

Elke Nyssen

Sozialisation in der Schule - Theoretische Ansätze, empirische
Ergebnisse und gesellschaftliche Entwicklungen von Kindheit
und Jugend

Skriptum zur Einführungsvorlesung Modul 1
„Sozialer Wandel und Sozialisationstheorien“
SoSe 2006

Gliederung:

<i>Einleitung: Tätigkeiten im Lehrberuf</i> _____	4
Unterricht	5
Erziehen	7
Beurteilen	7
Beraten	8
<i>Grundlegende Begriffe: Erziehung und Sozialisation</i> _____	10
Das gewandelte Erziehungsverständnis	10
Sozialisationsverständnis heute	15
<i>Theorien und empirische Ergebnisse schulischer Sozialisation</i> _____	20
Gesellschaftliche Funktionen der Schule	23
Die Widersprüchlichkeit der Funktionen von Schule	24
Die doppelte Funktion von Schule	31
Interaktion und Kommunikation in der Schule	34
Die Schule als Institution	34
Interaktion und Kommunikation: Der symbolische Interaktionismus - Theoretische Grundlagen	37
Mädchen und Jungen im Schulsystem und im Klassenzimmer	52
Verteilung von Mädchen und Jungen auf die Schulformen der Sekundarstufe I und II	53
Zur Berufswahl von Schülerinnen und Schülern	58
Kompetenzerwerb von Mädchen und Jungen in der Grundschule und Sekundarstufe I	61
Computerkompetenzen der Geschlechter	68
Auswirkungen der Leistungskurswahlen auf die Studienwahlen von jungen Frauen und Männern	70
Geschlechterstereotypisierungen und Selbsteinschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern - Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler?	72
<i>Veränderung von Kindheit und Jugend - Bedeutung für die Schule</i> _____	79
Pädagogische Forschung zur Veränderung von Kindheit und Jugend	84
Das Themenspektrum der Jugendforschung	85
Forschungsergebnisse zur Veränderung von Kindheit und Jugend	86
Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase	81
Jugend und Gewalt	103
Formen von Gewalt	106

Vorbemerkung

Der folgende Text ist weitgehend eine Zusammenfassung der gleichnamigen Pflichtveranstaltung „Einführung in das Teilgebiet C“ bzw. Modul 1 und soll der Nachbereitung der Vorlesung und der Vor- und Nachbereitung auf die Klausur am Ende des Grundstudiums dienen, aber auch einer knappen Rekapitulation von Inhalten des Teilbereichs C vor den Abschlussprüfungen Staatsexamen oder Diplom. Die m.E. wichtigste Literatur, aber auch Hinweise auf weiterführende Literatur und Literatur zu Themen, die hier nur gestreift werden, werden im Text genannt. Der Text gliedert sich - in Analogie zur Studienordnung und zu den Modulen für das Lehramt - in folgende drei Hauptkapitel:

1. Definition des Begriffs Sozialisation in Abgrenzung zum Begriff Erziehung; die Begriffe Sozialisation und Erziehung gehören neben „Bildung“ (vgl. Einführung in das Teilgebiet A) und „Lernen“ (vgl. Einführung in das Teilgebiet B) zu den Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft.
2. Theorien und empirische Ergebnisse zur schulischen Sozialisation
3. Veränderung von Kindheit und Jugend und deren Auswirkungen auf die Schule.

Bevor diese Aspekte dargestellt werden, sollen zu Beginn

- die Tätigkeitsmerkmale im Lehrberuf, auf die das Studium vorbereiten soll, kurz analysiert werden.

Das Teilgebiet C1 „Kulturelle Wertorientierungen und ihre Auswirkungen auf die Schule“ bleibt hier ausgespart, weil es dazu gesonderte Veranstaltungen gibt.

Wie es einem Vorlesungsmanuskript entspricht, ist der Text nicht abgeschlossen und muss, je nachdem, ob es neuere Veröffentlichungen, empirische Ergebnisse, aktuelle Ereignisse oder aber kritische Hinweise der Studierenden gibt, weiterentwickelt werden.

Für Tipp- und sonstige Fehler, die sich trotz aller Sorgfalt immer wieder einschleichen, entschuldige ich mich.

Einleitung: Tätigkeiten im Lehrberuf

Das Studium des Lehramts soll auf die Tätigkeiten im Lehrberuf vorbereiten (ob es das wirklich tut, ist eine ganz andere Frage), diese Feststellung ist banal. In einschlägigen Veröffentlichungen wie in der Prüfungsordnung werden dabei der Wissenschaftsbezug ebenso betont wie der Berufsfeldbezug. Die wissenschaftliche Befähigung im Lehramtsstudium bezieht sich dabei nicht (allein) auf die Fachsystematik der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen, sondern gleichermaßen auf das spätere Handlungsfeld, das LehrerIn-Sein, die Schule.

„Nimmt man den Berufsbezug ernst, ist die Bedeutung der Wissenschaften in der Lehrerausbildung darüber zu begründen, in welchem Maße sie helfen, Probleme zu erkennen, zu erklären und zu lösen“ (Empfehlungen Schule in NRW, Nr. 9025, S. 9).

„Nach Auffassung der Kommission steht im Mittelpunkt der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern die Organisation von Lehren und Lernen im institutionellen Zusammenhang von Schule (...). Die Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Unterrichtsarbeit (quality teaching) ist der zentrale Bezugspunkt“ (ebd.).

Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug in der LehrerInnenausbildung könnten also - in aller Kürze - bedeuten: Gewinnung von Orientierungswissen, Förderung eines methodenkritischen Bewusstseins und systematische Reflexion von Erkenntnis- und Handlungsbedingungen (vgl. S. 10f).

Wie wird nun in der einschlägigen Literatur der Lehrberuf charakterisiert, was ist das Besondere am Lehrberuf?

Der Lehrberuf ist, darin stimmen (fast) alle Analysen überein, gekennzeichnet durch die Grundspannung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an Schule und LehrerInnen und die je individuelle Förderung des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin. (Hierauf wird weiter unten noch näher eingegangen.)

Schule erfüllt sowohl Aufgaben für die Gesellschaft, für ihre Reproduktion und Weiterentwicklung, als auch für das Individuum auf seinem Weg zur „handlungsfähigen Persönlichkeit“.

Dieser doppelte Auftrag von Schule prägt auch das Handeln und die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern.

„Die Grundspannung, in welcher Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrem Beruf befinden, verstärkt sich (in den letzten Jahren durch die massiven gesellschaftlichen Veränderungen, E.N.): Sie sind einerseits der individuellen Förderung und Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler verpflichtet, zugleich handeln sie im Auftrag der Gesellschaft, die von der Schule Vermittlung und Sicherung gemeinsamer kultureller Inhalte und verlässlicher Qualifikationen, der Integration des einzelnen in die Gemeinschaft und die Selektion nach überindividuellen Leistungskriterien verlangt“. (Denkschrift 1995, S. 301)

Literaturempfehlung, nicht nur für diesen Zusammenhang:
Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied 1995.

„Lehrpersonen agieren im Spannungsfeld von Schulleistung, Eltern, SchülerInnen und persönlichen Haltungen, von curricularen Vorgaben, gesellschaftlichen Anforderungen und wissenschaftstheoretischen Ansätzen“ (Thierack 2002, S. 86).

Gerade nach den nationalen und internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen wie IGLU (Grundschule), PISA (Sekundarstufe I) und LAU (Sekundarstufe I) steht der Lehrberuf wieder im Mittelpunkt der öffentlichen schulpolitischen Diskussion: LehrerInnen als VersagerInnen oder LehrerInnen als HoffnungsträgerInnen?

Das bisher Gesagte macht die allgemeine Grundspannung im Lehrberuf deutlich, aber was sind nun die einzelnen Tätigkeiten im Lehrberuf, wie werden sie in der einschlägigen Literatur definiert?

1970 formulierte der Deutsche Bildungsrat einen Tätigkeitskatalog, der insofern auch heute noch aktuell ist, weil sich die neueren Analysen auf ihn beziehen.

Danach sind die wesentlichen Aufgaben von LehrerInnen:

- Unterrichten
- Erziehen
- Beurteilen/Selektieren
- Beraten

- Innovieren bzw. in heutiger Sicht Schule gestalten, Schule entwickeln und evaluieren. (vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970)

Die folgenden Ausführungen zu den einzelnen Tätigkeiten im Lehrberuf sind sehr knapp und unvollständig. Dazu gibt es dicke Bücher, mit der Tätigkeit Unterrichten befasst sich ausführlich das Teilgebiet E bzw. Modul 3 und 4. Eine m.E. gute und knappe Analyse der Tätigkeiten im Lehrberuf ist nachzulesen in:

Literaturempfehlung:

Thierack, Anke: Berufliche Vorstellungen von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II. Münster/Hamburg/London 2002, S. 86-126

Unterricht

Die Kernaufgabe im Lehrberuf ist der Unterricht, darin sind sich auch heute noch (fast) alle SchulpädagogInnen (und nicht nur die) einig. Dabei umfasst Unterricht mehr als Lehr-/Lernprozesse, sondern auch schulische Sozialisationsprozesse. Hierzu ein Beispiel zur Veranschaulichung.

„Kurz nach dem Klingelzeichen betritt der Lehrer das Klassenzimmer und stellt seine bereits geöffnete Mappe auf den vordersten Tisch. »Guten Morgen, setzt euch.« Er holt ein blaues Büchlein heraus, beginnt darin zu blättern; leises Gemurmel in der Klasse. Der Lehrer schaut auf, fixiert eine Schülerin und sagt: »Rombach, heut kommst du mal, oder halt...« - erneuter Blick in das blaue Büchlein - »der Schuster war noch länger nicht dran; Schuster, komm du mal raus«.

Hörbares Aufatmen ringsum; einer sagt leise »Gott sei Dank«. Der Schüler Schuster steht langsam auf, geht nach vorne und stellt sich zwischen den Lehrer und die Tafel. Eine Schülerin leise zu ihrer Nachbarin: »Endlich hat's ihn mal erwischt.« Der Lehrer: »So, Schuster, jetzt nimmst du Kreise und Tafellineal und zeichnest uns die verschiedenen Dreiecksformen an, die ich letzte Stunde erklärt ab.« Schuster holt sich Kreise und Lineal und beginnt langsam und mit etwas unsicheren Bewegungen Dreiecke an die Tafel zu zeichnen. Der Lehrer steht unterdessen mit dem Rücken zur Tafel und beobachtet die Klasse, die ihrerseits mit gespannter Aufmerksamkeit zur Tafel schaut. Nach einer guten Minute - nur das Quietschen der Kreise ist gelegentlich zu hören - dreht sich der Lehrer um und betrachtet die Zeichnungen: Schuster hat ein gleichschenkliges und ein rechtwinkliges Dreieck fertig und ein drittes Dreieck mit zwei Strichen angefangen; einen davon wischt er gerade wieder weg.

»Na, Schuster«, sagt der Lehrer, »wie steht's?« Schuster dreht sich von der Tafel um, lässt die Hände mit Kreise und Lineal sinken und schweigt. »Was haben wir denn gestern noch hier stehen gehabt, denk mal schnell nach«, sagt der Lehrer. In der Klasse setzt Getuschel ein; Schusters Nachbar deutet mit den erhobenen Fingern ein Dreieck an, aber Schuster bemerkt dies nicht. »Also«, sagt der Lehrer nach einer kurzen Pause, »da muss dir wohl jemand helfen«; an die Klasse gewendet fragt er: »Wer kann das Dreieck anzeichnen, das dem Schuster noch fehlt?« Etliche heben die Hand und der Lehrer ruft eine Schülerin auf, die rasch nach vorne kommt und ein gleichseitiges Dreieck an die Tafel zeichnet.

»Jetzt sind wir aber noch nicht fertig«, meint der Lehrer zu Schuster, »was weißt du denn über die Winkel in diesen Dreiecken?« Schuster, etwas stockend: »Im gleichschenkligen Dreieck ist ein Winkel 90 Grad und im, im ...« - Pause, »gleichseitigen« sagt der Lehrer nachdrücklich - »im gleichseitigen Dreieck sind alle Winkel gleich.« »Und wie groß ist die Summe aller Winkel?«, fragt der Lehrer rasch weiter und, als Schuster nicht sofort antwortet, an die Klasse: »Wer sagt's ihm?«, Schusters Nachbar meldet sich mit anderen, wird aufgerufen und antwortet: »180 Grad.« »Das heißt', korrigiert ihn der Lehrer, »die Summe der Winkel im Dreieck beträgt 180 Grad«, und zu Schuster: »Das war ja nicht gerade eine Glanzleistung, aber ich will dir mal einen Dreier eintragen. Setz dich wieder hin.« Schuster geht mit einem erst etwas betretenen, dann aber doch eher erleichterten Gesichtsausdruck auf seinen Platz zurück. So, und jetzt endlich die Hausaufgabenhefte rauf«, sagt der Lehrer...“ (Ulich, Klaus: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim/Basel 2001, S. 43ff.)

M.E. macht dieses Beispiel sehr anschaulich deutlich, dass der Schüler Schuster, aber auch die gesamte Klasse über die fachlichen mathematischen Inhalte hinaus auch sozialen Lernprozessen unterworfen ist. Der Schüler Schuster lernt, dass er schlechter bei diesen Rechenoperationen ist als

einige seiner Mitschüler. Alle lernen, dass sie im Unterricht in eine Rangfolge eingeteilt werden, die Auswirkungen auf ihr Selbstbewusstsein hat. Auf diesen Zusammenhang wird weiter unten noch ausführlicher eingegangen.

Lehr-/Lernprozesse

Die *Traditionelle Auffassung* von Lehr-/Lernprozessen bedeutet, dass die/der SchülerIn als Nürnberger Trichter gesehen wird, in den oben was rein getan wird, was als Ergebnis „am Ende“ rauskommen soll. Lehren wird vorrangig verstanden als Vortragen von Stoff, Vormachen z.B. von physikalischen Experimenten, Wissensvermittlung, von Abfragen zur Überprüfung des Wissens.

Dem entspricht der Lernbegriff: Lernen als Nachmachen, Einprägen, Übernehmen, z.T. Auswendiglernen.

Spätestens seit PISA wird diese Auffassung von Lehr-/Lernprozessen als zu einseitig angesehen. Indem PISA nicht Wissen testet, sondern den Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt stellt, wird deutlich, dass Lernen als Eigenaktivität und Lehren als Fördern der Eigenaktivität verstanden wird. PISA hat vor allem danach gefragt, ob Schülerinnen und Schüler das erworbene Wissen anwenden können und - z.B. nicht nur auswendiggelernt und dann vergessen haben. Hierzu die Definition von Lesekompetenz:

Lesekompetenz nach PISA

Lesekompetenz = „fächerübergreifende Kompetenz“ der „Verarbeitung, Strukturierung und Reflexion von Informationen, (...) die auch fachbezogene, z.B. mathematische Kompetenzen beeinflusst“ (Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. 2001, S. 183).

Lesen = „kulturelle Schlüsselqualifikation“, die „die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (...) eröffnet“ und (...) „die Möglichkeit der zielorientierten und flexiblen Wissensaneignung bietet. Umgekehrt bedeutet eine geringe Lesefähigkeit bis hin zum modernen Analphabetismus einen enormen Chancennachteil“ (Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. 2001, S. 70).

Für Lehrerinnen und Lehrer hat die moderne Auffassung von Unterricht zur Konsequenz, dass sie

„weniger als ‚Unterrichtende‘, sondern als *Organisatoren/Organisatorinnen von Lernprozessen* in den Blick genommen (werden). Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, Lernarrangements zu planen und anzubieten, also Lernsituationen herzustellen“ (Kiper, Hanna: Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim/Basel 2001, S. 17).

Auch die Bildungskommission NRW vertritt einen modernen, erweiterten Lernbegriff:

„Lernsituationen und Lernvorgänge sollen so angelegt sein, daß sie zu Fragen der Grundorientierung, der Identitätsfindung und der Befähigung zur Auseinandersetzung mit Grundwerten und Normen herausfordern, so daß die Urteilsfähigkeit gegenüber persönlichen und gesellschaftlichen Fragestellungen und Problemen entwickelt, gefördert und geschärft wird“ (Bildungskommission 1995, S. 84).

Egal, ob es sich um die traditionelle oder moderne Auffassung von Lehren und Lernen handelt, für (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer ergeben sich - vor allem jedoch aus dem modernen Verständnis von Unterricht - die Notwendigkeit, über spezifische Kompetenzen zu verfügen. (Was, um mich zu wiederholen, wiederum die PISA-Studie überaus deutlich gemacht hat.)

Was müssen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer - neben und über die Fachinhalte hinaus - wissen, um erfolgreich Unterricht machen zu können?

„Bezogen auf die Technik der Vermittlung muß die [Lehrperson, AT] zugleich etwas wissen über mögliche Gedächtnisleistungen von Kindern in diesem Alter, über ihren kognitiven Entwicklungsstand, über geistige Verarbeitungsformen, über Vorwissen, über den Funktionsrhythmus, über den Zusammenhang von medialer Veranschaulichung und Verstehen, über ‚träges‘ Wissen, über die Situation von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft, über Geschlechtsunterschiede im Lernverhalten, über kulturelle Muster nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler“ (Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung 1997, S. 55, hier zit. nach Thierack 2002, S. 93).

Erziehen

Da der Begriff der Erziehung neben dem Begriff der Sozialisation für das Modul 1 konstituierend sind, wird darauf weiter unten ausführlicher eingegangen.

Beurteilen

Die Kontrolle von Leistungen, die Vergabe von Noten sowie das Ermitteln von Lernerfolgen gehört nicht nur zu den schwierigsten Aufgaben im Lehrberuf, sondern bedeutet für die SchülerInnen die Zuweisung von Lebenschancen.

Auf die Problematik von Beurteilen wird im Zusammenhang der Selektionsfunktion des Schulsystems noch eingegangen.

Seit mehreren Jahren steht die gängige Leistungsbewertung mit Ziffernnoten, durch die SchülerInnen in eine Rangfolge eingeordnet werden, in der Kritik. (Ausführlicher befasst sich das Teilgebiet B mit dieser Thematik, z.B. Leistungsversagen, Motivation, Teufelskreis des Schulversagens usw.).

„Die Leistungsmessung und -beurteilung orientiert sich an je unterschiedlichen Bezugsnormen, nämlich an der *sozialen Norm*, nach der die Leistungen des Einzelnen in ihrem Verhältnis zur Leistung einer Gruppe (Schulklasse, Kurs) gemessen werden, an der *kriterialen Norm*, nach der in die Beurteilung einzig fachlich-sachliche Anforderungen eingehen (hier wird eine Leistung unabhängig von der Gruppenleistung beurteilt), und an der *individuellen Norm*, nach der der individuelle Lernfortschritt ausschlaggebend für die Bewertung ist“ (Kiper 2001, S. 22).

Die wichtigsten Problembereiche bei der Leistungsbewertung:

- Leistungsmessung soll Auskunft geben über individuelle Lernprozesse und Lernfortschritte, erhoben wird sie aber als Vergleich in der Klasse/dem Durchschnitt. So kann eine Schülerin/ein Schüler individuelle Fortschritte machen, im Klassenvergleich aber immer noch zu den Schlechtesten gehören. Honoriere ich als Lehrerin nun mit einer besseren Note die Lern- und Leistungsfortschritte oder zensiere ich nach dem Klassendurchschnitt? Z.B. Agnes hat sich im Rechnen erheblich verbessert (weil sie sich sehr angestrengt hat), aber im Klassendurchschnitt ist sie immer noch „unten“. Was geschieht mit ihr, wenn sie - trotz ihrer Anstrengungen - wieder eine schlechte Note bekommt?
- Leistungsmessung zwischen Anreiz zur Leistungsmotivation und Resignation. So kann ich, um eine Schülerin/einen Schüler zu motivieren, eine „bessere“ Note geben, während bei gleichbleibend schlechten Noten (selbst wenn der Schüler sich bemüht) die Gefahr besteht, dass dieser resigniert und die schlechten Noten dahingehend verinnerlicht, dass er es eh nicht schafft.
- Objektivität der Leistungsmessung. (Bei guten SchülerInnen werden Fehler eher übersehen)
- Ziffernzeugnisse oder Kommentare (wie in den ersten Grundschuljahren), Ziffernzeugnisse und Kommentare. Wie soll benotet werden?
- Leistungsmessung als Selektionsmittel (Sitzenbleiben, Überweisung auf eine niedrigere Schulform usw.).

Nach PISA bleiben 24 % aller SchülerInnen (mindestens) einmal sitzen, 12 % werden zu Schulbeginn zurückgestellt, 15 % Schüler bleiben ohne Schulabschluss usw. Die neueste IGLU-Studie hat ergeben, dass SchülerInnen zu einem erheblichen Ausmass nach der 4. Grundschulklasse nicht gemäß ihren Leistungen auf die weiterführenden Schulen überwiesen werden, sondern nach den Kriterien soziale und ethnische Herkunft.

In der Kurzfassung der nationalen IGLU-Studie heißt es:

„Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz soll jedem Kind der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht. Die hier vorgelegten Befunde zeigen allerdings, dass die Schullaufbahnpfehlungen sich nur zu einem Teil an der Leistungsfähigkeit des Kindes ausrichtet, soweit diese durch die in IGLU getesteten Kompetenzen bestimmt werden konnte (...). Die Befunde zum sozialen Hintergrund des Kindes zeigen, dass in allen hier berichteten Ländern der sozioökonomische Status des Elternhauses, in Baden-Württemberg auch der Migrationsstatus der Familie, einen nicht zu vernachlässigenden Zusammenhang mit der Schullaufbahnpfehlung für das Kind hat“ (zit. nach „Soziale Herkunft bestimmt die Schullaufbahn (...) Aus-

züge aus der IGLU-Grundschulstudie“, Frankfurter Rundschau 29.01.04, S. 8).

Überlegen Sie, welche Auswirkungen es haben kann, wenn, wie durch das Neue Schulgesetz 2006 in NRW, die Empfehlung der GrundschullehrerInnen in der Regel über die weitere Schullaufbahn der Kinder (und nicht mehr der Elternwille) entscheiden soll.

Seit über 30 Jahren wird in der Schulpädagogik und Psychologie über die Problematik der Zensurengebung diskutiert, ohne dass sich an der Praxis Grundlegendes geändert hätte.

Die PISA-Studie hat ergeben, dass die SchülerInnen in Ländern, die erst nach 6-8 Jahren Zensuren geben (wie Finnland, Schweden u.a.), erheblich bessere Kompetenzen aufweisen als die SchülerInnen in Deutschland mit seiner rigiden Zensierungspraxis. Und viele Länder, die bei PISA gut abschneiden, kennen das Sitzenbleiben nicht. Besteht ein Zusammenhang zwischen hohem/niedrigem Kompetenzerwerb und Zensierungspraxis und Sitzenbleiben?

Beraten

Zur Beratungstätigkeit von LehrerInnen gehört u.a. Schullaufbahnberatung, Beratung bei Schulproblemen, der Wahl der Schulformen in der Sek. I, Beratung bei Sitzenbleiben, Wahl der Leistungskurse, der Kurse im Wahlpflichtbereich usw., Berufsorientierung, Studienorientierung.

Innovieren/Schule entwickeln/Schulentwicklung

Prozesse von Schulentwicklung werden in der Schule immer wichtiger. Stichworte: Autonomie von Schule: Schulprogramme erstellen, Evaluation von Schulen usw.

Mit diesem Tätigkeitsfeld befasst sich die Einführungsvorlesung in das Teilgebiet D ausführlich.

Die Tätigkeitsmerkmale lassen sich im Lehrberuf wie folgt zusammenfassen - zur Wiederholung und positiv formuliert.

„Unterrichten bedeutet, die Lernenden zu unterstützen und zu begleiten, ihre Lernprozesse in sinnvolle Lernumgebungen einzubetten.

Erziehen richtet sich auf die Unterstützung persönlichkeitsbildender Prozesse.

Beurteilen bedeutet, den Lernerfolg, den Lernprozess sowie den Lehrerfolg zu berücksichtigen.

Beraten heißt, Heranwachsende bzw. Lernende zu begleiten und zu fördern sowie gegenseitige kollegiale Zusammenarbeit und ‚Beratung‘.

