinnerlichung von Geboten.

Wenn im Zusammenhang mit den Sozialisationseffekten von Schule von „Unterdrückung“, „Einordnung“, „Unterordnung“ oder „Verinnerlichung“ gesprochen wird, stellt sich unmittelbar die Frage, wie sich diese impliziten Lernerfahrungen mit den offiziellen Zielen, wie etwa einer Erziehung zur Emanzipation und Mündigkeit, Partizipation und Möglichkeiten der Mitgestaltung usw., vereinbaren lassen. Hierbei handelt es sich um zentrale Voraussetzungen, wenn es um die Aktivität von SchülerInnen, nicht nur bei Projekten und Gruppenarbeiten, sondern generell im Unterricht gehen soll. Vielmehr scheint es vorrangig um die affirmative Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu gehen, wie sie schon Parsons in seinem berühmten Aufsatz „The school class as a social system“ (Parsons, 1959) hervorgehoben hat. Es wird also deutlich, dass viele Lernziele des heimlichen Lehrplans im Widerspruch zum offiziellen Lehrplan stehen und kaum etwas mit dem nach außen hin präsentierten Bild einer demokratischen Schule zu tun haben (vgl. Tenberg, 2006, S. 152). Dieses Auseinanderklaffen von offiziellen und inoffiziellen Zielen der Schule ist aber nicht immer gewollt und geplant, sondern vielmehr ein Produkt und eine Konsequenz der sozialen Praxis selbst, die in Abhängigkeit zu den strukturellen Bedingungen der Institution Schule zu sehen ist.