Innovieren/Schule gestalten impliziert, das Intitieren sowie Durchführen institutioneller, unterrichtlicher und personaler (Weiter)Entwicklungsprozesse“ (Thierack 2002, S. 128).

Auf diese Tätigkeiten soll das Studium vorbereiten. Das ist mit dem Berufsfeldbezug des Lehramtsstudiums gemeint. (Nur leider sieht es in der Praxis häufig anders aus.)



Tipps zur Rekapitulation, zur Reflexion und zur Diskussion

Welches sind - aus Ihrer Sicht - die wichtigsten Tätigkeitsmerkmale im Lehrberuf.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Charakterisieren Sie die moderne Auffassung von Lehr-/Lernprozessen. Welches Bild von SchülerInnen kommt darin zum Ausdruck

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Welche Tätigkeiten sehen Sie als besonders problematisch an? Nennen Sie dafür Gründe.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Grundlegende Begriffe: Erziehung und Sozialisation

Das gewandelte Erziehungsverständnis

Im folgenden sollen die Begriffe Erziehung und Sozialisation definiert und erläutert werden. Erziehungs- und Sozialisationsprozesse laufen in der Schule bewusst und unbewusst immer ab. Sozialisation wird bei den Aufgaben im Lehrberuf nicht gesondert genannt; Sozialisationsprozesse finden, wie das Beispiel des Schülers Schuster deutlich gemacht hat, in der Schule unablässig statt und sind von den einzelnen Tätigkeiten im Lehrberuf nicht zu trennen. Darauf wird noch ausführlich eingegangen. Erziehen gehört neben Unterrichten, Beraten und Schule entwickeln (s. Vorspann) zu den Hauptaufgaben im Lehrberuf. In der letzten Zeit wird wieder vermehrt gefordert, dass Schule ihrer Erziehungsfunktion stärker nachkommen muss und neue Erziehungsaufgaben übernehmen soll. Besonders die Gewalttat von Erfurt oder von Minden (ein Schüler tötet mehrere LehrerInnen, mehrere Schüler quälen einen Mitschüler) hat die Erziehungsfunktion von Schule wieder in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion gebracht.

Seitdem es die Schule im modernen Verständnis und wie wir sie kennen gibt, also seit ca. 200 Jahren, weist der Staat der Schule einen Erziehungsauftrag zu und versucht der Staat, „seine“ Normen und Werte und seine (auch) politischen Ziele in der Schule durchzusetzen.

Die Formulierung der Erziehungsziele ist dabei abhängig vom Entwicklungsstand einer Gesellschaft, von der politischen Herrschaftsstruktur, von den ökonomischen Erfordernissen.

Zur Verdeutlichung drei Beispiele:

- *Nationalsozialismus*

„1. Die Aufgabe der deutschen Schule ist es, gemeinsam mit den anderen nationalsozialistischen Erziehungsmächten, aber mit den ihr gemäßen Mitteln die Jugend unseres Volkes zu körperlich, seelisch und geistig gesunden und starken deutschen Männern und Frauen zu erziehen, die, in Heimat und Volkstum fest verwurzelt, ein jeder an seiner Stelle zum vollen Einsatz für Führer und Volk bereit sind. Im Rahmen dieser Aufgabe trägt die Volksschule die Verantwortung dafür, daß die Jugend mit dem grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet wird, die für den Einsatz ihrer Kräfte in der Volksgemeinschaft und zur Teilnahme am Kulturleben unseres Volkes erforderlich sind. Dadurch, daß ihr in den unteren Jahrgängen die gesamte deutsche Jugend zur Erziehung und Vermittlung der elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten anvertraut ist, erwächst der Volksschule wieder die dankbare Aufgabe und verantwortungsvolle Pflicht, bei allen deutschen Kindern den Grund zum gemeinsamen Leben in der Volksgemeinschaft zu legen“ (Erziehung und Unterricht in der Volksschule, 1939, S. 5).

„Aufgabe der Höheren Schule ist es daher, aus allen Kreisen des Volkes die zum Dienst unter einer gesteigerten Verantwortung fähigen und bereiten jungen Deutschen auszuwählen und sie zu jener Entscheidungs- und Leistungsfähigkeit zu erziehen, die sie brauchen, um später die Verantwortung des Arztes und Richters, des Offiziers und Lehrers usw. tragen zu können“ (Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, 1939, S. 15).

- *50er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts*

In der Verfassung des Landes NRW vom 28.6.1950 heißt es in Art. 7:

„Dritter Abschnitt - Schule, Kunst und Wissenschaft, Sport,
Religion und Religionsgemeinschaften

Artikel 7 (Fn 4)

(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“ (Innenministerium NRW 1950)

Dieser Passus steht auch im revidierten Schulgesetz von 2006.

- *Erziehungsauftrag der Schule nach der Formulierung der Bildungskommission NRW von 1995:*

„Der schulische Erziehungsauftrag wird vor dem Hintergrund folgender Leitideen entwickelt:

- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens- und Sinnbestimmungen zu verwirklichen,

- diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
- Mitverantwortung für das Gestalten der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
- die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare Relation zu bringen“ (Bildungskommission 1995, S. XII).

Wie auch immer der Erziehungsauftrag der Schule definiert wird, deutlich ist, dass die Erziehungsaufgabe ganz maßgeblich zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört. Der Erziehungsauftrag ist in allen Schulgesetzen der Länder, in den Lehrplänen und Richtlinien verankert. Zu fragen ist deshalb, was bedeutet Erziehung heute, welche Ziele soll und kann Erziehung haben, wie können heute Erziehungsziele und -methoden legitimiert werden? Die Formulierungen in den Landesgrenzen, den Richtlinien und Leitplänen bleiben sehr allgemein und vage, wie dieser Erziehungsauftrag jeweils konkret ausgefüllt wird, hängt deshalb auch vom Erziehungsverständnis und den Erziehungszielen der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers ab.

Der Erziehungsauftrag der Schule ist heute viel problematischer und umstrittener als früher. Hierfür lassen sich folgende Gründe nennen (in Auswahl, es gibt noch viel mehr):

- Die Abgrenzung des Erziehungsauftrags der Schule gegenüber der Familie ist schwieriger geworden.
- Das Generationenverhältnis hat sich geändert, Erwachsene sind nicht mehr absolute Autoritätspersonen.
- In einer pluralistischen Gesellschaft gibt es viele Vorstellungen über Erziehung.
- Der „heimlichen Miterzieher“ (wie z.B. das Fernsehen) haben zugenommen.

Schule - Familie

Einerseits wird heute gefordert, dass Schule hinsichtlich der Erziehungsaufgaben die Versäumnisse und Defizite der Familien kompensieren müsse, andererseits wird darauf hingewiesen, „dass ‚Erziehen‘ in der Schule nicht heißt, „die Erziehungsrechte und -pflichten der Eltern zu übernehmen und problematische Entwicklungen oder Defizite zu reparieren“ (Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Bonn 1999). Frage: Hat schulische Erziehung gegenüber der familiären Erziehung nur nachgeordnete Bedeutung oder muss sie stärker in die Pflicht genommen werden - auch vor dem Hintergrund, dass viele Familien offensichtlich mit der Erziehung von Kindern überfordert sind.

Veränderung des Generationenverhältnisses

Als weiterer Grund, warum Erziehung heute schwieriger geworden ist, lässt sich das veränderte Generationenverhältnis nennen.

„Erziehung ist ... gebunden an ein Generationenverhältnis: In der Erziehung stehen sich Erwachsene und Kinder/Heranwachsende gegenüber. Das Generationenverhältnis gilt als allgemein anerkanntes grundlegendes Argumentationsschema pädagogischen Denkens“ (vgl. Hermann 1994, S. 193; Schön 1997², S. 23).

Leseempfehlung:

Schön, Bärbel: Gegenstand und Fragestellungen der Erziehungswissenschaft. In: Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim/München 1997, 2. Auflage

Das Generationenverhältnis hat sich geändert und dadurch werden Erziehungsnormen problematischer: einerseits fordern Kinder selbst und staatliche und halb-staatliche Institutionen wie UNICEF oder Kinderschutzbünde immer stärker die Rechte von Kindern ein, andererseits werden Kinder in einem historisch bisher nicht gekanntem Ausmaß ökonomisch instrumentalisiert, sexuell ausgebeutet und für/von kriminellen Organisationen missbraucht.

Veränderte Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen haben zu mehr Selbständigkeit geführt. Kinder sind nicht länger gehorsame Befehlsempfänger, die sich der Autorität der Erwachsenen zu fügen haben, wie es für das 19. und die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts offensichtlich typisch war. Peter Büchner überschreibt seinen Aufsatz, in dem er sich mit dem geänderten Genera-

tionenverhältnis und dem Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen befasst, mit dem Titel „Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ (Büchner 1991). Hierin kommt das qualitativ geänderte Generationenverhältnis m.E. sehr gut zum Ausdruck.

Beispiel: Früher hieß es, Du bist um 22.00 Uhr zu Hause. Heute wird verhandelt, 22.00 Uhr, 24.00 Uhr, und die Kids haben jede Menge Argumente und Eltern lassen sich beeinflussen (oder sind diskussionsmüde). Aushandlungsprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen finden nahezu in allen Bereichen statt.

Ausdruck der größeren Selbständigkeit von Kindern und Jugendlichen ist z.B. auch, dass 1996 ein 12jähriger britischer Junge gegenüber der Menschenrechtskommission des Europarates geklagt hat, der sich dagegen wehrte, dass sein Stiefvater ihn immer prügelte. Falls die Klage erfolgreich gewesen wäre, hätte die Prügelstrafe auch in Großbritannien abgeschafft werden müssen. Bemerkenswert hieran ist, und das ist ein Indiz für die größere Selbständigkeit der Kinder, dass diese Klage eines 12jährigen heute überhaupt vor einem europäischen Gerichtshof zugelassen wurde. Der Minderjährige bekam quasi Erwachsenenrechte, indem die Klage ernst genommen und zugelassen wurde. Dieses Beispiel zeigt, dass Eltern ihre Macht und ihre Rechte gegenüber ihren Kindern zwar nicht eingebüßt haben, aber doch einschränken müssen (Das Beispiel verdanke ich B. Schön).

Aus dem geänderten Generationenverhältnis, das natürlich nicht in allen Familien anzutreffen ist, ergibt sich folgendes Problem für die Schule: sie ist kein Ort des Verhandeln, sondern ein Ort mit festen Regeln (s.u.). Lehrerinnen und Lehrer können beispielsweise nicht verhandeln, ob und wann Schüler und Schülerinnen zur Schule kommen, welche Inhalte vermittelt werden usw. usw. (Auf die Veränderungen von Kindheit gehe ich weiter unten noch ausführlicher ein).

Pluralität von Erziehungsvorstellungen

Die gesellschaftlichen Veränderungen und Verunsicherungen und ihre Auswirkungen auf Kindheit und Jugend, wie sie weiter unten in Ansätzen beschrieben werden, haben bei Eltern, LehrerInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen und allen, die sich berufen fühlen, über Erziehung zu reden (wie z.B. PolitikerInnen) auch zu einer Verunsicherung geführt und zu einem Nachdenken darüber, was Erziehung heute leisten kann und soll. Der Wertepluralismus der heutigen Gesellschaft und die Relativierung traditioneller Normen und Werte stellen neue Herausforderungen an Erziehung.

In einer pluralistischen Gesellschaft ist die Frage nach den erstrebenswerten Erziehungszielen und den geeigneten Erziehungsmethoden immer schwieriger, wenn überhaupt noch zu beantworten.

Helmut Stange unterscheidet in der Diskussion der letzten Jahre um „Erziehung“ folgende Positionen:

Sie werden hier genannt, um zur Diskussion über die eigene Position hinsichtlich von Erziehungsaufgaben, -zielen, -möglichkeiten und -grenzen in der Schule anzuregen. Die Geschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist voll von Diskursen über Erziehungsziele und -normen (vgl. auch die Vorlesung Erziehung und Bildung). Hier beschränke ich mich auf die Diskussion der letzten Jahre.

1. Position:

„Wir Kinder und Jugendliche *wollen* nicht erzogen werden, weil wir selber wissen, was für uns gut ist“ (Stange 1997²) (vgl. geändertes Generationenverhältnis)

2. Position:

Die „antipädagogischen“, die „nichtpädagogischen“ und die alternativpädagogischen Diskussionen der 70er und 80er Jahre des 20. Jahrhunderts haben dazu geführt, dass die Position vertreten wird „Wir Erwachsene *dürfen* nicht erziehen“ (vgl. Stange 1997², S. 58). Wir dürfen Kinder nicht beeinflussen und in ihrer Entfaltung behindern. Diese Position ist zu verstehen als Reaktion auf die sog. autoritäre Erziehung, die bis weit in die 1960er Jahre hinein (und in einigen Familien heute noch) die Regel war.

3. Position:

Die Verunsicherung bei Erwachsenen führt dazu, dass einige die Position vertreten, dass Erwachsene gar nicht mehr erziehen *können*, weil eben die Werte fragwürdig geworden sind, weil es keine übereinstimmenden Normen mehr gibt. Es gibt eine große Verunsicherung hinsichtlich Erziehungszielen

und -methoden.

„In Familie und Schule herrscht heute große Verunsicherung. Eltern und Berufspädagogen wissen zuviel über die Fehler, die im Umgang mit Kindern und Jugendlichen möglich sind. Um nur ja nichts falsch zu machen und auch, um sich der quälenden Auseinandersetzung darüber zu entziehen, was den Kindern und Jugendlichen erzieherisch bekommt, haben sich viele Erwachsene aus der Rolle als Eltern oder Erzieher verabschiedet. Sie haben sich auf eine Position der ‚Nicht-Erziehung‘ zurückgezogen...“ (Hurrelmann 1994a, S. 13).

Gleichzeitig muss man heute konstatieren, dass viele Eltern und LehrerInnen durch die gesellschaftlichen Anforderungen, die auch sie betreffen, überfordert sind mit Erziehungsaufgaben.

Erziehungsziele können konkurrieren und sich widersprechen, so z.B. zwischen Schule und Eltern, zwischen Lehrern untereinander usw., die Zeiten sind vorbei, in denen Erziehungsziele aus überzeitlichen Normen wie z.B. der christlichen Religion oder staatlichen Vorgaben abgeleitet werden konnten.

4. Position:

Gegen Position 3 lässt sich allerdings in der Diskussion um Erziehung auch die Position erkennen, dass wir Erwachsene erziehen *müssen*, um Jugendlichen eine klare Führung und Ordnung zu geben. Diese Position wird gerade in den letzten Monaten oder in den letzten Jahren vermehrt von Politikern, von Wirtschaftlern usw. vertreten. Dahinter steckt die Überzeugung, dass die Jugendlichen zu alten Tugenden, wie Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Verlässlichkeit usw. erzogen werden müssen. In diesem Zusammenhang sind auch die vielen Klagen der älteren Generation und speziell der Arbeitgeber über das Verhalten der Jugendlichen zu nennen. Aber nur nebenbei, seit es Jugend gibt, gibt es Klagen über die Jugend. Klaus Klemm und Rainer Block berichten in ihrem Band „Lohnt sich Schule?“ von den Klagen der Wirtschaft schon Ende des 19. Jahrhunderts über die mangelnden Qualifikationen und das Verhalten der Jugendlichen. Dennoch ist diese Position ernst zu nehmen, weil es darin um die Verantwortung der Erwachsenengeneration gegenüber der nachfolgenden Generation geht (Generationenverhältnis).

5. Position:

Eine letzte Position sagt, wir Erwachsene *sollen* erziehen, und zwar mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche zur Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstfindung usw. zu erziehen.

„Das gemeinsame Thema in allen fünf (Positionen) ist die verlorengegangene Selbstverständlichkeit von Erziehung in Familie und Schule...“ (Stange 1997², S. 59).

Leseempfehlung:

Stange, Helmut: Kindheit und Jugend zwischen Chancen und Risiken, in: Nyssen, E./Schön, B. (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim/München 1997², S. 57-99

Noch aus anderen Gründen ist Erziehung heute problematischer geworden als früher.

- Es gibt die heimlichen Miterzieher, die es zwar schon immer gegeben hat, die aber heute zahlreicher geworden sind (das bekannteste Beispiel ist das Fernsehen, das u.a. Vorbilder präsentiert, Identifikationsobjekte liefert, Werte und Normen vermittelt, Maßstäbe setzt usw.). Das Problematische daran ist, dass die heimlichen Miterzieher häufig Botschaften aussenden, die den Erziehungszielen der direkt Betroffenen, der Eltern, LehrerInnen usw. widersprechen können. Beispiel: Erziehung zur Sparsamkeit >< Konsum, Erziehung zur Gleichheit der Geschlechter >< Frauen-/Männerbild in den Medien, Erziehung zur Gewaltlosigkeit >< Gewalt als Lösung von Konflikten usw. usw.

Die folgenden Definitionen des Erziehungsbegriffs versuchen, der Problematik von Erziehung heute gerecht zu werden.

ERZIEHUNG

Versuch einer Definition

„Nur mit Mühe und Not läßt sich eine Einigung auf die folgende Definition herstellen: Erziehung ist die soziale Interaktion zwischen Menschen, bei der ein Erwachsener planvoll und zielgerichtet versucht, bei einem Kind unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und der persönlichen Eigenart des Kindes erwünschtes Verhalten zu entfalten oder zu stärken. Erziehung ist ein Bestandteil des umfassenden Sozialisationsprozesses, der Bestandteil nämlich, bei dem vom Erwachsenen versucht wird, bewußt in den Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern einzugreifen – mit dem Ziel, sie zu selbständigen, leistungsfähigen und verantwortungsvollen Menschen zu bilden“ (Hurrelmann 1994, S. 13).

„Wer über Erziehung reflektiert, muß die realen sozialen Verhältnisse, in denen Interaktionsprozesse (zwischen Eltern und Kindern, LehrerInnen und SchülerInnen) stattfinden, kritisch in Augenschein nehmen.

Erziehungsziele, -methoden und -ergebnisse sind weder gottgegeben noch schicksalsbedingt, sondern veränderbar“ (Schön 1997², S. 38).

Oder – in der Version von 2001

Der Begriff „Erziehung“ bezeichnet alle gezielten und bewussten Einflüsse auf den Bildungsprozess (Oelkers 2001, S. 24). Als Erziehung werden die Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen. Ebenso wie „Bildung“ ist „Erziehung“ ein Unterbegriff von „Sozialisation“. Sozialisation umfasst alle Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung unabhängig davon, ob sie geplant und beabsichtigt sind, und auch unabhängig davon, welche Dimension der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Motive, Gefühle, Bedürfnisse, Handlungskompetenzen) beeinflusst wird. Erziehung hingegen konzentriert sich meist auf einen Ausschnitt davon, vor allem die absichtsvollen Interaktionen zwischen Eltern/Pädagogen und Kindern in Familie, Kindergarten, Schule und Hochschule, wobei die Wissens- und Motivebenen im Vordergrund stehen (Hurrelmann 2001, S. 17).

Erziehung, so lässt sich die erziehungswissenschaftliche Diskussion zusammenfassen, wird in der Regel (sowohl von den PädagogInnen wie auch von der heutigen Öffentlichkeit) verstanden als spezielle und geplante - intendierte Beeinflussung - und zwar der älteren Generation gegenüber der jüngeren. (Das bedeutet nicht, dass auch Kinder/Jugendliche sich untereinander oder „ihre“ Erwachsenen nicht auch erziehen könn(t)en, aber offen bleiben muss dabei die Frage, inwieweit diese Prozesse, wenn sie von Kindern und Jugendlichen ausgehen, normgelenkt und planvoll intendiert sind und ob Kinder und Jugendliche, wenn sie ihre Lehrerinnen und Lehrer z.B. zu bestimmten Verhaltensweisen erziehen wollen, letztlich nicht den kürzeren ziehen (s.u.)).

Bei Erziehungsprozessen geht es um bestimmte Normen, Werte und Verhaltensweisen, die an die Heranwachsenden bewusst, zielstrebig, reflektiert herangetragen werden sollen, es geht um die Legitimation bestimmter Ziele und um ihren gesellschaftlichen Konsens (vgl. Nyssen 1990, S. 27).

In den neueren Diskussionen hat dieser Erziehungsbegriff wieder an Bedeutung gewonnen. Nicht zuletzt auf dem Hintergrund der Sorge um Gewalt, Rechtsradikalismus und Rassismus von Jugendlichen, aber auch im Zusammenhang mit den Klagen über Individualisierung, Isolierung, abnehmender Bereitschaft zu aktivem solidarischem Handeln wird die Notwendigkeit von Erziehung als zielgerichtetem Handeln, als aktiver Auseinandersetzung und Herausforderung zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen erneut thematisiert.

Zusammenfassung:

Schule hat seit Beginn ihres modernen Bestehens vor ca. 200 Jahren einen Erziehungsauftrag, der ihr vom Staat zugesprochen wird.

- Der Erziehungsauftrag ändert sich inhaltlich, je nach historischer und gesellschaftlicher Entwicklung
- Heute herrscht in der Wissenschaft, in der Politik und bei denen, die erziehen, ein pluralistisches und z.T. verunsichertes Erziehungsverständnis vor.

Sozialisationsverständnis heute

Kinder werden jedoch nicht nur durch die geplanten und intendierten Ziele der Erwachsenen in ihrem Prozess des Älter- und Selbständiger-Werdens beeinflusst, sondern auch durch eine Vielzahl von ungeplanten Prozessen und Einflüssen. Was damit gemeint ist, macht das Beispiel des Schülers Schuster deutlich (s.o.).

Intendierte Erziehung ist (nur) ein Teil des umfassenden Sozialisationsprozesses in Kindheit, Jugend und Erwachsenenleben. In der modernen Sozialisationsliteratur hat sich die folgende Definition von Hurrelmann durchgesetzt:

SOZIALISATION

Im heute allgemein vorherrschenden Verständnis wird mit Sozialisation der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren. Sozialisation bezeichnet den Prozeß, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzungen mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt (Hurrelmann 1993, S. 14).

Oder – in einer neueren Version:

„Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen (der „inneren Realität“) und mit der sozialen und physikalischen Umwelt (der „äußeren Realität“). Die Definition geht von der Annahme aus, dass der Mensch durch seine Umwelt stark beeinflusst wird, sie aber zugleich durch seine eigenen Aktivitäten auch mit gestaltet. Der Begriff „produktive Auseinandersetzung“ soll auf diese aktiven Impulse für die Gestaltung der eigenen Lebenspraxis verweisen, die jeder Mensch in jedem Lebensabschnitt und in jeder Lebenslage gibt“ (Hurrelmann 2001, S. 7).

Unter Persönlichkeitsentwicklung wird dabei verstanden

„die individuelle, in Interaktion und Kommunikation mit Dingen wie mit Menschen erworbene Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmungen eines Menschen auf der Basis der natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte“ (Hurrelmann 1986, S. 71).

Wenn Persönlichkeitsentwicklung so begriffen wird, wie Hurrelmann es hier tut, als Bündel von „Einstellungen, Merkmalen, Eigenschaften, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmungen“, so wird auch deutlich, welchen Einfluss die Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern nimmt. Schule als ein Ort von Wissensvermittlung hat zweifellos Einfluss auf die Einstellungen der SchülerInnen, oder zumindest sollte Wissenserwerb das haben, oder die Interaktionsstrukturen im Unterricht - sowohl zwischen LehrerInnen und SchülerInnen - beeinflussen die Selbstwahrnehmung, z.B. bin ich intelligent oder dumm, bin ich beliebt oder unbeliebt usw.

„Grundgedanke (...) ist es, die Persönlichkeitsentwicklung in dauerhafter Abhängigkeit von und Auseinandersetzung mit der äußeren und inneren Realität zu verstehen. Sowohl äußere als auch innere Realität in ihrer Interdependenz müssen von einem Menschen aufgenommen, angeeignet und verarbeitet werden, wobei es zu einer subjektiven Repräsentanz der äußeren und inneren Realität kommt, die in ihren überdauernden und gegliederten Formen die Grundstruktur der Persönlichkeit eines Menschen bildet“ (Hurrelmann 1986, S. 71).

Goffman bedient sich der Terminologie des symbolischen Interaktionismus, der in der Ich-Identität ein wesentliches Ziel von Sozialisation sieht. Der Begriff der Identität bei Goffman entspricht (in etwa) dem Begriff der Persönlichkeit bei Hurrelmann. Wichtig ist Goffmans Unterscheidung von personaler und sozialer Identität.

„Die persönliche Identität kommt zum Ausdruck in einer unverwechselbaren Biographie, die soziale Identität in der Zugehörigkeit ein und derselben Person zu verschiedenen, oft inkompatiblen Bezugsgruppen. Während persönliche Identität so etwas wie die Kontinuität des Ich in der Folge der wechselnden Zustände der Lebensgeschichte garantiert, wahrt soziale Identität die Einheit in der Mannigfaltigkeit verschiedener Rollensysteme, die zur gleichen Zeit 'gekonnt' sein müssen. Beide 'Identitäten' können als Ergebnis einer 'Synthesis' aufgefaßt werden, die sich auf eine Folge von Zuständen in der Dimension der sozialen Zeit (Lebensgeschichte) bzw. auf

eine Mannigfaltigkeit gleichzeitiger Erwartungen in der Dimension des sozialen Raums (Rollen) erstreckt. Ich-Identität kann dann als die Balance zwischen der Aufrechterhaltung beider Identitäten, der persönlichen und der sozialen, aufgefaßt werden" (Goffman nach Tillmann 1993, S. 137).

Im Gegensatz zum Sozialisationsverständnis der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, in denen Sozialisation vorrangig verstanden wurde als passiver Anpassungs- und Prägungsprozess des Menschen an die ihn umgebende Gesellschaft und als Verinnerlichung der vorherrschenden Werte, Normen und Rollen (vgl. z.B. den amerikanischen Soziologen Parsons), betont der heutige Sozialisationsbegriff den aktiven Auseinandersetzungsprozess des Individuums mit der ihn umgebenden Umwelt. In den 60er und 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde Sozialisation als ein Prozess begriffen, der im Wesentlichen mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter abgeschlossen war. Demgegenüber wird der Sozialisationsprozess heute als lebenslanger Prozess begriffen. Vereinfacht könnte man sagen, dass in den 60er und 70er Jahren das Individuum praktisch als „Nürnberger Trichter“ begriffen wurde, in den oben was rein getan wurde, und man hatte die Hoffnung, unten kommt auch das raus, was gewollt war (vgl. auch weiter vorne die traditionelle Auffassung von Lehr-, Lernprozessen). Das Individuum passt sich also an die es umgebende Umwelt an. Dieser Sozialisationsbegriff, der die Eigentätigkeit des Subjekts vernachlässigt bzw. negiert, herrscht auch heute noch in vielen Definitionen vor, ist wissenschaftlich aber überholt.

Der moderne Sozialisationsprozess stellt neben dem Begriff des Geformtwerdens den Begriff der Selbstformung (vgl. Bilden 1985 und 1991). Damit können die Eigenaktivitäten der Jungen und Mädchen, der Subjekte also und der einzelnen Individuen, stärker in den Blickpunkt treten und es treten Widersprüche und Ambivalenzen im Sozialisationsprozess stärker in den Mittelpunkt der Analyse. Damit wird auch verständlich, warum das je einzelne Individuum dieselbe Situation je anders interpretiert und verarbeitet, andere Schlüsse daraus zieht, je nach Vorerfahrungen, Vorlieben usw. Hiermit wird auch verständlich, warum z.B. Informationen höchst selektiv behalten werden. Als Beispiel sei genannt: wenn im Seminar etwas besprochen wird, so gibt es hinterher so viele Erinnerungen an diese Situation, wie es Individuen in den Seminaren gibt. Und in den Prüfungen wundern wir uns, wie unterschiedlich das ist, was behalten bzw. vergessen wurde.

Eine Erklärung dafür könnte sein, dass „der Stoff“ für die eine wichtig, für den anderen fremd ist, dass der eine seine Erfahrungen bestätigt sieht, die andere nicht, dass unterschiedliches Vorwissen da ist und dadurch die eine mit den Begriffen was anfangen kann, der andere nicht usw. usw.

Gesellschaftliche Strukturen müssen je subjektiv angeeignet werden, damit Individuen gesellschaftlich handeln können, und das selbständige Handeln ist schließlich das Ziel des Sozialisationsprozesses. Aber sie eignen sich diese gesellschaftlichen Strukturen je individuell unterschiedlich an. Erklärbar werden mit diesem Sozialisationsverständnis auch Prozesse von Spannungen zwischen den Individuen und der Gesellschaft. Wenn es nur um pure Anpassung ginge, wären diese Spannungsverhältnisse, wären Widersprüche, wären Auflehnungen gegen die gesellschaftlichen Ansprüche nicht erklärbar.

„Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts steht m.a. Worten in Opposition zur Vorstellung des Menschen als Mängelwesen, das passiv durch die Umwelt seine kognitiven, emotionalen und sozialen Konturen annimmt. Das produktiv realitätsverarbeitende Subjekt ist handlungsaktiv. Indem es sich seine Umwelt aneignet, nimmt es kognitive, emotionale und soziale Persönlichkeitsmerkmale an, es bildet eine kognitive Kompetenz, eine Sprachkompetenz, eine interaktive Kompetenz und eine Identität aus - das sind neben der biologischen Konstitution und der physischen Befindlichkeit die individuellen Voraussetzungen, um in sozialen bzw. psychischen Handlungs- bzw. Anforderungssituationen handlungsfähig und bewältigungsaktiv zu sein“ (Wissinger 1991, S. 100).

Auch die körperliche Entwicklung ist ein Produkt der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt und nicht allein biologisch bedingt. „Die Empfindungen und Ausdrucksformen seines Körpers spiegeln den vorangegangenen Lern- und Sozialisationsprozeß wider“ (Baumgart (Hrsg.) 2000, S. 11).

Die moderne Auffassung von Sozialisation wendet sich ebenso gegen biologistische Auffassungen. Die VertreterInnen des modernen Sozialisationsbegriffs wenden sich gegen alle biologistischen Auffassungen, die „die Persönlichkeitsentwicklung allein oder weit überwiegend auf genetisch fixierte ‚Anlage‘-Faktoren und ihre ‚Reifung‘ zurückführen wollen. (...) Es geht (...) nicht darum, die organischen Voraussetzungen der menschlichen Entwicklung (z.B. körperliches Wachstum, Triebbedürfnisse, physiologische Gehirnaktivitäten) zu leugnen, sondern die Wechselwirkungen zwischen diesen Bedingungen und den Einflüssen der Umwelt zu analysieren (...).“ (Tillmann 1993, S. 13f.).

Die moderne Auffassung von Sozialisation wendet sich aber auch gegen sozial-deterministische Vorstellungen, in denen Sozialisation als einseitige Prägung missverstanden wird (vgl. Tillmann 1993⁴, S.

13ff).

Zusammenfassung:

Sozialisation ist also der Prozess, in dem aus einem von seiner Umwelt total abhängigen Neugeborenen ein handlungsfähiger Mensch wird, der sein Leben lang neue (Lern)Erfahrungen macht und sich mit seiner Umwelt aktiv auseinandersetzt (vgl. hierzu Schön 1997², Nyssen 1990, Tillmann 1993⁴, Hurrelmann 1986, Geulen usw. usw.). In diesem Prozess entwickelt das Individuum seine je individuelle personale und soziale Identität.

In der Literatur wird unterschieden zwischen verschiedenen Ebenen und Phasen von Sozialisationsprozessen, denn

„das Subjekt (interagiert) im Prozess der Sozialisation ja nicht mit einer abstrakten Umwelt, es wird nicht durch ‚die‘ Gesellschaft sozialisiert. Seine Persönlichkeit bildet sich vielmehr in konkreten Interaktionen und Tätigkeiten mit anderen, im Umgang mit konkreten Bezugspersonen“ (Baumgart 2000, S. 18).

Dazu ein Beispiel, das dem Band von Klaus-Jürgen Tillmann „Sozialisations-theorien“ entnommen ist (S. 16).

„Die Interaktionsformen zwischen Eltern und Kindern lassen sich als unmittelbare Bedingungen der vorschulischen Sozialisation ansehen. Sie werden vor allem bestimmt von den Persönlichkeitsmerkmalen der Eltern, die wiederum vielfältig beeinflusst sind. Die Erfahrungen am Arbeitsplatz spielen dabei ebenso eine Rolle wie die gegenwärtigen Belastungen in der Familie. Nicht weniger bedeutsam sind die Entlastungen, die durch gesellschaftliche Erziehungseinrichtungen (z.B. Kinderkrippen, Kindergärten) geboten werden. Damit wird deutlich, daß Sozialisationsprozesse in Kleingruppen (Familie) und Institutionen (Betrieb, Kindergarten) eingebunden sind und davon auch beeinflusst werden. Diese wiederum sind Bestandteil eines umfassenden gesellschaftlichen Gefüges, sie werden durch gesamtgesellschaftliche Prozesse (etwa Arbeitszeitverkürzung) verändert, die wiederum in längerfristige historische Entwicklungen eingegliedert sind (Veränderung des Systems gesellschaftlicher Arbeit). Auf diese Weise wirken gesellschaftliche Strukturveränderungen indirekt auf die Interaktion zwischen Eltern und Kindern in der Familie und damit auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (vgl. Geulen 1973, S. 89). An diesem Beispiel wird zum einen deutlich, daß soziale und ökonomische Grundstrukturen einer Gesellschaft (System der Arbeitsteilung, soziale Schichtung etc.) den Sozialisationsprozeß beeinflussen; zugleich wird gezeigt, daß diese Grundstrukturen nicht direkt auf Heranwachsende einwirken, sondern einer Vermittlung z.B. über familiäre Lebensbedingungen, über elterliches Handeln oder auch über spielerisches Lernen im Kindergarten bedürfen. Zwar sind all die genannten Faktoren als Sozialisationsbedingungen zu bezeichnen, weil sie von der gesellschaftlichen Seite her den Sozialisationsprozeß beeinflussen. Doch diese Bedingungen - von ‚Sozialschicht‘ bis ‚mütterliche Zuwendung‘ - haben höchst unterschiedliche Konkretheitsgrade ihr Verhältnis zueinander ist zunächst ungeklärt“ (Tillmann 1993⁴, S. 16).

Auch Lernprozesse und der Kompetenzerwerb in der Schule sind, wie die internationalen Leistungsvergleichsstudien PISA und IGLU empirisch erneut nachgewiesen haben, abhängig von den „sozialen und ökonomischen Grundstrukturen einer Gesellschaft“, die sich u.a. „über familiäre Lebensbedingungen“ an die Kinder vermitteln. In keinem der in PISA untersuchten Länder ist der Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Kompetenzerwerb so eng wie in Deutschland.

Leseempfehlung:

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. Darin Kap. 8, Unterkapitel 4.3 „Soziale Herkunft, erworbene Kompetenzen und motivationale Orientierungen“.

In der Sozialisationsliteratur wird unterschieden zwischen (aufeinander folgenden) Phasen des Sozialisationsprozesses und unterschiedlichen Ebenen, die sich von der Kindheit zum Erwachsen-Werden erweitern. Zumindest war das früher in der Regel so, heute sind Kinder z.T. schon sehr früh beispielsweise durch Nachbarn, Freunde, die arbeitslos sind, aus einem anderen Land gekommen, mit Problemen der Gesamtgesellschaft konfrontiert.

Abbildung 1: Phasen des Sozialisationsprozesses		
Phase	Alter ca.	Übergänge
Säugling ↓	0 - 1	
frühe Kindheit ↓	2 - 4	Eintritt in den Kindergarten
Kindheit ↓	5 - 12	Schuleintritt
Jugend ↓	13 - ?	Geschlechtsreife, Schulentlassung, evtl. Eintritt in Berufsausbildung
Erwachsenenalter ↓	? - 65	Eintritt in Berufstätigkeit, Gründung eines eigenen Haushalts (evtl. eigener Familie), Elternschaft
Alter	65 - ?	Rente, Pensionierung

(nach Tillmann 1994⁴, S. 18)

Hinsichtlich schulischer Sozialisation interessiert vor allem die Phase der Kindheit und Jugend, die schulische Sozialisation wird aber entscheidend von der familiären beeinflusst und beeinflusst wiederum die Sozialisation im Erwachsenenalter.

Wie die Phasen des Sozialisationsprozesses jeweils erfolgen, ausgeprägt sind, ist abhängig von der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung. So entstanden die Phasen Kindheit und Jugend in unserer heutigen Form erst mit Beginn der Industrialisierung vor 200 Jahren, Jugend als Lebensphase für *alle* Jugendlichen in Deutschland setzte sich erst nach 1950 in Deutschland durch. In vielen Ländern haben junge Menschen auch heute noch keine Jugendphase. Jugendphase = gleichsam Schonraum, Herausnehmen der Jugendlichen aus dem Erwerbsprozess. Auf die Kindheit und Jugendphase wird weiter unten ausführlich eingegangen.

In modernen Gesellschaften sind Lebensphasen institutionell vorgeprägt (vgl. Tillmann 1993⁴, S. 19). Institutionell vorgeprägt ist der Lebenslauf insofern, als jede/r mit sechs Jahren die Schule besuchen muss, dass Berufstätigkeit Schulausbildung, Berufsausbildung bzw. Studium voraussetzen, dass Familienarbeit und Kindererziehung in der Regel die Institution Ehe voraussetzen usw. Indem Sozialisation als institutionell geprägt begriffen wird, wird auch deutlich, dass die Persönlichkeit während ihres lebenslangen Sozialisationsprozesses sich „in keiner ihrer Dimensionen gesellschaftsfrei heraus(bildet), sondern stets in einer konkreten Lebenswelt, die historisch vermittelt ist und die sich auf die Entfaltung von Persönlichkeitsmerkmalen auswirkt“ (Hurrelmann 1986, S. 15).¹

¹ In letzter Zeit gibt es eine Kritik am Begriff der Sozialisation und auf ihm fußenden Sozialisationstheorien, die dahingehend kritisiert werden, dass sie „stark erwachsenenzentriert (sind) und (...) Kinder nur unter der Frage (berücksichtigen), wie sich

Abbildung 2: Struktur der Sozialisationsbedingungen

Ebene	Komponenten (exemplarisch)
Weltgesellschaft (Nestvogel 1999)	(...)
Gesamtgesellschaft	ökonomische, soziale, politische, kulturelle Struktur
Institutionen	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen, (Parteien E.N.)
Interaktionen und Fähigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen, schulischer Unterricht, peer-groups (E.N.), Geschwister, Verwandte, Cliques
Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

(nach: Tillmann 1994⁴, S. 18)

die soziale Ordnung reproduziert“. Kinder würden „mehr durch ihr Werden als durch ihr Dasein definiert“ (Sünker/Swiderek 1997, S. 175). Darüber lässt sich nachdenken, soll aber hier nicht weiter vertieft werden.

Theorien und empirische Ergebnisse schulischer Sozialisation (C 3)

Nachdem die wichtigsten Begriffe im Zusammenhang mit Sozialisation erläutert wurden, werden nun die Theorien und empirischen Ergebnisse zur schulischen Sozialisation dargelegt.

Die Sozialisationstheorie, die auch empirisch „unterfüttert“ ist, gibt es bisher nicht, aber eine Vielzahl spannender Ansätze, die Teilbereiche des komplexen Sozialisationsprozesses analysieren. Zu unterscheiden sind dabei generell die eher psychologischen Ansätze, die die „innere“ Entwicklung des Menschen in den Mittelpunkt stellen (z.B. Sigmund Freud, Weiterbildung durch Erikson, der auch soziologische Aspekte in seine Analyse mit aufnimmt) und solche, die die kognitive Entwicklung untersuchen (z.B. Piaget), und eher soziologische, die das Verhältnis (z.B. Parsons, Luhmann, Mead, Oevermann usw.) Individuum-Gesellschaft/Umwelt thematisieren.² Im Folgenden werden ausschließlich die wichtigsten Theorien zur *schulischen* Sozialisation dargestellt. Andere Theorien, die ihren Schwerpunkt z.B. auf die familiäre, die berufliche oder die Sozialisation im Alter legen, „bleiben außen vor“.

Generell befassen sich Sozialisationstheorien - empirisch und theoretisch - mit der Frage „wie sich der Mensch zu einem handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Hurrelmann/Geulen 1980, S. 51), zu einer Persönlichkeit wird.

„Mit dieser Definition stellt sich einerseits nämlich die Frage, was auf der Seite des Subjekts die körperlich-physiologischen und innerpsychischen, altersspezifischen Voraussetzungen der Sozialisation sind, und andererseits das Problem, wie der Begriff der Umwelt ausdifferenziert und konkretisiert werden kann“ (Baumgart 2000, S. 17).

Dabei wird die „Gesamtheit der Umweltbedingungen“ (vgl. Definition Sozialisation von Hurrelmann) nur unter dem Aspekt ihrer Auswirkungen auf Sozialisation analysiert. Als Beispiel seien die Untersuchungen zum Fernsehen genannt: Wenn im Zusammenhang mit Sozialisation die Bedeutung des Fernsehens diskutiert wird, so interessiert weder die politische Zusammensetzung von Fernsehgremien noch die Bedeutung für Politik, Werbewirtschaft usw., sondern, um ein Exempel aus dem Forschungsfeld der Geschlechtersozialisation herauszugreifen, nur, z.B. ob und wie Werbesendungen geschlechtsspezifische Stereotypisierungen hervorrufen, verstärken oder auch abbauen, d.h. die Frage geschlechtsabhängiger Sozialisation durch das Fernsehen. (Insgesamt sind die Sozialisationsauswirkungen des Fernsehens komplex und inzwischen auch zu umfassend und zu widersprüchlich analysiert worden, als dass sie in einer Einführungsvorlesung genannt werden könnten. Aber: ein spannendes Thema und für LehrerInnen sehr bedeutsam).

Als Leseempfehlungen zu Theorien und empirischen Untersuchungen zur familiären, schulischen, beruflichen usw. Sozialisation seien folgende Überblicksbände genannt:
 Baumgart, F. (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn 2000
 Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004
 Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel 1986
 Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991
 Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002
 Nestvogel, Renate: Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weinheim/Basel 2002
 Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1996, 7. Auflage
 Trommsdorf, G. (Hrsg.): Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart 1989

² „In der Psychologie haben sich vor allem Lerntheorie, Psychoanalyse und Entwicklungspsychologie für die Analyse von Sozialisationsvorgängen bewährt“ (Hurrelmann 2001, S. 49).

Eine kurze Zusammenfassung der psychologischen (Sozialisations)Theorien findet frau/man bei Hurrelmann „Einführung in die Sozialisationstheorie 2001, S. 49-82. Ebenso gibt Hurrelmann eine kurze Übersicht über die soziologisch orientierten Sozialisationstheorien (vgl. ebd. S. 82-104).



Tipps zur Reproduktion, zum diskutieren und kritisieren

Was meint der Begriff der „Erziehung“, was beinhaltet der Begriff der Sozialisation?

.....

.....

.....

.....

Welcher Begriff der Persönlichkeit liegt dem hier genannten Sozialisationsverständnis zugrunde?

.....

.....

.....

.....

Worin unterscheidet sich das moderne Sozialisationsverständnis von älteren Auffassungen?

.....

.....

.....

.....

Warum ist Erziehung, auch in der Schule, heute problematischer als früher? Diskutieren Sie unterschiedliche Gründe. Teilen Sie diese Auffassung?

.....

.....

.....

.....

Welche Erziehungsziele formuliert das Schulgesetz von NRW 2006?

.....

.....

.....

.....

Theorien und empirische Ergebnisse zur schulischen Sozialisation beschäftigen sich vor allem mit solchen Theorien und empirischen Ergebnissen, die

- den Einfluss von Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern analysieren, d.h. mit schulischen Sozialisationsprozessen, die auch die Geschlechtersozialisation in und durch die Schule und Fragen der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund umfassen (müssen).

Die Schule ist zur größten sozialen Institution in der Bundesrepublik geworden. Die ökonomische, politische und kulturelle Entwicklung hochindustrieller Gesellschaften ist ohne ein funktionsfähiges Schulsystem nicht gewährleistet. Millionen von Schülerinnen und Schülern gehen - mit Ausnahme der Ferien - täglich zur Schule. Die Schule ist neben der Familie die größte Sozialisationsinstanz für Heranwachsende. Jugendliche verbringen in keiner Institution soviel Zeit wie in der Schule, nach älteren Untersuchungen 15.000 Stunden. Die Arbeitswelt ist in eine fernere Zukunft gerückt. Die ersten Berufserfahrungen finden selten vor dem 17. und heute häufiger erst nach dem 25. Lebensjahr statt. Die Schule ist zur Schleuse, zum Nadelöhr geworden zur Welt der Erwachsenen, "Vernünftigen", "Leistungsfähigen". Kindheit ist ohne Schule kaum zu denken, ohne Schulbesuch oder Schulabschluss droht der Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Leben der Erwachsenen, ehe es begonnen hat.

Wenn der Zusammenhang zwischen Gesellschaft, Schule und Individuum analysiert wird, stehen vor allem zwei Fragen im Mittelpunkt:

- Welchen Beitrag leistet die Schule zur gesamtgesellschaftlichen Reproduktion, das heißt zum sozialen, ökonomischen und politischen Bestand und zur Weiterentwicklung der Gesellschaft

und

- Welche Auswirkungen hat die Schule als Institution auf die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen? (vgl. Tillmann 1993, S. 110)

Die theoretischen Ansätze, die diese Fragestellungen in den Mittelpunkt ihrer Analyse stellen, sind

- die struktur-funktionale und
- die interaktionistische Schultheorie.

Dabei beschäftigt sich der struktur-funktionale Ansatz vorrangig mit der ersten Fragestellung und der interaktionistische Ansatz mit der zweiten Frage.

Beide Fragestellungen hängen zwar eng zusammen, der analytischen Klarheit werden sie hier aber nacheinander dargestellt. Welchen Beitrag die Schule zur gesamtgesellschaftlichen Reproduktion (Legitimierung und Reproduktion der bestehenden sozialen Struktur, Vermittlung von Werte- und Normensystemen, Chancengleichheit als Gebot des Grundgesetzes usw.) (nicht) leistet, ist ausführlich in dem Skriptum zur Einführungsvorlesung der AG Bildungsforschung/ Bildungsplanung in den „Studienbereich D: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems“ dargestellt worden. Dieser theoretische Ansatz wird hier nur unter dem Aspekt dargestellt, wie die gesellschaftlichen Funktionen von Schule die schulischen Sozialisationsprozesse beeinflussen.

die die Lehrtätigkeit und den schulischen Alltag weitaus stärker prägen, als oft angenommen wird.

Die Selektionsfunktion von Schule findet in der BRD ihren deutlichsten äußeren Ausdruck in der Drei- bzw. Viergliedrigkeit des Schulsystems in der Sekundarstufe. Die Selektion bzw. Auslese wird über die Bewertung und Benotung von individuellen SchülerInnenleistungen vorgenommen. LehrerInnen erteilen mit Zensuren und Zeugnissen symbolische Gratifikationen, die aber letztlich in Schullaufbahnen und Schulabschlüssen mit unterschiedlichem realem Wert einmünden. Eine erste für SchülerInnen und ihre Eltern dramatische Entscheidung findet nach der Grundschule statt, wo SchülerInnen unterschiedlichen Schulformen zugewiesen werden müssen. Dies geschieht, wie weiter oben bereits ausgeführt wurde, nicht im hinreichenden Maß nach der Leistung der SchülerInnen, sondern erheblich auch nach sozialer Herkunft und Migrationsstatus. Mit der Zuordnung zu unterschiedlich wertigen Schulformen werden zugleich Lebenschancen verteilt. Durch unterschiedliche Schulabschlüsse - Abitur oder Hauptschulabschluss - erhalten SchülerInnen unterschiedliche Möglichkeiten für berufliche bzw. akademische Ausbildungsgänge, die letztendlich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen münden. Dies ist gemeint, wenn von der Allokationsfunktion der Schule gesprochen wird: Die Schule weist SchülerInnen unterschiedliche gesellschaftliche Positionen zu.

Solange in der Schule einzelnen SchülerInnen Zertifikate zugewiesen werden, die mit spezifischen Berechtigungen oder Abschlüssen verknüpft sind, prägt die schulische Selektion nachhaltig alle in der Schule ablaufenden Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse.

Die Integrationsfunktion (vgl. andere Funktionen) bezieht sich auf die Vermittlung „von solchen Normen, Werten und Interpretationsmustern, die zur Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse dienen“ (Fend 1974, 65f). Integration in diesem Sinn meint die Einübung der Schülerinnen und Schüler in die bestehende Gesellschaftsstruktur. Schule soll in dieser Sicht gewährleisten, dass SchülerInnen in die bestehende Gesellschaft „integriert“ werden, dass sie die bestehende Gesellschaft akzeptieren, in ihr handeln können. *Durch diesen Prozess der Einübung nimmt Schule ihre wesentliche Sozialisationsfunktion wahr.*

Der Prozess der Einübung kann jedoch nicht mechanistisch und widerspruchsfrei gedacht werden: Schülerinnen und Schüler leisten auch Widerstand, lassen sich nicht problemlos integrieren. Für Fend ist deshalb die Integrationsfunktion von Schule „die am schwersten beschreibbare als auch für die Sozialisationsforschung wichtigste“ (Fend 1974, S. 17).³

Literaturempfehlung:

Wenn Sie sich für die Geschichte des Schulsystems und Beispiele für die jeweiligen Ausprägungen der einzelnen Funktionen interessieren, empfehle ich:

Grunder, H.-U./Schweitzer, F. (Hrsg.): Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule. Weinheim/Basel 1999. Schöne Beispiele auf S. 10/11

Die Widersprüchlichkeit der Funktionen von Schule

Im Anschluss an PISA und an die Geschehnisse von Erfurt wird heute wieder verstärkt diskutiert, ob die Schule ihre gesellschaftlichen Aufgaben noch so wahrnimmt und wahrnehmen kann, wie sie den Erfordernissen der gegenwärtigen Gesellschaft und der Schülerschaft entsprechen.

- So wird in der Öffentlichkeit, in der Politik und in der Erziehungswissenschaft immer wieder darüber gestritten, welche Qualifikationen die gegenwärtige SchülerInnengeneration wirklich in der Zukunft braucht.

Die Entwicklung neuer Technologien, neue Rationalisierungsschübe, neue Bürokratisierungen und der Umgang mit ihnen erfordern neue und andere Anforderungen an die Ausbildung der Heranwachsenden. Aber auch die gravierenden Veränderungen im Reproduktionsbereich, die Auflösung der

³ Der Begriff der Integration wird heute auch in einem weiteren Sinn verwandt: Integration von Kindern und Jugendlichen ethnischer Minderheiten in die bundesrepublikanische Gesellschaft. Früher sprach man auch bei der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen von Integration, heute hat sich der Begriff „gemeinsamer Unterricht“ eingebürgert.

traditionellen Familienstrukturen und neue Erziehungssituationen erfordern eine Veränderung nicht nur der Schulstruktur, z.B. mehr Ganztagsangebote für berufstätige Eltern, sondern auch "andere" Qualifikationen, z.B. mehr Wissen über Erziehungsprozesse.

„Kritische Dauerfrage ist, ob die Ziele, Inhalte und Methoden schulischen Unterrichts dies (= die Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler) hinreichend leisten. Zum einen wird über den Kanon gestritten und gefragt, ob es in unserer Zeit der Wissenschaftsexplosion überhaupt noch einen verbindlichen Kanon des Wissens- und Könnens weiter geben könne. (...) Zum zweiten wird gefragt, ob die Trennung von Schule und Leben, die konzentriertes Lernen erst möglich macht, nicht zugleich verantwortlich ist für weltfremde, lebensferne und rückständige Lerninhalte und Ziele, die keineswegs hinreichend für die Zukunft qualifizieren“ (Sandfuchs 2001, 16).

Ob aber die Lösung des Problems in mehr Informatik, mehr modernen Fremdsprachen, mehr Flexibilität oder Mobilität liegt und wie diese gegebenenfalls in der Schule realisiert werden könnten und sollten, ist umstritten. Umstritten ist auch, ob und welche Schlüsselqualifikationen die Schule heute vermitteln soll und auch kann.

Bezüglich der Qualifizierungsfunktion von Schule muss die Frage, ob Schule dieser noch nachkommen (kann), angesichts der Entwicklung der Neuen Technologien noch viel radikaler gestellt werden. Die Schule ist heute zu einem Ort neben vielen anderen geworden, an dem die nachwachsende Generation Wissen erwerben kann.

„Wissen, Kenntnisse, Informationen sind inzwischen auf vielfältigen Wegen an der Schule und am Lehrer vorbei zu erhalten, auf neuestem und aktuellem Niveau“ (Helsper 2000, S. 49).

Damit verändert sich die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern grundlegend.

„Für ihn (den Lehrer/die Lehrerin, E.N.) wird die Tatsache, mehr und umfangreicheres Wissen zu besitzen, weniger wichtig als die Vermittlung der Fähigkeit, den Schüler(inne)n dabei zu helfen, sich wieder neu mit der Aneignung von Wissen auseinander zu setzen“ (ebd.).

Leseempfehlung:

Sandfuchs, Uwe: Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben der Schule. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München 2001, S. 11-36

Auch die Ergebnisse der PISA-Studie lassen sich unter dem Aspekt gesellschaftliche Funktionen von Schule lesen. Die PISA-Studie hat überdeutlich gemacht, dass das deutsche Schulsystem offensichtlich nicht oder nur sehr begrenzt in der Lage ist, die ihm zugesprochenen gesellschaftlichen Funktionen zu erfüllen. Hinsichtlich der Qualifikationsfunktion, so können die PISA-Ergebnisse zusammengefasst werden, versagt das deutsche Schulsystem im internationalen Vergleich. Die Zahl der RisikoschülerInnen, die nicht die Kompetenzstufe I bzw. nur die Kompetenzstufe I erreichen, ist viel zu groß, die Kompetenzstufe V dagegen viel zu klein.

In Deutschland erreichen insgesamt ca. 10% aller getesteten SchülerInnen nicht die unterste Kompetenzstufe der Lesefähigkeit (vgl. PISA Konsortium 2001, S.117 ff.), d.h. sie können den Hauptgedanken eines Textes nicht erkennen und sie sind unfähig, einfache Verbindungen zwischen den Informationen, die ein Text gibt, und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen (vgl. ebd., S. 89). Kompetenzen, die, so die AutorInnen der PISA-Studie, „zumindest in Bezug auf Gebrauchs- und Sachtexte [...] Bestandteile der Ausübung fast jeden Berufs sein“ dürften (vgl. ebd. S. 117). Folgerichtig werden diese Schülerinnen und Schüler als Risikogruppe eingestuft, „die erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang in das Berufsleben haben werden“ (ebd.). Diese Jugendlichen besuchen zu 34% die Sonderschule und zu 50% die Hauptschule (integrierte Gesamtschule 7%, Berufsschule 5%, Realschule 4%) (ebd.). Für viele Hauptschulen spitzt sich die Situation zu:

„25 Prozent der Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind nicht in der Lage, Aufgaben der niedrigsten Kompetenzstufe zu lösen, und nur knapp 43 Prozent erreichen das als Mindeststandard definierte Leistungsniveau“ (ebd. S. 127).

Auch in der 2. PISA-Untersuchung (PISA 2003) haben sich die Lesekompetenzen der deutschen SchülerInnen nicht verbessert (vgl. PISA 2003, S. 106f.).

Der geringen Lesekompetenz entsprechen die unzureichenden mathematischen Kompetenzen der HauptschülerInnen. Etwa die Hälfte der getesteten HauptschülerInnen kommt „über das mathematische Bildungsniveau der Grundschule nicht hinaus“ (Klieme 2001, S. 181 f.). Zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern bestehen auch in den Naturwissenschaften erhebliche Differenzen. „Nur jeder hundertste Hauptschüler reicht mit seinen Leistungen an den Mittelwert der Gymnasiasten heran“

(Prenzel u.a. 2001, S. 241). Zwar haben sich die Werte im mathematischen Kompetenzerwerb von PISA 2000 zu PISA 2003 verbessert, diese Verbesserung betrifft jedoch vorrangig die „schlechteren“ SchülerInnen im Gymnasium, nicht die HauptschülerInnen. Dort ist der hohe Prozentsatz von RisikoschülerInnen gleich geblieben (vgl. PISA 2003, S. 88).

Zu Recht fragen die AutorInnen der PISA-Studie: „Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, ob eine derart starke Leistungsdifferenzierung in unserem Schulsystem gewünscht ist“ (ebd. S. 241), d.h. die Trennung der Schule in die Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium in der Sekundarstufe I wird in Frage gestellt.

Knapp die Hälfte der leseschwachen Schüler (bei den schwachen Lesern handelt es sich zu zwei Drittel um Jungen) und deren Eltern sind in Deutschland geboren, ihre Umgangssprache ist Deutsch - ausgeprägte Defizite im Leseverständnis sind also kein ausschließliches Problem von MigrantInnenkindern. Die Schule, so ein Fazit aus PISA, kommt also ihrer Qualifizierungsfunktion nicht nach - zumindest nicht im internationalen Vergleich. (Dies gilt auch für Bayern!)

PISA 2003 untersucht (über die Ergebnisse von PISA 2000 hinaus) auch die Problemlösekompetenz der 15jährigen deutschen Schülerinnen und Schüler. „Bei der PISA-Definition handelt es sich (bei der Problemlösekompetenz E.N.) um die Fähigkeit, kognitive Prozesse zu nutzen, um sich mit solchen realen, fächerübergreifenden Problemstellungen auseinanderzusetzen und sie zu lösen, bei denen der Lösungsweg nicht unmittelbar erkennbar ist und die zur Lösung nutzbaren Wissensbereiche nicht einem einzelnen Fachgebiet der Mathematik, der Naturwissenschaften oder des Lesens entstammen“ (OECD 2003). Diese Fähigkeit hat einen deutlichen Bezug zu den Anforderungen des Lebens außerhalb der Schule, insbesondere auch im Hinblick auf eine anspruchsvolle berufliche Tätigkeit,...“ (PISA 2003, S. 173f).

Bei der Problemlösekompetenz schneiden die deutschen SchülerInnen gut ab und liegen über dem OECD-Durchschnitt. Dennoch sehen die PISA-AutorInnen einen Anlass zur Sorge.

„Eine Risikogruppe von 14 Prozent erreicht die Stufe I nicht. Dabei handelt es sich um Fünfzehnjährige, für die bezweifelt werden muss, dass sie auf den Einstieg in einen Beruf, der fächerübergreifendes Denken und das Lösen komplexer Probleme erfordert, gut vorbereitet sind“ (ebd., S. 174).

Die PISA-AutorInnen sprechen ein weiteres Problem an. „Ein Vergleich der in den OECD-Staaten erreichten Kompetenzen auf dem Gebiet der Mathematik und des Problemlösens legt einen bemerkenswerten Sachverhalt offen: Die deutschen Fünfzehnjährigen erreichen in Mathematik ein mit 10 Punkten deutlich geringeres Kompetenzniveau als aufgrund der Ausprägung ihrer Problemlösekompetenz zu erwarten wäre, was insbesondere im unteren Leistungsbereich und in der Hauptschule deutlicher als in den anderen Schulformen zutage tritt. (...) Dieser Befund lässt sich dahingehend interpretieren, dass in deutschen Schulen das auf Seiten der Schülerinnen und Schüler offensichtlich fächerübergreifend vorhandene, bei analytisch-problemlösendem Denken sichtbar werdende kognitive Potential noch unzureichend genutzt werden, um fachliche Kompetenz aufzubauen“ (PISA 2003, S. 174f.).

Oder - mit anderen Worten: Die SchülerInnen haben mehr Potential bzw. sind nicht so dumm, wie sie vor allem in der Hauptschule bleiben!

Auch die zweite der gesellschaftlichen Funktionen von Schule, die Selektionsfunktion, ist nach wie vor äußerst problematisch.

So stellt sich ein "altes" Problem der Schule auch heute noch: die soziale Selektivität.

- Zwar hat sich die schulische Qualifikation - ausgedrückt in der Länge der Schulzeit und dem erreichten formalen Schulabschluss - insgesamt erhöht, das schulische Gefälle zwischen den Bevölkerungsgruppen ist jedoch geblieben. Das heißt, insgesamt ist der Anteil der Abiturientinnen und SchülerInnen mit Fachhochschulreife erheblich gestiegen, im Gymnasium sind jedoch die Kinder von Beamten und höheren Angestellten nach wie vor überrepräsentiert und Arbeiterkinder immer noch in der Minderheit (die konkreten Zahlen vgl. AG Bildungsplanung Vorlesungsskript).

„Trotz der ebenfalls deutlichen Verstärkung der Bildungsbeteiligung in Arbeiterfamilien verbleiben diese in der Rangfolge an unteren Plätzen, während Freiberufler, leitende Angestellte und Beamte ihre ohnehin schon deutliche Spitzenposition durch nochmal verstärktes Engagement behaupteten“ (Hurrelmann 1993, S. 145).

Hierzu die Ausführungen in der PISA-Studie 2001:

„Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung

- Bildungssoziologische Studien haben gezeigt, dass das Grundmuster herkunftsbedingter Bildungungleichheiten relativ stabil, aber nicht unveränderbar ist. Auch in Deutschland hat sich der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung - auch wenn er immer noch eng ist - vor allem in den beiden Nachkriegsjahrzehnten gelockert.
- (...) Unübersehbar ist, dass der Gymnasialbesuch, der bei 15-Jährigen aus Familien der oberen Dienstklasse 50 Prozent beträgt, mit niedriger werdender Sozialschicht auf 10 Prozent in Familien von ungelerten und angelernten Arbeitern sinkt. Das Pendant dazu ist der Hauptschulbesuch, der von gut 10 Prozent in der oberen Dienstklasse auf rund 40 Prozent in der Gruppe der Kinder aus Familien von ungelerten Arbeitern ansteigt. Dagegen zeigt sich eine annähernde Gleichverteilung im Realschulbesuch.
- Vertiefte Analysen zeigen, dass die sozialen Disparitäten beim Gymnasialbesuch besonders ausgeprägt sind. Die Trennungslinie verläuft hier zwischen der Arbeiterschicht insgesamt und den übrigen Sozialschichten. Erhebliche soziale Ungleichheiten sind auch bei kognitiven Grundfähigkeiten und Lese- und Fachkompetenz nachweisbar. Bei der Alternative eines Haupt- und Realschulbesuchs sind die sozialen Unterschiede nicht aufgehoben, aber deutlich abgemildert.
- Auffälliger und bedenklicher ist aber das große sozial bedingte Gefälle im Anteil derjenigen Jugendlichen, die nicht über die erste, elementare Kompetenzstufe hinauskommen. Das Erreichen der Stufe I garantiert ausschließlich das Verständnis einfachster Texte. Der Anteil schwacher Leser, die Kompetenzstufe I nicht überschreiten, liegt in den sozialen Klassen III, V-VI und VII zwischen 25 und knapp 40 Prozent.⁴
- Daran ändert sich strukturell auch nichts, wenn man nur Jugendliche aus Familien berücksichtigt, in denen beide Elternteile in Deutschland geboren wurden. Die entsprechenden Anteile liegen zwischen 20 und sogar mehr als 40 Prozent.
- Die Analysen des internationalen Mathematiktests replizieren in frappierender Weise die Leseergebnisse. Die Befunde für die Naturwissenschaften weisen dasselbe Grundmuster auf, auch wenn die Unterschiede zwischen den naturwissenschaftlichen Leistungen von Jugendlichen unterschiedlicher Sozialschichten etwas geringer sind als im Fall der Lesekompetenz und des mathematischen Verständnisses.
- Die Analysen belegen einen straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle untersuchten Domänen hinweg. Im Unterschied zu früheren Studien, die in der Regel einen besonders starken Einfluss der sozialen Herkunft auf sprachliche Leistungen berichten, fällt in PISA bei Verwendung der internationalen Leistungsmaße der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Lesekompetenz bzw. mathematischer Kompetenz gleich straff aus. Benutzt man den nationalen, weniger sprachabhängigen Mathematiktest als Referenz, wird der Zusammenhang etwas lockerer. Folgt man der in PISA vertretenen didaktischen Konzeption, in der Mathematisierung den Kern des Mathematikunterrichts zu sehen und damit Anwendungsorientierung und Modellbildung in den Mittelpunkt zu stellen, erhalten die umgangssprachliche Kommunikation und das Leseverständnis größere Bedeutung. In diesem Fall muss man wahrscheinlich auch mit einer zumindest vorübergehenden Öffnung der Leistungsschere zwischen sozialen Schichten rechnen.
- Die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der lange vor der Grundschule beginnt und an Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird.
- Deutschland und die Schweiz gehören zu den Ländern mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten. Die Differenz beträgt in Deutschland mehr als eineinhalb Kompetenzstufen (...).
- Selbst die Vereinigten Staaten, die immer wieder als Beispiel für große soziale Disparitäten in den Bildungschancen angeführt werden, weisen zwar immer noch beträchtliche, aber signifikant niedrigere sozial bedingte Leistungsunterschiede auf.

⁴ PISA unterscheidet zwischen Obere Dienstklasse (I), Untere Dienstklasse (II), Routinedienstleistungen (III), Selbständige (IV), Facharbeiter (V-VI), Um- und angelernte Arbeiter (VII) (vgl. ausführlicher PISA Konsortium: S. 339).

- Wie groß der Spielraum für die Entkopplung von sozialer Herkunft und dem Erwerb zentraler Basisqualifikationen wie Lesekompetenz international ist, zeigt ein Blick auf das andere Ende der Verteilung, an dem sich zwei europäische und zwei südostasiatische Staaten befinden. In Finnland und Island - zwei Staaten mit überragenden bzw. guten Leistungsergebnissen - betragen die sozialen Disparitäten, wenn man Jugendliche aus Familien des oberen und unteren Quartals der Sozialstruktur vergleicht, etwa 50 Punkte oder eine halbe Standardabweichung - also weniger als die Hälfte des deutschen Werts. In Korea sinken die Disparitätswerte auf 36 Punkte und in Japan auf 27 Punkte, wohlgerneht bei gleich großer sozialer Heterogenität der Elternhäuser.

Vertiefende Analysen zeigen:

- In allen Ländern ist ein substanzieller, aber nicht deterministischer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der am Ende der Sekundarstufe I erworbenen Lesekompetenz nachweisbar.
- Die transkulturelle Variabilität dieses Zusammenhangs ist jedoch erstaunlich groß. Während in Deutschland die Kopplung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation ungewöhnlich straff ist, gelingt es in anderen Staaten ganz unterschiedlicher geographischer Lage und kultureller Tradition, trotz ähnlicher Sozialstruktur der Bevölkerung, die Auswirkungen der sozialen Herkunft zu begrenzen. Dies ist in der Regel auf eine erfolgreichere Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten zurückzuführen.
- Eine stärkere Entkopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb muss nicht mit einer Absenkung des Niveaus verbunden sein. Im Gegenteil: Eher deutet sich eine Tendenz an, dass bei einer Verminderung sozialer Disparitäten auch das Gesamtniveau steigt, ohne dass in der Leistungsspitze Einbußen zu verzeichnen wären.
- Eine Optimierung beider Gesichtspunkte – Sicherung eines hohen Kompetenzniveaus und Verminderung sozialer Disparitäten – hängt maßgeblich vom Erreichen eines befriedigenden Niveaus der Lesekompetenz in den unteren Sozialschichten ab.

(PISA-Konsortium, Hrsg., 2001, S. 34ff.)

Die Selektionspraxis des deutschen Schulsystems schlägt sich auch in der hohen Quote von Rückstellungen bei der Einschulung, von Sitzenbleibern und von Rückstufungen aus dem Gymnasium auf die Realschule bzw. aus der Realschule auf die Hauptschule aus: in diesem Punkt ist das deutsche Schulsystem internationale Spitze.

In der internationalen PISA-Studie wurden 15jährige Schülerinnen und Schüler getestet, unabhängig welche Klassenstufe sie besuchen (anders in der nationalen Ländervergleichsstudie PISA-E, in der SchülerInnen der neunten Klasse getestet wurden). In der internationalen PISA-Studie zeigt sich, dass deutsche SchülerInnen insgesamt „nachhinken“.

- Nur knapp ein Viertel der 15-Jährigen deutschen Jugendlichen befindet sich zum Zeitpunkt der Testerhebung bereits in der 10. Klasse.
- In Großbritannien befinden sich bereits über 66 % der getesteten Jugendlichen in der 11., 12. oder 13. Klasse.
- Im OECD-Durchschnitt haben knapp 50 % der Schülerinnen und Schüler die 10. Klassenstufe erreicht.
- Die abweichenden Werte für Deutschland erklären sich aus der relativ späteren Einschulung und der relativ hohen Sitzenbleiberquote deutscher Schülerinnen und Schüler (24 % Sitzenbleiber + 12 % Zurückgestellte). (Genauere Daten zur Wiederholerquote, getrennt nach Geschlecht und Bundesland, sind im Kap. „Mädchen und Jungen im Schulsystem“ abgedruckt).

PISA hat u.a. ausdrücklich auf folgende zwei Befunde hinsichtlich der Selektionsfunktion des deutschen Schulsystems aufmerksam gemacht:

- Das hochselektive Schulsystem der BRD scheint weniger in der Lage, die Leistungspotenziale der SchülerInnen zu realisieren, als nicht oder kaum selektive Schulsysteme. Dies trifft sowohl für die leistungsstarken als auch für die leistungsschwachen Schüler zu (vgl. Artelt u.a. 2001, S. 106 ff.).
- Die Leistungen zwischen SchülerInnen aus sozial ‚starken‘ und sozial ‚schwachen‘ Familien – oder in der Terminologie von Bourdieu von Kindern mit viel bzw. wenig bis keinem kulturellen und sozialen Kapital – variieren erheblich, die Leistungsdifferenzen sind in kaum einem anderen Land so groß wie in Deutschland. D. h. nach wie vor beeinflusst die soziale Herkunft in Deutschland in erheblichem Maße die schulische Lernbiographie, den Schulerfolg und den späteren Berufsweg. Hinzu kommt, dass Migrantenkinder in Deutschland wenig gefördert werden – und wieder offenbar weniger als in anderen Ländern (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 340 ff.).

Auch PISA 2003 stellt einen unvermindert engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb fest (vgl. PISA 2003, S. 253).

Nicht nur die Selektionsfunktion des deutschen Schulsystems, die aufgrund der sozialen Schieflage und der hohen Sitzenbleiberquote nach PISA problematisch ist, sondern auch die eng mit der Selektionsfunktion verbundene Allokationsfunktion des Schulsystems ist heute problematischer als früher, denn der Zusammenhang zwischen Schulabschluss und erreichbarer Position im Beruf ist heute komplizierter als noch in den 1970er Jahren. Während Schule früher als Schlüssel zum Beschäftigungssystem galt (wer einen „guten“ Schulabschluss hatte, bekam auch (meistens) den gewünschten Beruf, aber auch HauptschülerInnen hatten viel größer Chancen als heute), ist heute das Verhältnis von Schule, Ausbildungssystem und Beschäftigungssystem brüchig geworden. Qualifizierte Schulabschlüsse wie z.B. das Abitur erreicht nicht mehr nur eine *exklusive* Minderheit. Sie garantieren nicht mehr automatisch gute Berufspositionen. Gleichzeitig ist es ohne qualifizierten Bildungsabschluss aber unmöglich, eine anspruchsvolle und gut dotierte Position auf dem Erwerbsarbeitsmarkt zu erreichen. Die Selektions- und Allokationsfunktion von Schule hat sich eher zugespitzt.

Durch die Bildungsexpansion und die verstärkte Nachfrage sind die Schulabschlüsse zwar immer wichtiger, aber gleichzeitig auch wertloser geworden.

Der Schulabschluss ist nur noch "Schlüssel zu den Vorzimmern des Systems". Erst in den Vorzimmern werden die Schlüssel zum Beschäftigungssystem verteilt (vgl. Beck 1986, S. 245). Diffuser und unklarer ist geworden, nach welchen Regeln, Kriterien, Bedingungen die Verteilung erfolgt.

Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen sind nicht mehr linear planbar, Schichtzugehörigkeit, Geschlechtszugehörigkeit und ethnische Zugehörigkeit bleiben neben dem Schulabschluss relevant. Mädchen und ausländische Jugendliche werden vom Ausbildungs- und Beschäftigungssystem bei vergleichbaren Schulabschlüssen diskriminiert (s.u.).

Eine weitere problematische Folge der erhöhten Nachfrage nach qualifizierten Abschlüssen und der damit im Zusammenhang stehenden Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte sind Verdrängungseffekte auf dem Erwerbsarbeitsmarkt. AbiturientInnen erhalten, wenn sie nicht studieren, diejenigen Lehrstellen, die früher RealschülerInnen vorbehalten waren. Diese verdrängen die HauptschülerInnen von ihren traditionellen Ausbildungsplätzen. HauptschülerInnen erhalten häufig gar keine Ausbildungsstelle oder doch keine in dem von ihnen gewünschten Beruf: "Den letzten beißen die Hunde".

Allgemeine Bildungsvoraussetzungen, Noten und Schulabschlüsse gewinnen in modernen Gesellschaften als Voraussetzung für einen ‚richtigen‘ Einstieg in das Berufsleben immer mehr an Bedeutung (vgl. Lemmermöhle/Nyssen 1998, S. 154 f.), sie verlieren zugleich aber an Wert; denn formal höhere Abschlüsse, gute Noten und Leistungsbereitschaft garantieren angesichts der nach wie vor desolaten Lage auf dem Erwerbsarbeitsmarkt längst nicht mehr den gewünschten Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsplatz. Der Widerspruch zwischen gesteigener Notwendigkeit bei gleichzeitigem Wertverlust von schulischen Abschlüssen kann für die Tätigkeit von LehrerInnen erhebliche Bedeutung haben: (evtl.) erhöhter Leistungsdruck im Gymnasium, unmotivierte SchülerInnen in manchen Hauptschulen, die wissen, dass sie eh keine Chancen haben (und warum sollten sie sich dann anstrengen!).

Zusammenfassend lässt sich zur Qualifikations- und Selektionsfunktion des deutschen

Schulsystems sagen, dass die Schule bestehende soziale Strukturen eher bestätigt als modifiziert oder gar aufhebt. Schulisch erfolgreich sind vor allem diejenigen, die aus besser gestellten Elternhäusern stammen, wobei es dabei nicht nur um die materielle, sondern in erheblichem Ausmaß um die kulturelle Situation geht. Z.B. verdienen GrundschullehrerInnen bekanntlich ja nicht das „dicke Geld“, sie bieten ihren Kindern jedoch viel kulturelles Kapital wie z.B. Teilnahme an Kulturveranstaltungen Vorlesen, Diskutieren, Zeitungsabonnements usw.

Die 3. Funktion des Schulsystems, die Integrationsfunktion, ist wie bereits erwähnt, die am schwierigsten zu beschreibende Funktion.

„3. Integrations- und Legitimationsfunktion

Integration meint, dass die Schüler in das jeweilige kulturelle und gesellschaftliche System eingeführt werden. Damit sie es als sinnvoll erfahren und erkennen können, muss das System ihnen gegenüber legitimiert werden. In diesem Sinne lernen Schüler z.B. Gottesfurcht und Vaterlandsliebe *oder* die Liebe zum Sozialismus und seinen Errungenschaften *oder* aber die Wertschätzung von Menschenrechten, Bürgerrechten und Demokratie. All dies geschieht durch Erziehung, durch den Versuch der Vermittlung von Normen und Werten.

Jedes Schulsystem soll Werte, Einstellungen und Haltungen vermitteln und damit die jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisieren: den treuen Untertan, den opferwilligen Volksgenossen, die allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit, den überzeugten Demokraten usw. Es geht also um die Anerkennung einerseits und Legitimation andererseits der politischen Instanzen und Herrschaftsverhältnisse sowie um die Legitimierung bzw. Akzeptanz der Art und Weise, wie knappe Güter verteilt werden. Schüler müssen also zum Beispiel lernen, die Zuweisung formaler Berechtigungen (...) auf Unterschiede in der Leistung zurückzuführen und auch Zurückweisungen als gerecht empfinden können.

Die zentrale Konfliktlinie deutet sich hier bereits an. Offensichtlich wird das Individuum nicht, oder nicht allein um seiner selbst willen erzogen bzw. sozialisiert. Die kritische Grundfrage ist hier, wie die gesellschaftliche Integration einerseits und das Recht auf individuelle Entfaltung andererseits zum Zuge kommen können. In jeder Zeit neu zu beantworten ist daher die Frage nach dem Grade der Freiheit des Individuums oder nach dem Verhältnis von Anpassung und Widerstand, nach Personalisation versus Sozialisation. Die gesellschaftlichen Systeme unseres Jahrhunderts haben darauf unterschiedliche Antworten gegeben: Die militärische Untertanenerziehung des Wilhelminismus, die politische Funktionalisierung im Nationalsozialismus („Du bist nichts, dein Volk ist alles!“) wie die Kollektiverziehung des DDR-Sozialismus („Die Partei, die Partei, die hat immer recht.“) sind Geschichte. Wie aber können in einer pluralen, sich liberal verstehenden Gesellschaft Individualisierung und Sozialisierung vermittelt werden? Was kann, muss, soll Schule tun, um die immer neu auftretende pädagogische Antinomie von Führen und Wachsen lassen, von Befreien und Binden zeitgemäß zu vermitteln? Da Schule ihrer Struktur nach dazu tendiert, alle einer Richtschnur zu unterwerfen (wie bereits Wilhelm von Humboldt formulierte), scheint die Entwicklung vorgeben. Oder setzen sich statt dessen, wie von manchen befürchtet, negative Begleiterscheinungen der Individualisierung in der modernen Gesellschaft durch, so dass die gemeinsamen Schulziele erodieren? Löst die Angst des Lehrers vor der Schule die Angst der Schüler ab?“ (Sandfuchs 2001, 17f)

Hinzu kommen gravierende weitere Probleme, die schon mehrfach angesprochen wurden: angesichts des herrschenden Wertepluralismus in modernen Gesellschaften (was nicht mit Werteverfall zu verwechseln ist) ist zu fragen, welche Werte denn an Kinder und Jugendliche vermittelt werden sollen, können, müssen, um sie auf ihr Handeln in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, um sie in eine demokratische Gesellschaft zu integrieren. Hinzu kommt die Distanz vieler Jugendlicher gegenüber der Politik und den PolitikerInnen, wie sie in den regelmäßig stattfindenden Jugendstudien der Shellstudien zum Ausdruck kommen.

Soweit zur Problematisierung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule und damit (indirekt) zu den Herausforderungen, denen die Schulpolitik und Schule heute für eine Reform des Schulsystems stellen müssen.

Zusammenfassung:

Indem die struktur-funktionale Schultheorie die gesellschaftlichen Funktionen von Schule analysiert, verdeutlicht sie die Rahmenbedingungen, unter denen schulische Sozialisationsprozesse stattfinden. Sie verweist darauf, dass Schule und Unterricht nur bedingt autonom sein können, denn das Handeln in der Schule wird maßgeblich durch die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule beeinflusst. So muss Leistungsbewertung unabhängig vom Wollen der einzelnen LehrerInnen stattfinden, wobei allerdings offen bleibt, in welcher Form die Leistungsbewertung stattfindet - in Deutschland durch Ziffernzeugnisse ab der 3. Klasse, in Finnland durch Kommentare bis in die höheren Klassen.

Die struktur-funktionale Schultheorie richtete Ende der sechziger und in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ihr Hauptaugenmerk auf die Reproduktion der Schichtenungleichheit durch die Schule. Dass neben der sozialen Schichtzugehörigkeit auch die Geschlechtszugehörigkeit und die

ethnische Zugehörigkeit als soziale Strukturkategorie anzusehen ist, durch die soziale und individuelle Lebenschancen zugewiesen werden, wurde von ihr übersehen (vgl. Nyssen 1990, Hilgers 1994). Der Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau und Berufsposition war für Mädchen immer brüchig.

Weibliche Jugendliche haben es heute immer noch schwerer, in der Hierarchie und im Status gehobene Positionen zu erreichen - und zwar auch dann, wenn ihre schulischen und universitären Qualifikationen bzw. Abschlüsse hervorragend sind (Hierauf wird noch ausführlich einzugehen sein).

Auch heute noch stehen den Mädchen, obwohl sie die besseren formalen Schulabschlüsse haben, keineswegs dieselben Erwerbsmöglichkeiten offen wie den Jungen - trotz formaler Chancengleichheit und grundgesetzlich verankerter Gleichberechtigung. Die Schule selektiert für einen Beschäftigungsmarkt, der geschlechtsabhängig segmentiert ist: Ca. 50% aller Ausbildungsstellen befinden sich in sog. Männerberufen (von Männerberufen wird dann gesprochen, wenn weniger als 20% Frauen in ihnen vertreten sind), 25% der Ausbildungsberufe sind für junge Frauen und 25% für beide Geschlechter "offen" (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998).

Die struktur-funktionale Schultheorie betrachtet die Institution Schule fast ausschließlich von außen - in ihrer gesellschaftlichen Funktion. Diese Sichtweise ist zwar wichtig, weil die Schule ein gesellschaftliches Subsystem ist, das gesellschaftliche Funktionen erfüllt. Der Struktur-Funktionalismus fragt aber nicht nach der Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen und LehrerInnen, dem zweiten großen Arbeitsfeld schulischer Sozialisationstheorien.

Die doppelte Funktion von Schule

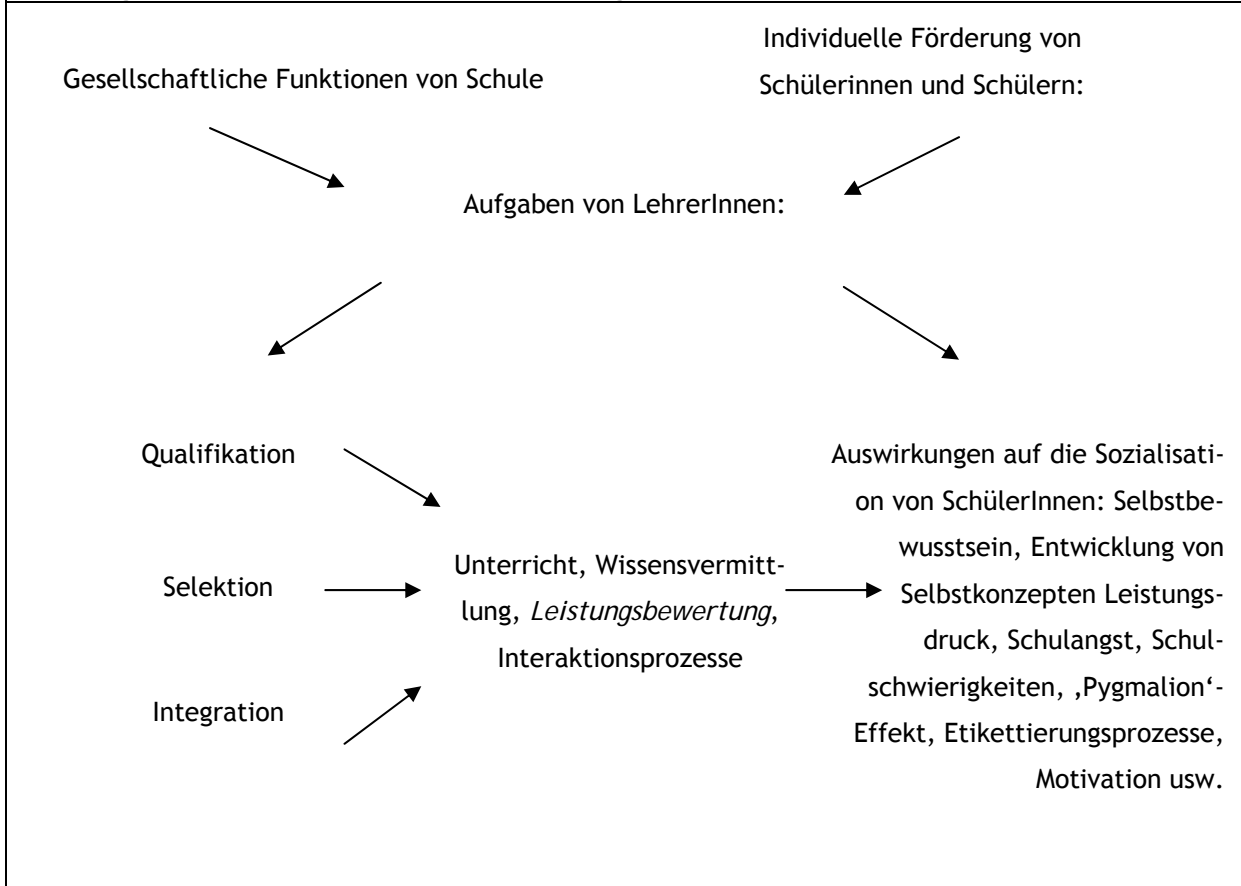
Schule erfüllt sowohl Aufgaben für die Gesellschaft, für ihre Reproduktion und Weiterentwicklung, als auch für das Individuum auf seinem Weg zur „handlungsfähigen Persönlichkeit“.

Dieser doppelte Auftrag von Schule prägt auch das Handeln und die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. In der nordrhein-westfälischen Denkschrift: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, einem Standardwerk zur Bildungspolitik in NRW (zumindest noch) heißt es (zur Erinnerung, dieses Zitat habe ich schon mal „gebracht“, um die Grundproblematik im Lehrberuf zu verdeutlichen):

"Die Grundspannung, in welcher Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrem Beruf befinden, verstärkt sich: Sie sind einerseits der individuellen Förderung und Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler verpflichtet, zugleich handeln sie im Auftrag der Gesellschaft, die von der Schule Vermittlung und Sicherung gemeinsamer kultureller Inhalte und verlässlicher Qualifikationen, der Integration des einzelnen in die Gemeinschaft und die Selektion nach überindividuellen Leistungskriterien verlangt". (Denkschrift 1995, S. 301)

Die umfassende Aufgabe der Schule - Erfüllung der gesellschaftlichen Funktionen und ihre Wechselwirkungen von Schule und Förderung der SchülerInnen - versucht das folgende Schaubild zu verdeutlichen.

Abbildung 4: Funktionen von Schule und Auswirkungen auf die Sozialisation von SchülerInnen





Tipps zum Rekapitulieren, zum Diskutieren, zum „Eigene-Meinung-Finden“

Warum sind jede der drei gesellschaftlichen Funktionen von Schule, wie sie von der struktur-funktionalistischen Schultheorie herausgearbeitet worden sind, problematisch?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Arbeiten Sie jeweils die Problematik der Qualifikations-, der Selektions- und der Integrationsfunktion heraus.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Welches sind die wichtigsten Ergebnisse der PISA-Studien zur Selektionsfunktion des deutschen Schulsystems?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Interaktion und Kommunikation in der Schule

Für die Analyse der innerschulischen Prozesse eignet sich besonders die Theorie des *Symbolischen Interaktionismus*. Sie analysiert die Schule als soziales Erfahrungsfeld für Kinder und Jugendliche, indem sie die Interaktions- und Kommunikationsprozesse im Unterricht und deren Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen (weniger von LehrerInnen) untersucht.

In diesem Zusammenhang ist weniger die Frage relevant, ob die Schule die der ökonomischen und sozialen Entwicklungen der Gesellschaft adäquaten Qualifikationen vermittelt und die Jugendlichen in eine „veränderte“ Gesellschaft integriert, sondern vor allem, ob die gegenwärtigen schulischen Organisationsstrukturen sowie die Ziele, Formen und Inhalte des Lernens es den SchülerInnen ermöglichen, vor dem Hintergrund ihrer individuell erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten eine umfassende und gelingende Persönlichkeit zu entwickeln und zu entfalten (vgl. Stange 1995, S. 18).

Die Schule als Institution

Schulische Sozialisationsprozesse, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen auswirken, finden jedoch im institutionellen Rahmen der Schule statt und dieser beeinflusst die Möglichkeiten, Grenzen, die Form und den Ablauf von Kommunikations- und Interaktionsprozessen.

Der Begriff der Institution, der aus der Soziologie stammt, verweist darauf, dass es sich bei der heutigen Schule um eine Organisation, einen Betrieb, eine Einrichtung handelt, in der *kontinuierlich und dauerhaft* eine bestimmte Aufgabe gesellschaftlich erfüllt wird: nämlich die Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf die Welt der Erwachsenen, aus der sie im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit ausgegrenzt worden sind.

Institutionen verfügen über einen materiellen Apparat (ein Schulgebäude mit Klassenräumen, bestimmte Medien etc.). Die Organisation der Schule wird von Personen getragen, die zueinander in *formalisierten Rollenbeziehungen* stehen (vgl. Fend 1969, 130f., Tillmann 1993). Personen nehmen in einer Institution bestimmte Rollen ein, die durch die institutionellen Strukturen vorgeprägt sind. Dies wird beispielsweise im Verhältnis von SchulleiterInnen zu LehrerInnen deutlich. Kommunikations- und Handlungsformen in der Schule können nicht einfach frei gewählt werden. Handlungsmöglichkeiten werden aufgrund von Aufgabenstellungen, Rollenerwartungen und Machthierarchien eröffnet, aber auch eingegrenzt. Dies gilt insbesondere für LehrerInnen und SchülerInnen. Beide Rollen sind aufeinander bezogen, sie verhalten sich komplementär zueinander, wobei die LehrerIn allerdings die höhere Position einnimmt und institutionell bedingt mehr Machtbefugnisse/Definitionsmacht hat. Schule als Institution bedeutet auch, dass der Unterricht weitgehend normiert und reglementiert ist. LehrerInnen müssen sich beispielsweise an Lehrpläne halten, SchülerInnen sind aufgefordert, dem Unterricht zu folgen (wie wenig interessant dieser auch immer sein mag) oder Hausaufgaben zu machen.

Institutionen haben „grundsätzlich einen Doppelcharakter (...): Einerseits befriedigen sie soziale Grundbedürfnisse (und das Bedürfnis von SchülerInnen, etwas zu lernen, erwachsen zu werden, mit anderen zu kommunizieren und zu interagieren, E.N.), andererseits fordern sie Unterordnung unter ihre Gestaltungsprinzipien“ (Gudjons 1994, S. 238). Das „soziale Grundbedürfnis“ ist im Fall der Schule - sehr allgemein - die Qualifikations-, Selektions- und Integrationsnotwendigkeit der jüngeren Generation und die gesellschaftliche Weiterentwicklung, die „Unterordnung unter ihre Gestaltungsprinzipien“ sind die Erwartungen an die SchülerInnen (und LehrerInnen), sich den schulischen Normen zu „fügen“ (indem z.B. die Leistungserwartungen akzeptiert werden, auch wenn ihr Sinn nicht unbedingt einsichtig ist).

Das Schulsystem in der Bundesrepublik ist föderalistisch, d.h. es unterliegt der Kulturhoheit der einzelnen Länder. Deshalb ist es auch schwierig, allgemeingültige Aussagen über das Schulsystem in allen Bundesländern zu machen. Daraus resultieren u.a. auch die Schwierigkeiten, die Kinder häufig - bedingt durch einen Umzug - beim Schulwechsel haben. Die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) ist das Organ, in dem durch Absprachen der einzelnen KultusministerInnen das Schulsystem koordiniert wird (vgl. ausführlicher hierzu AG Bildungsforschung/ Bildungsplanung). Die Problematik, die sich aus dem Kulturföderalismus der Bundesländer ergibt, zeigt sich gegenwärtig sehr deutlich in der Diskussion über die PISA-Ergebnisse und deren Konsequenzen - auch vor dem Hintergrund der nationalen PISA-Ergebnisse. „Das eine Land will die Reformmaßnahme, das andere eine andere

und man einigt sich (bisher) auf einen sehr allgemeinen, d.h. wenige konkreten Level!“.

Trotz der föderalistischen Ausprägung ist das bundesdeutsche Schulsystem in allen Bundesländern in seiner *äußeren Schulstruktur* durch seine Mehrgliedrigkeit in der Sekundarstufe I charakterisiert (vgl. Schaubild AG Bildungsforschung/ Bildungsplanung), auch die Unterrichtsabläufe ähneln sich.

Schulunterricht in Deutschland zeichnet sich in der Regel durch folgende organisatorische und inhaltliche Merkmale aus (wobei die Grundschule in bestimmten Bereichen eine Ausnahmestellung einnimmt):

- Das Jahrgangsklassenprinzip, d.h. die altershomogene SchülerInnengruppe,
- Die Unterrichtung einer Gruppe von SchülerInnen durch eine FachlehrerIn, die speziell dafür ausgebildet ist,
- Regelmäßige Leistungsbewertung durch Ziffernzeugnisse ab der 3. Grundschulklasse,
- Ausrichtung der Unterrichtsfächer an den akademischen Bezugsdisziplinen,
- Unterricht im 45-Minutentakt, so dass SchülerInnen in der Regel 5 bis 6 unterschiedliche Fächer am Tag haben und LehrerInnen von Klasse zu Klasse wandern, um bei unterschiedlichen SchülerInnen "ihr" Fach zu unterrichten.
- Hausaufgaben, deren Anfertigung die Schule - mit Ausnahme der Ganztagschule (zumindest auf dem Papier) - von SchülerInnen in der außerunterrichtlichen Zeit verlangt,
- Lehrpläne, in denen der Umfang für die einzelnen Unterrichtsfächer verbindlich vorgeschrieben sind, die Inhalte und Themen für die einzelnen Jahrgangsklassen aufgelistet werden,
- Vorherrschen einer Kommunikationsform, die gleichzeitig (häufig) verbal-abstrahierend wie auch stark lehrerzentriert ist (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 65).

Der erste *Bildungsbericht für Deutschland*, erschienen 2003, kommt aufgrund der Analyse empirischer Untersuchungen (vor allem IGLU und PISA) zu folgenden Ergebnissen:

- „• Das Unterrichtsklima an den deutschen Schulen scheint im Gesamtüberblick durch eine geringe Unterstützung, einen als hoch empfundenen Leistungsdruck und ein eher kühles Schüler-Lehrer-Verhältnis gekennzeichnet zu sein. Insgesamt entsteht der Eindruck einer vergleichsweise eng fixierten und traditionell geprägten Unterrichtskultur, die über Fächer, Schulformen und Länder hinweg weitgehend homogen erscheint.
- Förder- oder Ergänzungsunterricht ist in Deutschland nicht sehr häufig, die Förderung von besonders leistungsstarken Schülern eher selten. Nachhilfe erhält ca. ein Fünftel der deutschen Schüler bereits in der Grundschule.
- Noten sind über Schulformen, Schulen und Schulklassen hinweg kaum vergleichbar. Da durch Noten und Abschlüsse aber individuelle Lebenschancen mit geprägt werden, ist eine höhere Vergleichbarkeit anzustreben. Diese könnte durch eine engere Koppelung an Bildungsstandards sowie durch regelmäßige Vergleichsarbeiten auf Landesebene sowie länderübergreifend erreicht werden.
- Im internationalen Vergleich wird den Schulen in Deutschland sehr wenig Selbstständigkeit zugestanden. Allerdings zeichnen sich in den letzten Jahren erhebliche Änderungen ab. Damit einher geht eine ebenfalls veränderte Auffassung von der Rolle der Schulaufsicht, die primär eine begleitende, unterstützende und beratende Funktion zu übernehmen hat“ (Avenarius, H. u.a.: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Zusammenfassung 2003, S. 7).

Diese Merkmale haben Auswirkungen auf schulische Sozialisationsprozesse.

Allgemeine Sozialisationsbedingungen in der Schule

Viele Kinder kommen zunächst mit viel Neugier in die Schule. Sie wollen Lesen, Schreiben, Rechnen lernen, Erwachsen-Werden. Die Schule eröffnet eine Welt außerhalb der bisherigen Familie und Lebenswelt. Sie bietet neue "Bezugspersonen": LehrerInnen und SchülerInnen. Sie bietet (hoffentlich) Möglichkeiten systematischen und geplanten Lernens. Sie bewirkt manchmal aber auch schon früh traumatisierende Erfahrungen: Fehler zu machen oder gar "dumm" zu sein, gegen Regeln zu verstoßen, während des Unterrichts stillzusitzen, sich zu melden, wenn man etwas sagen will, nur in der Pause auf den Hof gehen zu dürfen, konzentriert zu arbeiten, immer nur dann reden zu dürfen,

wenn man aufgerufen wird. Wer bestraft wird, weil er diese (oder andere) Regeln nicht einhält, erlebt die Schule häufig schon bald als Zwangsinstitution.

Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie zur Schule gehen "müssen", ob sie wollen oder nicht. Vom 6. bis zum 18. Lebensjahr besteht in der Bundesrepublik Schulpflicht. Diese kann mit staatlichem Zwang durchgesetzt werden. So schwänzen nach Angabe der Bertelsmann-Stiftung eine halbe Million Schüler und Schülerinnen regelmäßig den Unterricht (vgl. *Zweiwochendienst Bildung/Wissenschaft/Politik 17/2002*, S. 1). Einige Städte sind inzwischen dazu übergegangen, dass Polizisten auf Straßen und in Kaufhäusern nach schwänzenden SchülerInnen Ausschau halten und diese „einfangen“ sollen - um die Schulpflicht durchzusetzen.

In der Schule lernen SchülerInnen nach staatlich verordneten Lehrplänen und bestimmten Lehrbüchern. Sie haben bestimmte LehrerInnen, meist über einige Jahre, auch wenn sie diese nicht mögen. Sie werden zensiert und in eine Rangliste eingeordnet. Sie erleben, daß zwischen Lehrerinnen untereinander und zwischen LehrerInnen und Schulleitung eine Hierarchie besteht. Sie müssen Hausaufgaben machen, auch wenn sie viel lieber spielen möchten und/oder ihre Mütter ihnen nicht helfen können.

Viele SchülerInnen - vor allem die Kinder aus niedrigen sozialen Schichten und von ethnischen Minderheiten - erfahren in der Schule, daß ihre Sprache offensichtlich nicht die richtige ist. Sie erfahren die Schule als eine Institution, in der die Sprache der anderen gesprochen wird. Sie müssen vielfach in vollständigen Sätzen antworten, bestimmte Wörter sind nicht erlaubt. Auch Dialekte sind in der Schule häufig nicht zugelassen. Kinder mit Migrationshintergrund haben z.T. große Sprachschwierigkeiten, wie die IGLU- und PISA-Studie erneut belegt hat, aber nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch viele ohne Migrationshintergrund.

Die Grundschule ist diejenige schulische Institution, die „institutionsadäquates Verhalten der Schüler und in diesem Zusammenhang vor allem Schul- und Unterrichtsrituale gezielt einüben“ muss (Hänsel 1977, S. 53).

In der Grundschule müssen Kinder lernen, was Schule bedeutet. Für einen Teil der SchülerInnen bedeutet dies Negierung häuslicher Erfahrungen und evtl. Frustrationserlebnisse, für den anderen (größeren) Teil der Kinder kann Schule ihre bisherigen Erfahrungen und familiäre Sozialisationsbedingungen weiterführen und erweitern (vgl. dazu Bourdieu).

Dabei muss heute betont werden, dass vor allem die Grundschule durch Maßnahmen innerer Differenzierung wie Freiarbeit, Kreisgespräche, Wochenplan weitgehend versucht, bei allen SchülerInnen Frustrationserlebnisse zu vermeiden.

Die genannten organisatorischen und inhaltlichen Merkmale schulischen Lernens haben gravierende Auswirkungen auf die Sozialisation der SchülerInnen; denn sie normieren den Alltag und betreffen alle Kinder und Jugendlichen.

Schulische Sozialisation unterscheidet sich strukturell von familiärer Sozialisation. Die Schule ist Ort staatlich organisierter und institutionalisierter Massensozialisation. Schulische Kommunikation richtet sich nicht - wie häufig die familiäre - an individuellen Interessen und Bedürfnissen aus, sondern ist durch die Aufgaben der Schule geprägt. Eine Lehrerin trifft auf viele SchülerInnen gleichzeitig, denen sie (auch) etwas beibringen soll. Schülerinnen und Schüler können in der Schule nur in begrenztem Maße als Individuen wahrgenommen werden. Dadurch ist es zumindest in der Schule viel schwerer als in der Familie, sich an den Interessen der je individuellen SchülerInnen auszurichten. Dies muss bei Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden. Der Frontalunterricht kann nur schwer auf die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse oder auch Lerntempi der SchülerInnen eingehen, im handlungsorientierten Unterricht muss nicht nur reflektiert werden, ob und wie die gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen an die SchülerInnen vermittelt werden (was ja vergleichsweise einfach ist), sondern auch, wie durch unterschiedliche Leistungsbewertung Schule ihrer Selektionsfunktion nachkommen kann.

Dennoch: Kinder und Jugendliche gehen mehrheitlich gerne zur Schule - vor allem, weil sie hier FreundInnen treffen.

Im Unterschied zur erzieherischen Tätigkeit in der Familie, die - zumindest normativ - ganzheitlich auf die Person und Persönlichkeit des Kindes bezogen ist und die persönliche Involviertheit der Erwachsenen in der Familie erfordert, ist Erziehung/Sozialisation in der Schule *institutionalisierte Erziehung/Sozialisation im Unterricht und durch Unterricht* (vgl. Ramsegger 1991). Dadurch unterscheidet sie sich von der Erziehung in der Familie, von der Erziehung in den Gleichaltrigengruppen,

von der Erziehung durch die Medien.

Zwar wirkt nicht nur die Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ein, sondern Kinder und Jugendliche sind in vielfältige Bezüge eingebunden (z. B. Familie, die Gruppen der Gleichaltrigen, Freundschaften), dennoch haben die schulischen Sozialisationsprozesse bedeutsame Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung von SchülerInnen. Während z.B. die Zugehörigkeit zu einer peer-group freiwillig ist, *müssen* Kinder und Jugendliche zur Schule gehen.

Merkmale schulischer Sozialisation:
<ul style="list-style-type: none"> • Schulische Sozialisation ist Massensozialisation • Schulische Sozialisation ist institutionalisierte Sozialisation • Schulische Sozialisation ist normierende Sozialisation

Die Merkmale wirken auf jede Schülerin, jeden Schüler zwar unterschiedlich ein, weil die einzelnen Individuen sich je aktiv (unterschiedlich) mit ihnen auseinandersetzen, die Auseinandersetzung erfolgt jedoch in jedem Fall - und sei es unbewusst - und hat Konsequenzen für ihr „Leben“, ihre Persönlichkeitsentwicklung. Der Analyse dieser Prozesse widmen sich vorrangig die interaktionistischen „Beiträge zur Schultheorie“ sowie - bezogen auf das Geschlechterverhältnis in der Schule - die feministische Schultheorie und -forschung. (Auch die psychoanalytische Auseinandersetzung mit der Schule rekurriert auf die Auswirkungen der Schule auf die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und analysiert „verborgene“ Mechanismen schulischer Sozialisation. Ihr Beitrag soll hier jedoch nicht gesondert dargestellt werden.)

Interaktion und Kommunikation: Der symbolische Interaktionismus - Theoretische Grundlagen

Die Theorie des symbolischen Interaktionismus und ihre Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung sind zu komplex, um sie in einer Einführungsvorlesung ausführlich zu behandeln, deshalb beschränke ich mich hier auf einige Grundprinzipien.

Die Theorie des symbolischen Interaktionismus geht zurück auf den amerikanischen Soziologen George Herbert Mead (1863-1931). Hauptvertreter in den USA ist Erving Goffman, der seine Theorie und Empirie in den 1950er und 1960er Jahren veröffentlichte.

In Deutschland sind als Vertreter des symbolischen Interaktionismus vor allem die Philosophen, Soziologen und Erziehungswissenschaftler Jürgen Habermas, Lothar Krappmann und Klaus Mollenhauer zu nennen.

Der symbolische Interaktionismus hat eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen angeregt, von denen einige im Folgenden vorgestellt werden sollen. Der symbolische Interaktionismus ist vor allem deshalb wichtig - und das auch schon in einer Einführungsveranstaltung -, weil er den Blick auf unerschwellige schulische Prozesse legt und schulisches Geschehen verständlicher macht. Dem symbolischen Interaktionismus sind auch viele der Untersuchungen zu „Mädchen und Jungen in der Schule“ zuzuordnen. Die feministische Schulforschung, die in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem wichtigen Bereich der Schulpädagogik geworden ist, hat den symbolischen Interaktionismus um die Fragestellung nach der Bedeutung der Geschlechterverhältnisse im Klassenzimmer erweitert.

Der symbolische Interaktionismus geht von folgenden Grundannahmen aus:

- Ausgangspunkt der Analysen von Schule, die sich dem Symbolischen Interaktionismus zuordnen lassen, ist die alltägliche Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Grundannahme des Symbolischen Interaktionismus ist, *dass sich die Identität des Individuums aus dem gesellschaftlich geprägten Kommunikationsprozess zwischen Subjekten* (Mead

1968) *herausbildet*. Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus untersucht systematisch, wie Personen mit eigenen und fremden Bedürfnissen, Interessen, Erwartungen umgehen, wie sie diese wahrnehmen, interpretieren und zu verändern suchen.

- Für die Schule bedeutet dies, dass für die Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen vor allem die Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und der SchülerInnen untereinander von großem Einfluss sind. Erinnern Sie sich an das Beispiel vom Schüler Schuster, der in Kommunikation mit dem Lehrer ein bestimmtes Selbstbild entwickelt (entwickeln könnte), der nicht nur seine Kenntnisse über Dreiecke zeigen soll, sondern dem zugleich klar gemacht wird, dass andere besser/schlechter sind usw. usw. In der Interaktion zwischen Subjekten sind die Rollen nicht starr von außen festgelegt (wie in der "alten" Rollentheorie), sie werden individuell gestaltet und ausgelegt (role-making und role-taking). So kann der Schüler Schuster die Zuschreibung des Lehrers, er sei „befriedigend“ verinnerlichen und in sein Selbstbild übernehmen („ich bin nicht ganz schlecht, aber schlechter als andere, aber es reicht“), er kann sich dagegen auflehnen, indem er bessere Leistungen anstrebt, er kann sagen, „das interessiert mich alles nicht, im Fußball bin ich Spitze“ usw. usw. SchülerInnen übernehmen nicht starr die Anforderungen, die „Rolle“, die ihnen LehrerInnen oder Eltern zuschreiben, sondern sie reflektieren sie, sie entziehen sich ihnen, sie füllen sie je individuell aus.
- Ego (das Ich) antizipiert die Erwartungen von Alter (das Gegenüber), übernimmt diese, modifiziert oder verwirft sie.

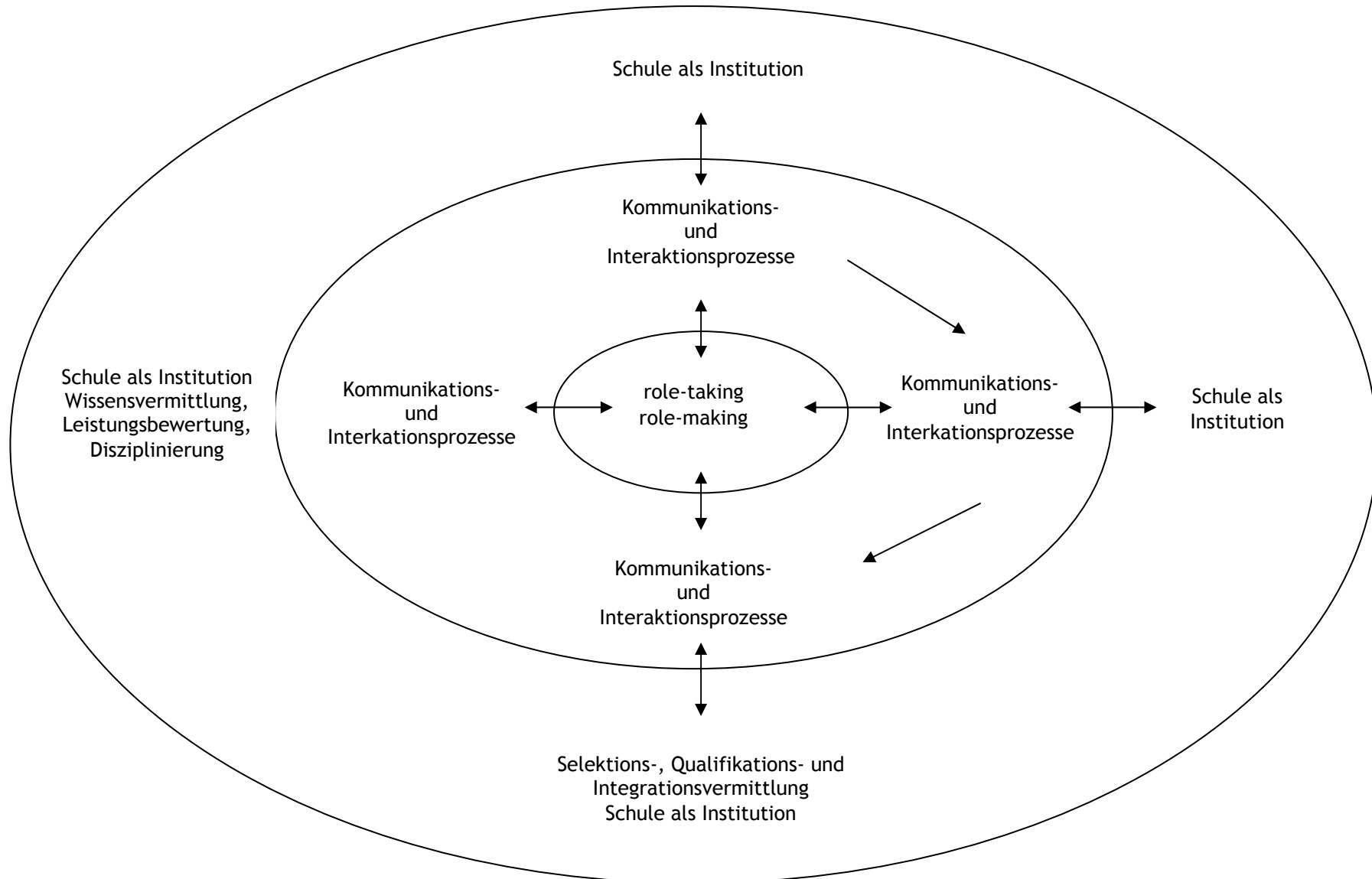
„Die Interaktion, d.h. das wechselseitige Aufeinander-Bezugnehmen der Akteure durch Erwartungen an das Verhalten anderer und das antizipierende Erwarten von den Erwartungen an das eigene Verhalten ist die irreduzible Grundgegebenheit dieses Theoriekonzepts“ (Brumlik, M./Hotappels, H.-G. 1997, S. 91).

Bei den Analysen, die auf dem Symbolischen Interaktionismus basieren, geht es sowohl um theoretische Interpretationen als auch um die empirische Beobachtung und Befragung von SchülerInnen und LehrerInnen. Da sich der Symbolische Interaktionismus besonders um die Aufklärung alltäglicher Prozesse und subtiler individueller Sichtweisen und Interaktionen der Subjekte bemüht, arbeiten ForscherInnen häufig mit qualitativen Forschungsmethoden, teilnehmender Beobachtung, umfassender ("thick") Beschreibung und ausführlichen Gesprächen und Interviews mit ausgewählten Gruppen.

- Diejenigen theoretischen Ansätze und empirischen Untersuchungen, die sich auf den symbolischen Interaktionismus beziehen, gehen davon aus, daß das Verhalten auch in Institutionen nicht starr und unveränderbar vorgegeben ist, sondern durch die Personen - je nach Interpretation der Situation - verändert werden kann und verändert wird. Institutionelle Vorgaben und Zwänge sind zwar bedeutsam, können sich aber nicht ungebrochen und mechanisch durchsetzen. So gehen z.B. LehrerInnen höchst unterschiedlich mit den „Normen“ der Schule um, was für die einen schon grobe Disziplinlosigkeit ist, ist für andere nur eine leichte Unterrichtsstörung. Wo die einen strafen, bleiben die anderen ganz cool usw. usw.
- Der Symbolische Interaktionismus

"betont den symbolischen Charakter von Kommunikation und Interaktion (...), d.h. daß Menschen in ihrem sozialen Handeln wechselseitig Bedeutungen und Interpretationen austauschen, entwickeln und aushandeln. Ziel der Interaktion ist eine gemeinsame Definition der Situation, mit der die "objektiven" Gegebenheiten (Normen, Rollen) und die "subjektiven" Voraussetzungen (Biographie, Persönlichkeit) für die Interaktionspartner zufriedenstellend ins Gleichgewicht gebracht werden sollen" (Stange 1994, S. 15).

Abbildung 5: Zusammenhang von Interaktion und Institution



Auf die Schule bezogen heißt dies, danach zu fragen, wie die beiden wichtigsten an der Schule beteiligten Gruppen, LehrerInnen und SchülerInnen, sich und die anderen als Funktionen und Personen wahrnehmen, interpretieren und verändern. Interaktion und Kommunikation in der Schule sind also nicht nur durch die Institution, sondern auch durch die Personen, die in der Institution handeln, geprägt.

Unterricht vollzieht sich in ständiger Interaktion und Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Die beiden beteiligten Gruppen können sich mit ihrer persönlichen Identität nie aus den in der Schule ablaufenden Prozessen und deren Folgen heraushalten, ihre Interaktion und Kommunikation miteinander ist aber auch durch die Institution Schule geprägt. Interaktionistische Theorien bemühen sich darum, Verbindungen und Widersprüche, die in der Interaktion und Kommunikation zum Ausdruck gebracht werden, aufzuklären.

Erst eine Betrachtung dieser Prozesse erlaubt - neben der Analyse der gesellschaftlichen Funktionen von Schule - eine umfassende Beschreibung dessen, was wirklich in der Schule geschieht, fragt nach Restriktionen, aber auch Handlungsmöglichkeiten der Subjekte, nach Widersprüchen und Widerständen in der Schule.

Unter dem Aspekt einer aktiven Auseinandersetzung des Individuums, der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Umwelt als konstituierendem Moment von Sozialisationsprozessen (s. Sozialisationsbegriff weiter oben) gilt es vor allem, Widersprüchliches, Widerständiges und Veränderungen herauszuarbeiten. SchülerInnen sind keine „Black-Boxes“, in die Inhalte, Ziele, Normen einfach hineingegeben werden, sondern Individuen, die sich mit dem Stoff, den Interaktionsformen von Schule, den ihnen zugemuteten Rollen aktiv auseinandersetzen. Das gilt auch für LehrerInnen.

Neben dem, was in der Schule im Unterricht inhaltlich gezielt didaktisch-methodisch gelehrt wird, finden im Unterricht immer zugleich auch *soziale Lernprozesse* statt. Sie ergeben sich aus der Tatsache, daß pädagogisches Handeln immer mehr ist als das, was zielgerichtet gelehrt wird. Für diese sozialen Lernprozesse hat sich der Begriff des Heimlichen Lehrplans eingebürgert. Darin kommt zum Ausdruck, daß der situative und institutionelle Kontext des Lernens, die sozialen Formen, in denen SchülerInnen lernen, mindestens ebenso wichtig sind wie die Lerngegenstände, die Inhalte, die sie lernen oder doch lernen sollen (vgl. Zinnecker 1975).

Heimlicher Lehrplan:

So können erhebliche Differenzen zwischen dem, was gelehrt, und dem, was gelernt wird, entstehen. Und deshalb muss Unterrichtsplanung, wie bereits bei den Tätigkeitsfeldern im Lehrberuf erwähnt wurde, umfassender sein als die Planung von Lehr- und Lernforschung.

Ein Schüler, der die Regeln der Groß- und Kleinschreibung nicht begreift, lernt auch, daß er **dumm** ist, in jedem Fall aber dümmer als diejenigen, die die Regeln beherrschen. Und umgekehrt: Der Schüler, der die grammatischen Regeln beherrscht, hat nicht nur diese gelernt, sondern auch, daß er klug ist, zumindest klüger als andere. Und LehrerInnen müssen nicht nur überlegen, wie sie den „Stoff“ so vermitteln, dass möglichst alle ihn verstehen, sondern auch, wie Lernarrangements und die Interaktionen aussehen können, dass das Selbstbild der SchülerInnen nicht beschädigt wird.

Der heimliche Lehrplan bezeichnet die nicht beabsichtigten Folgen und Funktionen der Institution Schule, die sich quasi hinter dem Rücken der Beteiligten vollziehen und sich zumeist unbemerkt von ihnen auswirken (vgl. Valtin 1993, S. 10) (vgl. auch das Beispiel von Schuster, der mehr lernt als die geforderten Geometrieaufgaben).

Wenn Sie beispielsweise an Ihre Schulzeit in der Grundschule oder in der Sekundarstufe I zurückdenken, an was erinnern Sie sich? Sind es vorrangig die Inhalte, die Sie gelernt haben, oder aber Ungerechtigkeiten, das gute/schlechte Klassenklima usw. usw.?

Literatur:

Zur zusammenfassenden Darstellung des Symbolischen Interaktionismus:

Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 1997

Brumlik, Micha/ Holtappels, Heinz Günter: Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: Tillmann, Klaus-Jürgen(Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987, S. 89-104

Mead, George Herbert: Die Entstehung des Selbst. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 1997, S. 126-138

Tillmann, Klaus-Jürgen: Symbolischer Interaktionismus und Theorie der Schule. In: Baumgart, 1997, S. 139-152

Treibel, Annette: George Herbert Mead In: Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 5., aktualisierte und verb. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, 2000

Ulich, Dieter: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 377-396



Tipps zur „Wiederholung und Vertiefung“ (um mal zwei Aspekte der Unterrichtsplanung zu nennen)

Diskutieren Sie Beispiele für die Unterschiede zwischen familiärer und schulischer Sozialisation. Welche Schwierigkeiten könnten sich daraus für LehrerInnen ergeben?

.....
.....
.....
.....

Fallen Ihnen aus Ihrer eigenen Schulzeit Beispiele für den „Heimlichen Lehrplan“ ein?

.....
.....
.....
.....

**Welches sind die Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus?
Konkretisieren Sie diese an der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion.**

.....
.....
.....
.....

Überlegen Sie Beispiele für role-making und role-taking in der Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen.

.....
.....
.....
.....

Empirische Forschungsschwerpunkte des symbolischen Interaktionismus - Eine Auswahl

Wenn im symbolischen Interaktionismus der alltäglichen Interaktion für die Persönlichkeits-/ Identitätsentwicklung der SchülerInnen soviel Bedeutung zugemessen wird, so ist zu fragen, von welchen Faktoren - neben den bereits genannten allgemeinen Sozialisationsbedingungen in der Schule - diese Interaktion in der Schule geprägt ist im Unterschied etwa zur Familie oder zur peer-group. Welche Kommunikationsformen herrschen in der Schule vor, die role-taking/role-making ermöglichen oder behindern? Wie wirken sich diese auf die Persönlichkeitsentwicklung aus? Hierzu - und zu anderen Fragen - gibt es eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen, von denen hier nur eine Auswahl erfolgen kann.

Die Untersuchungen zu den Sozialisationsauswirkungen von Schule lassen sich thematisch vor allem folgenden Bereichen zuordnen:

- Untersuchungen zur LehrerIn-SchülerIn-Interaktion
- Untersuchungen zu den Auswirkungen von Leistungsbewertung
- Typisierungs- und Etikettierungsprozesse in der Schule.

Die Studien, die dem symbolischen Interaktionismus zuzuordnen sind, gehen von folgenden Grundübereinstimmungen aus:

- Die Kommunikation in der Schule findet vorwiegend in der formalisierten Form des Unterrichts statt (vgl. Tillmann S. 143).
- Diese Kommunikation wird durch zwei institutionelle Vorgaben geprägt:

1. durch Hierarchie und Zwang und
2. durch Leistung und Konkurrenz (vgl. ebd.).

zu 1.) Die für die Funktionen von Schule maßgeblichen Interaktionen - nämlich die zwischen Lehrerinnen/ Lehrern und Schülerinnen/ Schülern - sind durch eine *Hierarchie* gekennzeichnet. LehrerInnen vermitteln Fähigkeiten und Kenntnisse, sie vergeben Noten, Zeugnisse und Abschlüsse, sie beeinflussen dadurch nachhaltig die Berufs- und Lebensplanungen ihrer SchülerInnen.

Dies wird von Schülerinnen auch subjektiv so erlebt, wie Gruppeninterviews mit SchülerInnen belegen. Aufgabe der Lehrperson ist es nach Meinung der SchülerInnen,

„zumindest einigermaßen für Ruhe und Ordnung zu sorgen, ihnen den ‘Schulstoff’ zu vermitteln und ‘ihnen etwas beizubringen’ sowie die Prüfungen durchzuführen und Noten zu geben. In der Erfahrung der Schüler/innen ‘macht’ der bzw. die Lehrer/in den Unterricht, an dem sie selbst allenfalls ‘mitmachen’. (...) In der Erfahrung der Schüler/innen ‘gehört’ der Unterricht den Lehrer/innen und unterliegt deren Verfügung und Gestaltung...“ (Sardei-Biermann 1985, S. 27) .

„Auf die Frage, ob die Lehrer die Schüler mitbestimmen lassen, wie im Unterricht vorgegangen wird, stimmten lediglich 8% der Schüler(innen) für die meisten Lehrer und 45% für einige Lehrer zu, während dies 47% für die meisten oder alle Lehrer verneinten. Dabei ist diese Haltung für 94% der Schüler(innen) für einen guten Lehrer besonders oder ziemlich wichtig (vgl. Kanders/Rösner/Rolff 1996, S. 64f.)“ (Helsper 2000, S. 39).

Die SchülerIn-LehrerIn-Interaktion wird nicht zuletzt dadurch geprägt, daß die LehrerInnen die institutionell gesetzten Aufgaben vortragen und notfalls auch durchsetzen können (z.B. durch institutionell legitimierte Disziplinierungsmaßnahmen, durch Noten, durch Brief an die Eltern usw. usw. Aber auch hier gilt, dass LehrerInnen sehr unterschiedlich mit den Disziplinierungsmaßnahmen umgehen). Im Vergleich dazu sind die Möglichkeiten der SchülerInnen, ihre Bedürfnisse, Interessen, Erwartungen zur Geltung zu bringen, eher gering.

Wie sehen nun die Bemühungen der Schülerinnen und Schüler aus, in der Institution Schule zurechtzukommen und erfolgreich zu sein? Wie gestalten Mädchen und Jungen ihre SchülerInnenrolle?

- Schülerinnen und Schüler wirken aktiv gestaltend ein auf die Anforderungen der *Institution* Schule einerseits und die Ausgestaltung ihrer eigenen *Identität* andererseits (vgl. Wellendorf 1975). Vermittlungsglied zwischen der Institution und der eigenen Identität ist die SchülerInnen- und Schülerrolle (vgl. Fend 1980).
- Wie SchülerInnen mit schulischen Zwängen, aber auch möglichen Freiräumen umgehen, haben unter anderem Interaktionsstudien von der Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, Brummlik/Holtappels 1987 u.a. gezeigt: Sie entziehen sich dem Geschehen, täuschen Aufmerksamkeit lediglich vor, gehen heimlich anderen Tätigkeiten nach und vieles mehr. Die Interaktio-

nen der Schülerinnen und Schüler lassen sich empirischen Untersuchungen zufolge durch Anpassung einerseits und Verstellung andererseits kennzeichnen (vgl. Holtappels 1987, Eder 1987). Die Schule wird nicht unbedingt als sinnstiftend, sondern eher als *Durchgangsstation* (vgl. Ulich 1991) angesehen, in der Leistungen erbracht und dafür Zertifikate empfangen werden.

- Schule hat für Schülerinnen und Schüler aber auch eine soziale Funktion -an der Schule werden wichtige *soziale Kontakte* geknüpft werden (vgl. Czerwenka 1990, Kampshoff 1996). Schülerinnen und Schüler sind in einer großen Gruppe Gleichaltriger, mit denen sie unfreiwillig viele Jahre ihres Lebens verbringen müssen. Mit einigen aus der Klasse verbinden sie Freundschaften und gegenseitige Unterstützung, aber auch Konkurrenz und sozialer Druck wirken in den sozialen Beziehungen in der Schule mit ein (vgl. Tillmann 2000).
- Insgesamt ist die SchülerInnenrolle kontextabhängig und historisch wandelbar: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bzw. heute, in einem kleinstädtischen Gymnasium bzw. in einer Großstadtgesamtschule sieht die Ausgestaltung des SchülerIn-Seins jeweils in vielerlei Hinsicht anders aus.

„Schüler sind mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert, die sie nicht einfach negieren können. Sie haben aber auch eigene Bedürfnisse, Motive und Intentionen, die nicht ohne weiteres mit diesen Anforderungen konform gehen. Zu diesen Bedürfnissen gehört es, den eigenen Identitätsentwurf, die Darstellung der eigenen Persönlichkeit in die unterrichtliche Kommunikation einbringen zu wollen; denn ein Schüler, der sich ausschließlich nach den Anforderungen der jeweiligen Lehrer richtet, würde sich automatenhaft verhalten, würde keinerlei personale Identität erkennen lassen. Die Präsentation der eigenen Identität trotz enger Verhaltenskontrolle, die Darstellung von Rollendistanz trotz machtvoll vorgetragener Rollenerwartungen - dies stellt sich als grundsätzliches und immer wieder prekäres Problem für den Schüler als Akteur. Sich jederzeit konform zu verhalten, ist angesichts der Fülle der Regeln illusionär und angesichts der eigenen Bedürfnisse nicht erstrebenswert. Der Verstoß gegen die von Lehrern vorgetragene Erwartungen ist jedoch risikoreich; denn jeder Schüler macht entweder selbst, oder am Schicksal von Mitschülern alltäglich die Erfahrung, daß man es sich keineswegs leisten kann, des öfteren wegen ‚abweichender‘ Handlungen aufzufallen... Im Laufe der Schulzeit entwickeln Schüler daher besondere Problemlösungs- und Anpassungsstrategien, die sich am besten mit dem Begriff ‚Taktiken‘... umschreiben lassen. Durch den Einsatz *situationsspezifischer Taktiken* werden unerlaubte Handlungen praktisch erst möglich gemacht, indem Schüler Regeln und ihre Anwendungen unterlaufen, Sanktionen entgehen und identitäts- und statusbedrohende Etikettierungen abwehren“ (Brumlik/Holtappels 1987, S. 97).

Solche Taktiken sind allen (ehemaligen) Schülern wohlbekannt, inzwischen sind sie auch in differenzierter Weise empirisch erforscht worden (vgl. u.a. Heinze 1976; Holtappels 1987): Die verdeckten Nebenbeschäftigungen (Lesen, Kartenspielen) gehören ebenso dazu wie die Erschleichung guter Noten (durch Abschreiben, ‚Mogeln‘ etc.); die geschickte, nicht identifizierbare Störung des Unterrichts ist als verdeckter Widerstand ebenso bekannt wie die klug kalkulierten Abwesenheitszeiten (etwa bei Klassenarbeiten). In interaktionistischer Sicht ist damit keineswegs ein nebensächlicher (weil ‚inoffizieller‘) Sachverhalt angesprochen, sondern ein konstruktives Merkmal schulischer Kommunikation benannt: Schüler bewegen sich in einer Institution, die ihnen übermächtig erscheint. In ihren Taktiken drückt sich zum einen ihre Normen- und Rollendistanz aus, zum anderen wird damit auf die diffizilen Formen von Anpassung und Widerstand verwiesen, die Schüler in jahrelanger Schulerfahrung entwickelt haben. Auf diese Weise verteidigen sie ihre eigenen Handlungsspielräume und ihre Identitätsentwürfe“ (Tillmann 1993, S. 146).

Wenn SchülerInnen sich miteinander absprechen, sich gegen eine Lehrkraft verbünden, haben auch die SchülerInnen Macht gegenüber LehrerInnen. Sie können diese „ganz schön fertig machen“. Diese Art der „SchülerInnenbeteiligung“ am Unterricht führt allerdings zum Abbruch inhaltlicher Lernprozesse, was sich bei der Benotung der Schülerleistungen für diese wiederum negativ auswirkt. SchülerInnen erleben daher diese Verhaltensweisen nicht nur als verlockend, sondern zugleich auch als riskant (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980). Sie können unter solchen Bedingungen keinen instrumentellen Nutzen aus der Schule ziehen, der "Spaß am Widerstand" wirkt sich bei Noten und Zeugnissen negativ aus (vgl. Willis 1979).

Die Beziehung zu LehrerInnen ist aus der SchülerInnensicht in zweifacher Weise ambivalent.

„Einerseits legen die Schüler Wert auf Gleichberechtigung und demokratische Entscheidungen, andererseits erwarten sie von den Lehrern Autorität und Durchsetzungsfähigkeit; einerseits möchten die Schüler eine persönliche, je individuelle Beziehung zu Lehrern, andererseits wollen sie gleich und gerecht behandelt werden - für die Lehrer offensichtlich eine schwer zu lösende Erwartungsdivergenz“ (Ulich in Anschluss an Futtner-Kallmünzer und Sardei-Biermann 1991, S. 386).

Ob LehrerInnen in der Sicht von SchülerInnen diese gleich behandeln, darüber sind Schüler befragt worden.

Schüler/innen-Erwartungen an Lehrkräfte im Vergleich mit der Einschätzung des tatsächlichen Verhaltens - Prozentangaben:

Schüler/innen-Erwartungen an Lehrkräfte im Vergleich mit der Einschätzung des tatsächlichen Verhaltens - Prozentangaben		
	stimmt für die meisten Lehrer	ist für einen guten Lehrer besonders wichtig
Die Lehrer behandeln alle Kinder gleich	72	77
Die Lehrer können schwierige Sachverhalte gut erklären	20	76
Zu den Lehrern habe ich großes Vertrauen	10	59
Die Lehrer kümmern sich darum, wie es den Schülern geht	19	57
Die Lehrer lassen die Schüler mitbestimmen, wie im Unterricht vorgegangen wird	8	52
Die Lehrer bestimmen im Großen und Ganzen, was wir im Unterricht machen sollen	74	16

Quelle: Kanders, M./Rösner, E./Rolff, H.-G. 1996, S. 61

Zu der Frage, wie SchülerInnen die Schule erleben, führten Czerwenka u.a. eine repräsentativ angelegte, international vergleichende Aufsatzstudie durch. Einige Ergebnisse der Befragung deutscher SchülerInnen sollen hier angeführt werden:

Czerwenka u.a. fanden heraus, dass viele SchülerInnen vor allem wegen der sozialen Kontakte gerne in die Schule gehen. Während die Freude zur Schule zu gehen (auch des Lernens wegen) bei den ErstklässlerInnen noch relativ groß ist, nimmt die Schulfreude im Verlauf der Schulzeit kontinuierlich ab. Deutsche SchülerInnen stehen der Schule insgesamt recht kritisch gegenüber und das allgemeine Urteil über Lehrende fällt neutral bis negativ aus, nur eine Minderheit beurteilt LehrerInnen positiv (vgl. Czerwenka 1990a, S. 139ff.). Die Begründungen für die kritische Haltung der SchülerInnen, die auch in anderen Befragungen oft in dem Wunsch gipfelt, dass die Schule abgeschafft werden sollte, lauten zusammengefasst „zu viele Klassenarbeiten, ungerechte Benotung, langweiliger Unterricht, desinteressierte und arrogante Lehrer, unwohnliche Schulräume“ (Czerwenka 1990b, S. 861).

„In epochalen Vergleichen der Entwicklung der Schulfreude deuten sich gravierende Veränderungen an: Es scheint eine Steigerung der Schulunlust in den letzten Jahrzehnten zu geben (vgl. Fuchs/Zinnecker 1985; Fend/Prester 1985; Aster/Kuckartz 1988; Schröder 1995; Fend 1997). Zugespitzt kann festgehalten werden: In dem Maße, wie die Schulzeit verlängert wird, der Alltag Jugendlicher verschult wird, die Relevanz der Schule für zukünftige Lebenschancen wächst und gleichzeitig die schulischen Abschlüsse immer weniger eine Garantie für berufliche Chancen darstellen, die Schule immer stärkere Konkurrenz aus medialen und jugendkulturellen Erlebnisräumen erhält, um so negativer wird die Schule erlebt. So sinkt der Anteil der Jugendlichen, die gern oder sehr gern zur Schule gehen, von 1962 bis 1983 von 75% auf 43% (Allerbeck/Hoag 1985). In den 1990er Jahren gehen nur noch 32% gern zur Schule (Schröder 1995, S. 81ff.). Zentral aber ist, worauf sich die Kritik an der Schule richtet: auf den Unterricht (1953: 5%, 1984: 20%), auf Tests und Leistungsdruck (6% zu 41%) und auf das Verhältnis zu den Lehrern (11% zu 47%). Damit sind gerade die institutionellen Kernzonen der Schule von einer Zunahme der Kritik betroffen (Behnken u.a. 1991; Schröder 1995).

Neben diesen historischen Veränderungen ergeben sich die deutlichsten Veränderungen der Schulfreude in Abhängigkeit von Alter und Jahrgangsstufe. Die Schule wird im Lauf der Schulzeit immer mehr zu einer Institution, die keinen Spaß macht und als Zwang empfunden wird. Dieser Prozess setzt bereits in der Grundschule ein: Dem Anstieg der Lernfreude im ersten Schuljahr folgt ein Rückgang bis zur 4. Klasse (vgl. Helmke 1993). Besonders drastisch bricht die Lernfreude im Sekundarbereich in der 6. und 7. Klassenstufe ein: Fühlen sich noch 69,6% aller Schüler der 6. Jahrgangsstufe sehr oder ziemlich wohl in der Schule, so sind dies nur noch 42,7% im 7. und nur noch 36,1% im 9. Schuljahr (Fend 1997). Besonders drastisch ist auch der Anstieg der Schulunlust von der 5. zur 6. Klasse. Tillmann u.a. stellen allerdings fest, dass an Schulen, die die Übergangserfahrungen der Schüler durch Erhaltung von Grundschulgruppen und Kontinuität der Lehrer-Schüler-Beziehungen positiver gestalten, die drastische Negativentwicklung abgeschwächt werden kann (Tillmann u.a. 1984). Dieses Ergebnis verdeutlicht die große Relevanz konkreter pädagogischer Maßnahmen und auch, dass der Anstieg der Schulunlust kein quasi naturwüchsiger Alterseffekt ist, sondern pädagogische und schulkulturelle Bedingungen bedeutsam sind. So zeigen sich auch in Abhängigkeit vom Klassenklima und Lehrerverhalten Unterschiede in der Schulfriedenheit. Hoher Disziplin- und Anpassungsdruck führt eher zu Schulverdrossenheit, während emoti-

onale Zuwendung von Seiten der Lehrer, ein gut strukturierter, abwechslungsreicher Unterricht, Partizipation und Freiräume für Schüler sich positiv auf die Lernfreude auswirken (vgl. Helmke 1997; Fend 1997). Auch das familiäre Klima spielt eine Rolle: „Kinder und Jugendliche, die über vertrauensvolle Beziehungen zu ihren Eltern berichten, sind durchgängig lern- und schulfreudiger als andere Kinder und halten diesen Vorsprung im weiteren Verlauf bis in die mittlere Jugend hinein.“ (Stecher 2000, S. 87)“ (Helsper, W./Böhme, Janette: Jugend und Schule. In: Krüger/Grunert: Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung, 2002, S. 581f.).

Wie Schülerinnen und Schüler die Schule erleben, ist natürlich nicht nur abhängig von ihrer Position als SchülerIn im Vergleich zum LehrerIn, sondern auch von den sozialen Erfahrungen, die sie gemacht haben, von der Lebenswelt, in der sie sich bewegen. Was ihnen in der Schule zugemutet, abgefordert oder ermöglicht wird, erleben und interpretieren SchülerInnen unterschiedlich. Dies lässt sich idealtypisch vor allem an Schichtzugehörigkeit und Geschlechtszugehörigkeit von SchülerInnen verdeutlichen, wenngleich zweifellos auch ethnische Differenzen, Beschädigungen, Beeinträchtigungen und Behinderungen einzubeziehen wären, ja letztlich jede besondere Person individuell und einzigartig ist und ihre eigenen unwiederholbaren Erfahrungen in der und mit der Schule macht.

Zu 2.)

Die schulische Sozialisation ist durch Leistung und Konkurrenz charakterisiert.

„Die Institution Schule setzt ihre Klienten in eine vorstrukturierte Situation, die hierarchisch angelegt ist und vor allem durch die Leistungsthematik bestimmt ist. Von den Schülern wird über viele Jahre gefordert, sich innerhalb einer solchen Kommunikationsstruktur angemessen zu bewegen und in diesem Kontext die eigene Identität zu entwerfen“ (Tillmann 1993⁴, S. 147).

Die Schule - als wesentliche Selektionsinstanz für gesellschaftliche Positionen - hat das Monopol bei der Vergabe von Berechtigungszertifikaten. Umso prägender sind die Auswirkungen der Leistungsbewertung auf das Selbstbild von Schülerinnen und Schülern einzuschätzen: die Schule produziert „losers“ und „winners“.

Neben den alltäglichen Interaktionsprozessen ist für die Identität von SchülerInnen vor allem ihre Leistungsposition innerhalb einer Schulklasse, eines Schulsystems, bedeutsam. „Erfolg bzw. Versagen wird für alle zu einem zentralen Sachverhalt, der in der Selbstinterpretation zu bearbeiten ist“ (Tillmann 1993, S. 150 ; vgl. auch Hurrelmann 1993, S. 139). Für die meisten Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, wie sie in der Schule beurteilt und bewertet werden. Sie erhalten im Unterricht dauernd Rückmeldungen über ihre Person - im Vergleich und in Abgrenzung zu anderen. Dieser Vergleich mit anderen wird durch die Leistungsbewertung zu einer Position in einer Hierarchie. Wo Noten vergeben werden, gibt es immer gute und schlechte SchülerInnen, solche, die es mit Leichtigkeit schaffen, über dem Durchschnitt sind, und die, die 'unten' sind, die die schulischen Anforderungen nicht schaffen. Da sich die Festlegung der Noten nicht nur am "Produkt" misst, sondern am Klassendurchschnitt ("eine gute Note ist eine über dem Durchschnitt liegende Schülerleistung"), sind gute Noten knappe Güter, um die mit anderen SchülerInnen konkurriert wird. Tillmann kommt in seiner zusammenfassenden Analyse der empirischen Untersuchungen zu den Verarbeitungsformen guter und schlechter SchülerInnen (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980 und Projektgruppe Jugendbüro 1975 und 1977) zu dem Ergebnis, dass sowohl bei schlechten als auch bei guten SchülerInnen „die ‚objektive‘ Position in der schulischen Leistungshierarchie die Identitätsprobleme der Schüler beeinflusst: Erfolg bzw. Versagen wird für alle zu einem zentralen Sachverhalt, der in der Selbstinterpretation zu bearbeiten ist“ (ebd. S. 150).

Noten erzeugen Leistungsdruck, der von den Eltern meist erheblich verstärkt wird. SchülerInnen und vor allem ihre Eltern wissen um die Bedeutung der Noten, Zeugnisse, Abschlüsse. Noten symbolisieren nicht nur schulischen, sondern gesellschaftlichen Erfolg oder Misserfolg. Das eigene Kind soll den gesellschaftlichen Status, den die Eltern haben, mindestens aufrechterhalten, wenn nicht anheben. Die über kognitive Leistung und unter individueller Konkurrenz strukturierten Selektionsprozesse erzeugen den Druck, möglichst hoch zu kommen, wobei sich das Hochkommen und der Erfolg auch immer daran mißt, wieviele dabei zurückbleiben. Leistungsdruck erzeugt Angst.

„Als gesichert kann der Zusammenhang von Leistungsangst und tatsächlichen schulischen Leistungen gelten: Je besser die Schulleistung, desto geringer die Angst vor Leistungssituationen (...). Allerdings konnte Helmke für die Spitzenschüler einen Anstieg der Leistungsangst feststellen, Ausdruck davon, dass sie etwas zu verlieren haben, und bei extrem schlechten Schülern in Absinken des Angstniveaus am Ende der Regelschulzeit, Ausdruck davon, dass sie die Relevanz schulischer Leistung reduziert haben“ (Helsper, W./Böhme, J. 2002, S. 579).

Ein Teufelskreis kann entstehen: Angst und Verkrampfungen senken die Leistungsfähigkeit und führen zu noch schlechteren Noten. Je häufiger schlechte Noten auftreten, umso bedeutsamer wird der

Druck, es beim nächsten Mal besser zu schaffen. Je größer der Druck, um so mehr steigt das Risiko, sitzenzubleiben oder gar die Schule verlassen zu müssen, auf die Sonderschule zu kommen, aus dem Gymnasium oder der Realschule "rauszufiegen" oder ohne Schulabschluss die Hauptschule verlassen zu müssen. Manche SchülerInnen bewältigen die Schule trotz solcher Spannungen, andere gleiten in eine negative Schulkarriere. Sie verweigern sich der Schule, leisten Widerstand, machen nur noch Unsinn im Unterricht. Schulschwierigkeiten entstehen (vgl. dazu Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, Hurrelmann 1993, S. 139ff).

Wie gute oder schlechte Noten verarbeitet werden, hängt davon ab, welche Faktoren für die Noten verantwortlich gemacht werden. Bei solchen Bewertungen ist vor allen Dingen bedeutsam, ob die Verantwortung eher „außen“ („der Lehrer ist schuld“, „die Arbeit war zu schwer“) oder eher „innen“ (Intelligenz, Fleiß, Aufmerksamkeit) gesucht wird und ob es sich um von der eigenen Person beeinflussbare (Fleiß, Aufmerksamkeit) oder „schicksalhafte“ Faktoren (Begabung, Intelligenz) handelt. Schreiben die SchülerInnen ihre Leistungen äußeren oder schicksalhaften Faktoren zu, können sie ihre Noten nur resignativ hinnehmen. Schreiben sie ihre Leistungen inneren, veränderbaren Faktoren zu, können sie auf ihre künftigen Leistungen Einfluss nehmen, wenn sie die entsprechende Unterstützung erhalten (z.B. Klärung der Schwierigkeiten, Separierung der Fehler, Training der Konzentration...).

SchülerInnen sind davon überzeugt, dass bei Mädchen gute Noten eher auf Fleiß als auf Intelligenz hinweisen, während bei Jungen schlechte Noten eher auf Faulheit beruhen. Solche Attributierungen führen bei beiden Geschlechtern zu einer Trennung von Schulleistung und Selbstbewusstsein. Wenn die fehlende Schulleistung der Jungen auf „Faulheit“ beruht, so liegt die Verantwortung „innen“ und ist von der eigenen Person beeinflussbar. („Ich könnte, wenn ich nur wollte“) Wenn Mädchen gute Schulleistungen nicht auf Intelligenz, sondern auf Fleiß zurückführen, so liegt die Verantwortung zwar auch "innen", aber es handelt sich doch eher um schicksalhafte Faktoren. („Bei mangelnder Intelligenz hilft auf Dauer auch kein Fleiß“) Dies hat Einfluss auf die Entwicklung von Selbstbewusstsein bei Mädchen und Jungen. Natürlich treffen diese Aussagen nicht auf alle Mädchen oder Jungen zu, sie artikulieren aber eine Tendenz. Auf diese Problematik wird noch ausführlicher einzugehen sein.

Die von den LehrerInnen erteilten Noten sind aber noch in anderer Hinsicht bedeutsam. Noten erzeugen häufig einen „pygmalion“-Effekt. Das bedeutet, daß LehrerInnen mit den von ihnen vergebenen Noten die entsprechenden Schulleistungen erst erzeugen, die sie zu bewerten meinen. Noten können die Bedeutung einer "self-fulfilling prophecy" bekommen. SchülerInnen „verinnerlichen“ ihre Position in der Leistungshierarchie, nehmen sie in ihr Selbstbild auf, verhalten sich künftig so, wie die bisherigen Noten es nahe legen.

Zu 3.) Typisierungs- und Etikettierungsprozesse

Als Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse sind diese Prozesse genauer beschrieben worden. Prozesse von Stigmatisierung, die letztlich zu abweichendem Verhalten und zur Verinnerlichung der Etikettierung durch SchülerInnen führen, bestimmen den Schulalltag maßgeblich und stellen ein zentrales Forschungsinteresse des Symbolischen Interaktionismus dar.

Nach Brumlik/Holtappels (1987) lassen sich bei diesen Prozessen drei Stufen analysieren

1. Typisierung
2. Etikettierung bzw. Stigmatisierung
3. Aussonderung

(zu 1) In den Interaktionen des Unterrichtes werden Verhaltensweisen der bzw. einzelner SchülerInnen von LehrerInnen auf unterschiedliche Weise wahrgenommen und beurteilt. Ein beobachtetes Verhalten wie lautes Reden kann z.B. als unruhig oder undiszipliniert eingeschätzt werden oder die Lehrperson vermutet ein Kommunikationsbedürfnis bei der betreffenden SchülerIn oder hält sie/ihn für besonders lebhaft. *Typisierung* in diesem Sinne bedeutet zunächst lediglich, dass einem Verhalten ein Attribut zugeordnet wird. Typisierungen finden sich generell in Interaktionen, auch in außerschulischen. Im Unterricht, in dem bestimmte Verhaltensweisen der SchülerInnen erwartet (wie Beteiligung, reden, wenn man gefragt ist, Zuhören etc.), andere Verhaltensweisen unterdrückt werden (wie etwa in die Klasse rufen, Nebenbeschäftigungen nachgehen, gezielt den Unterricht stören) wird lautes Reden ohne Aufforderung nun schnell als Unterrichtsstörung eingeschätzt.

(zu 2) Werden Attribute nicht nur dem Verhalten, sondern der Person von SchülerInnen zugeschrie-

ben, setzt der eigentliche Etikettierungsprozess ein. Einem Schüler, einer Schülerin wird somit gleichsam das Etikett aggressiv, faul, begabt, fleißig, für Sprachen/Mathematik begabt etc. aufgeklebt. In einem frühem Stadium kann eine SchülerIn versuchen den Etikettierungsprozess aufzuhalten, etwa indem ein betont konformes Verhalten an den Tag gelegt wird oder die Berechtigung der Etikettierung öffentlich in Frage gestellt wird. Gelingt diese Form der Abwehr nicht mehr, wird oftmals der Prozess der Etikettierung irreversibel: Alle Handlungen einer SchülerIn werden in dem Sinne der Etikettierung umdefiniert und verändert wahrgenommen. Das Umfeld der/ des Etikettierten erwartet das zugeschriebene Verhalten. Taucht es einmal nicht auf, wird dies als Ausnahme, als Glück, nicht erwischt zu werden oder gar als Täuschungsversuch angesehen. Tillmann liefert ein Beispiel für diese Sichtweise:

„Falls auf dem Schulhof eine Schlägerei stattfindet, fragt jeder zunächst, ob auch X wieder dabei war. Wenn er tatsächlich beteiligt war, wundert das niemanden. War er nicht dabei, so wird nach Gründen gesucht, warum er heute ‚Glück‘ gehabt oder sich ausnahmsweise einmal ‚zusammengerissen‘ hat; ihm wird keine andere Rolle als die des Abweichlers mehr zugebilligt.“ (Tillmann 1993, S. 153)

SchülerInnen übernehmen nun nach und nach die Etikettierung in ihr Selbstbild und erfüllen nach Brumlik/Holtappels (1987, 31f.) nach und nach die Erwartungen, die an sie gestellt werden. Die wird auch unter dem Begriff *self-fulfilling-prophecy* gefasst. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die Betroffenen sich als machtlos und ungerecht behandelt empfinden, alle Versuche, die Etikettierung abzuwenden jedoch als aussichtslos erleben. Etikettierungsprozesse sind eine wesentliche innerschulische Ursache für Gewaltprozesse in der Schule, worauf weiter unten beim Thema Gewalt noch näher eingegangen wird.

(zu 3) Als letzter Schritt der schulischen Interaktion geschieht die Ausgrenzung des betroffenen Schülers bzw. der Schülerin. Einzelne werden zum Beispiel der Schule verwiesen oder sozialpädagogischen oder therapeutischen Einrichtungen zugewiesen. Eine deviante Karriere folgt derartigen Prozessen leider häufig auf dem Fuße.

Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus macht dabei weder allein das Individuum noch allein seine Umwelt dafür verantwortlich. Die Ursache, die das beschriebene deviante Verhalten hat, wird vielmehr in der *Struktur der schulischen Interaktion* gesucht (vgl. Tillmann 1993, S. 151).

„Lehrerinnen und Lehrer kategorisieren und typisieren ihre Schüler aus wahrnehmungspsychologischen Gründen und nach berufsspezifischen Erfordernissen (Beurteilung); ihr Schülerbild ist eine wesentliche Determinante ihres Verhaltens gegenüber den Schülern. Als zentrale Dimensionen der *Typisierung* fungieren (die schulinstitutionellen Anforderungen an) Leistung und Konformität der Schüler“ (Ulich 1991, S. 387).

Am beliebtesten bei LehrerInnen waren in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die SchülerInnen, die leistungsstark und angepasst waren und umgekehrt die leistungsschwachen und „widerborstigen“ SchülerInnen am unbeliebtesten (vgl. ebd.). Allerdings muss gefragt werden, ob diese Ergebnisse auch heute noch zutreffen.

Geschlechterstereotypisierung ist eine weitere Form der Typisierung, die in Interaktionen des Unterrichts eine Rolle spielen: Geschlechterstereotypisierungen sind generalisierte Bilder von ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘, die sich in Meinungen und Wahrnehmungen gegenüber Personen des einen oder anderen Geschlechtes finden und auch unser Verhalten beeinflussen. „Ashmore (1981:38) definiert das Geschlechtsstereotyp als „the structured sets of beliefs about the personal attributes of women and of men“ (vgl. Rustemeyer 1988, S. 116).

Für Mädchen und Jungen ist es in der Regel nachteilhaft, an Stereotypen gemessen zu werden oder sich selbst an ihnen zu orientieren. Denn eine Orientierung an Stereotypen zieht für beide Geschlechter eine Verengung der Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten nach sich.

Geschlechtsrollenstereotypen haben jedoch auch eine größtenteils positiv erlebte Orientierungsfunktion für die Selbsteinschätzung und die Selbstsozialisation. Außerdem bieten sie ein Ordnungsschema, welche Verhaltensweisen Frauen und Männer als ‚passend‘ für ihre Geschlechtszugehörigkeit erachten können und welche nicht. Fremd- und Eigenstereotypisierung beinhalten also auch eine stützende Komponente: Stereotype bieten eine kognitive Struktur u.a. mit dem Ziel einer effektiven Informationsverarbeitung in einer komplexen sozialen Umwelt (vgl. Rustemeyer 1988, S. 116). Für Metz-Göckel (1988) liegt es auf der Hand, warum sich Mädchen und Jungen an Stereotypen orientieren: Sie sind gesellschaftlich erwünschte Vorgaben und Einzelne haben eine Interesse daran, so zu werden, wie die Umgebung es erwartet (Metz-Göckel 1988, S.84).

Wie eine Entwicklung von Fremdstereotypisierung und Eigenstereotypisierung vonstatten gehen könnte, beschreiben Roloff/Evertz (1992) am Beispiel des Zusammenhanges zwischen Geschlecht und Technik:

- „1. Mädchen erhalten Signale und Sanktionen, die in eine bestimmte geschlechtsspezifische Entwicklung drängen (Einfluß des Umfeldes). (...)
2. Sie selbst selektieren Signale aus dem Umfeld geschlechtsspezifisch (d.h. sie sondern die gegenläufigen aus) (Eigenstereotypisierung). (...)
3. Das Umfeld beurteilt Mädchen stereotyp, erkennt nicht differenzierte Verhaltensweisen und Orientierungen und verstärkt dadurch wiederum die an sie gestellten Erwartungen (Starrheit des Umfeldes). (...)
4. Mädchen übernehmen bzw. entwickeln selbst stereotype Einschätzung zu Technik oder Ingenieurwissenschaft, die die Inkompatibilität mit der stereotypen Weiblichkeit oder ihren eigenen Vorerfahrungen und Möglichkeiten bestärkt (stereotype Betrachtungsweisen)(...).“ (vgl. Roloff/Evertz 1992, S.26).

Und es soll immer noch LehrerInnen geben, die auch laut sagen, für Mathematik oder Physik seien Mädchen nicht (so gut) geeignet oder Jungen nicht für Deutsch und Sprachen. Darauf wird im Kap. Mädchen und Jungen noch genauer eingegangen.

Leseempfehlung zu „Etikettierung“

Bönisch, Lothar: Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung, Weinheim/München 1999. Darin Kap. 3.2 „Die Schule als Instanz sozialer Kontrolle und als anomische Struktur (S. 168-178).

Zusammenfassung:

Über alltägliche Interaktionsprozesse werden in der Schule Identitätsbildungsprozesse bei SchülerInnen und Schülern beeinflusst. Sie bekommen das Gefühl, wichtig oder unwichtig zu sein, Bedeutsames zum Unterricht beitragen zu können, wertgeschätzt und akzeptiert zu werden (oder nicht), „gut“ zu sein oder „schlecht“, je nachdem, wie die Noten aussehen.

„Leistungsurteile werden stets als Ausdruck sozialer Anerkennung bzw. fehlender Anerkennung oder gar Missachtung seitens der Lehrer erfahren und beeinflussen insofern die psychische Disposition“ (Ulich 1991, S. 388).

Allerdings müsste in diesem Zusammenhang stärker als bisher berücksichtigt und empirisch untersucht werden, wie sich die Beliebtheit in der Klasse - und beliebt kann auch ein/e schlechte/r SchülerIn sein - auf Selbstbild und Identität auswirken.

Leseempfehlung zur schulischen Sozialisation

Helsper, W./Böhme, J.: Jugend und Schule. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002, S. 567-596

Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Reinbek bei Hamburg. Es gibt mehrere Auflagen



Fragen zur Wiederholung, Vertiefung, Weiterdenken

Rekapitulieren Sie die wichtigsten Forschungsfelder der empirischen Schul-, forschung, die auf dem Symbolischen Interaktionismus beruht.

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Bedeutung hat die „Leistung“ für die Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen?

.....

.....

.....

.....

.....

Diskutieren Sie die Bedeutung von Etikettierungsprozessen für die Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen.

.....

.....

.....

.....

.....

Analysieren Sie den Teufelskreis von Leistungsdruck, Angst und Leistungsversagen.

.....

.....

.....

.....

.....

Mädchen und Jungen im Schulsystem und im Klassenzimmer

In den letzten 20 Jahren hat die Forschung über die Geschlechterverhältnisse in der Schule breit expandiert. Diese hat zu neuen Impulsen hinsichtlich der Theorieentwicklung von Schule und zu einer Vielzahl empirischer Ergebnisse geführt.

Dass Mädchen und Jungen gleichermaßen höhere Abschlüsse machen, die gleichen Lehrpläne haben, das Gleiche lernen sollen wie die Jungen, ist für uns heute selbstverständlich. Im 19. Jahrhundert waren Mädchen systematisch von höherer Schulbildung ausgeschlossen, für sie galten andere Lehrpläne und sie konnten kein Abitur machen und nicht studieren. Auch nach 1908, als Mädchen in Preußen erstmals zum Abitur zugelassen wurden, galten für sie andere Curricula als für die Jungen, es überwogen die hauswirtschaftlichen und sprachlichen Fächer, Latein und Naturwissenschaft/Mathematik wurde für Mädchen als nicht so wichtig erachtet bzw. es wurde ein Widerspruch von Mathematik zur sog. „weiblichen Natur“ behauptet. So befand der Arzt und Pädagoge Möbius, dass ein „mathematisches Weib“ wider die Natur sei und sprach vom „angeborenen Schwachsinn des Weibes“. Diese Situation änderte sich erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhundert. Bis in die 1960er Jahre war das Thema Bildung und Geschlecht in der Bundesrepublik von einer klaren Haltung geprägt: Mädchen und Jungen sollten in der Regel andere Bildungswege einschlagen, Gymnasien und Realschulen waren in der Regel monoedukativ, nur in Kleinstädten, in denen es nur ein Gymnasium gab, gingen Mädchen und Jungen gemeinsam in die Schule. Aber sie lernten dennoch nicht dasselbe, weil es ein für die Geschlechter unterschiedliches Curriculum gab. Die Jungen sollten die höheren beruflichen Qualifikationen erreichen, denn damals wurde ihnen die Rolle des Familienernährers noch viel stärker und eindeutiger zugesprochen, als das heute der Fall ist. Für Mädchen reichten geringere Qualifikationen, „sie heirateten ja schließlich“. Mädchen machten sehr viel seltener Abitur als Jungen, sie stellten nur 30 % der Abiturienten insgesamt. Mit der Bildungsreform ab Ende der 1960er Jahre/Anfang der 1970er Jahre und mit der allmählichen Einführung der Koedukation an Gymnasien und Realschulen - die Volksschulen waren eh koedukativ - und der Reform der gymnasialen Oberstufe setzte dann generell die Bildungsexpansion ein (vgl. AG Bildungsforschung/ Bildungsplanung Skript zur Einführung in das Teilgebiet D).

Leseempfehlung:

Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/New York 1996

Wenn heute in der geschlechterbezogenen Schulforschung das Thema „Mädchen und Jungen in der Schule“ behandelt wird, sind es vor allem folgende Aspekte, die empirisch untersucht werden:

- Die Verteilung der Geschlechter auf die Schulformen des allgemein- und berufsbildenden Schulsystems,
- die Leistungen der Mädchen und Jungen, die sich sowohl in den Noten als auch im Kompetenzerwerb (u.a. nach IGLU, PISA und LAU) ausdrücken,
- die unterschiedlichen Fächerpräferenzen der Geschlechter,
- die Leistungskurs-, Studienfach- und Berufswahlen der Geschlechter und
- Prozesse des „doing gender“ in der Schule. (Auf diesen Punkt gehe ich in der Vorlesung nicht ein, nenne ihn aber der wissenschaftlichen Vollständigkeit halber.)

Während es bis vor einigen Jahren noch darum ging, die „Benachteiligung von Mädchen“ oder auch Jungen, je nach Blickrichtung, aufzuweisen, geht heute die Diskussion eher dahin, für beide Geschlechter Benachteiligungen/Begrenzungen aufzuzeigen, weil beide Geschlechter ihre Potenziale nicht voll entfalten können. Der Blick auf die Geschlechterverhältnisse in der Schule ist inzwischen sehr differenziert geworden, weil deutlich geworden ist, dass Mädchen in bestimmten Bereichen, so z.B. Naturwissenschaften und Neue Medien, Jungen in anderen Bereichen wie Schulabschlüssen und Sprachen nicht hinreichend gefördert werden. In der neuen Prüfungsordnung von 2003, nach der die meisten von Ihnen studieren, wird deshalb auch ausdrücklich die Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden für dieses Thema gefordert.

Wenn hier von Mädchen und Jungen geredet wird, sind natürlich nicht *alle* Mädchen oder Jungen gemeint, sondern - wissenschaftlich untersuchte – allgemeine Trends. Was zum Verhältnis von Sozialwissenschaften und Pädagogik (im Kap. „Pädagogische Forschung zur Veränderung von Kindheit und Jugend“) gesagt wird, gilt auch für die Geschlechter. Empirische Untersuchungen sowie theoretische Reflexionen beziehen sich auf Verallgemeinertes, nicht auf den jeweils konkreten „Fall“, die jeweils konkrete Person.

Verteilung von Mädchen und Jungen auf die Schulformen der Sekundarstufe I und II

Die Mädchen waren es, die von der Bildungsreform der 1960er Jahre am meisten profitierten. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulen des allgemein- und berufsbildenden Schulwesens, sie stammt zwar schon von 1998, aber am Prinzip hat sich nicht viel geändert. (Der Anteil der Mädchen im Gymnasium hat noch leicht zugenommen, ihr Anteil an der Dualen Ausbildung dagegen abgenommen.)

Tabelle 1: Die Verteilung der 16-jährigen Schülerinnen und Schüler auf die Bildungswege im allgemein- und berufsbildenden Schulsystem 1995

Jahr	Gymnasium		Realschule		Hauptschule		Gesamt *		Gesamt	Berufsschule		Berufsfachsch.		Fachgymnasium		
	w.	m.	w.	m.	w.	m.	w.	m.		w.	m.	w.	m.	w.	m.	
1960	10,9	15,1	7,2	7,0	0,5	0,6	18,7	22,8	71,3	73,3	64,9	70,5	6,4	2,8	-	-
1970	14,7	18,0	6,8	8,4	1,2	1,8	23,0	28,7	67,7	69,7	57,9	61,6	8,9	5,4	0,9	2,7
1980	22,8	21,0	14,4	13,2	7,0	8,3	47,7	46,7	48,4	50,5	32,4	42,6	14,6	6,6	1,4	1,3
1990	27,6	24,0	18,0	16,7	11,4	13,9	62,4	61,5	33,6	35,7	21,4	28,0	10,5	6,2	1,7	1,5
1995	31,6	24,2	17,3	16,6	13,1	16,0	69,5	66,2	28,3	33,1	16,4	26,1	9,1	4,8	2,8	2,2

* einschl. Freie Waldorfschule, Gesamtschule und Sonderschule

1990 bezieht sich auf die alten Bundesländer, 1995 auf alle 16 Bundesländer

Quelle: Grund- und Strukturdaten 1982/83, S. 36ff. für die Jahre 1960 bis 1980; 1992/93 für 1990, S. 28/29; 1996/97 für 1995

(Quelle: Faulstich-Wieland/Nyssen 1998)

Beide Geschlechter befinden sich mit 16 Jahren zum überwiegenden Teil noch im allgemeinbildenden Schulwesen. Dieser Anteil ist von 1960 bis 1995 von einem Fünftel auf nunmehr Zweidrittel gestiegen. Während junge Frauen 1960 und 1970 im allgemeinbildenden Schulsystem noch deutlich unterrepräsentiert waren, sind sie seit 1980 stärker vertreten als junge Männer, wobei dieser Abstand sich nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten zugunsten der jungen Frauen vergrößert hat. Dies geht vor allem auf den Gymnasialbesuch zurück. Fast ein Drittel der jungen Frauen gegenüber nur einem knappen Viertel der jungen Männer besuchen ein Gymnasium. Auch in der Realschule sind die jungen Frauen etwas stärker vertreten als die jungen Männer. In der Hauptschule dagegen finden wir 16% der 16jährigen jungen Männer und nur 13,1% der jungen Frauen. Bei beiden Geschlechtern ist allerdings der Anteil derjenigen, die eine Hauptschule besuchen, von 1990 bis 1995 - also nach der Wiedervereinigung - gestiegen. 2,0% der 16jährigen jungen Frauen befinden sich 1995 in Sonderschulen gegenüber 3,2% der 16jährigen jungen Männer.⁵

Die neueste Statistik über den Anteil von Mädchen und Jungen in den allgemeinbildenden Schulen veröffentlicht im „Bildungsbericht für Deutschland“ von 2003 zeigt ein ähnliches Bild.

„Innerhalb des allgemein bildenden Schulwesens sind inzwischen tendenziell Jungen benachteiligt, und zwar auch dann, wenn das Niveau der Schulleistungen berücksichtigt wird. Bei Betrachtung der Geschlechterproportionen in den Schulformen des deutschen Schulsystems gilt für alle Länder gleichermaßen, dass deutlich mehr Mädchen als Jungen Gymnasien besuchen. Umgekehrtes gilt für die Haupt- und die Sonderschulen, in denen die Jungen überrepräsentiert sind.“

Tabelle 2 : Bildungsbeteiligung für ausgewählte Schulformen nach Geschlecht im 8. Schuljahrgang, Schuljahr 2001/2002

	Hauptschule			Realschule			Schule mit mehreren Bildungsgängen			Gymnasium			Integrierte Gesamtschule		
	ges	m	w	ges	m	w	ges	m	w	ges	m	w	ges	m	w
Neue Länder	1,7	2,1	1,2	9,6	9,6	9,6	40,3	42	38,4	31,9	27,2	36,8	10,5	11,4	9,6
Alte Länder	28,6	31,7	25,4	28,5	27,1	30,1	1,6	1,7	1,5	29,1	26,3	32	7,7	7,7	7,6
Deutschland	22,4	24,8	19,8	24,5	23,4	25,7	9	9,4	8,5	29,6	26,4	33	9,7	10,1	9,4

Quelle: Tabelle C3/16 (Anhang)

Relativ ausgewogen ist das Geschlechterverhältnis an Realschulen und Gesamtschulen. An den Schulformen mit mehreren Bildungsgängen sind etwas mehr Jungen als Mädchen vertreten (vgl. Tabelle 2). Begründet wird die Benachteiligung von Jungen insbesondere mit unterschiedlichen Mustern der Kompetenzentwicklung, der allgemeinen Einstellung zur Schule sowie der sozialen Anpassung und Arbeitshaltung

Die Benachteiligung von Jungen im allgemein bildenden Schulwesen spiegelt sich auch in den geschlechtsspezifischen Wiederholerquoten wider (vgl. Tabelle 3). Der Anteil der Wiederholer ist zwischen den Ländern, für die Daten vorliegen, sehr unterschiedlich und bei den Schülern höher als bei den Schülerinnen. Die niedrigsten Wiederholerquoten weist die Grundschule auf. Für die einzelnen Schulformen lässt sich feststellen, dass der Wiederholeranteil in den Klassenstufen 5 und 6 sowohl für die Schüler als auch für Schülerinnen in fast allen Ländern an Hauptschulen am höchsten ist. In den Klassenstufen 7 bis 10 dagegen ist der Wiederholeranteil für Schüler und Schülerinnen der Realschule am höchsten.

⁵ Die Tabelle zur Bildungsbeteiligung differenziert nicht nach Schulen für Lernbehinderte und für sonstige Behinderte. Die Daten über die Zahl der Schülerinnen und der Schüler in den verschiedenen Schularten weist für 1995 für die BRD folgende Relationen aus: Insgesamt besuchen 391.100 Sonderschulen, davon 221.000 Schulen für Lernbehinderte, davon wiederum sind 83.400 weiblich. An Schulen für sonstige Behinderungen sind insgesamt 170.100, davon 58.800 weiblich. Der Anteil von Mädchen und jungen Frauen beträgt also an Sonderschulen insgesamt 36,4%, an den Sonderschulen für Lernbehinderte 37,7%, an den anderen Sonderschulen 34,6%. Anders gesagt: Knapp 2/3 derjenigen, die in Sonderschulen unterrichtet werden, sind männlich.

Tabelle 3: Wiederholeranteil in den Klassenstufen 7 bis 10 nach Ländern/Schuljahr 2001/02

Land	Klassenstufen 7 bis 10		
	gesamt	männlich	weiblich
Bremen	6,5	7,3	5,7
Hamburg	2,5	2,9	2,0
Hessen	5,1	5,7	4,5
Niedersachsen	3,5	3,9	3,1
Nordrhein-Westfalen	5,6	6,4	4,8
Rheinland-Pfalz	4,4	5,1	3,7
Saarland	5,2	5,9	4,5
Schleswig-Holstein	6,1	6,9	5,2
Brandenburg	2,9	3,7	2,1
Mecklenburg-Vorpommern	5,1	6,1	4,0
Sachsen	2,7		
Thüringen	3,2	3,8	2,5

(Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde, Opladen 2003, S. 204-206)

Nachdem in der Schulforschung der letzten zwei Jahrzehnte die Geschlechterverhältnisse in der Schule problematisiert wurden, veröffentlichen seit einigen Jahren auch einzelne Bundesländer ihre Übersichten über die geschlechtsspezifische Verteilung der Noten. Auch hier zeigt sich, dass Mädchen in der Regel die besseren Noten haben, Daten liegen aus Bayern und Nordrhein-Westfalen vor (vgl. Kampshoff 2001). Die guten Noten der Mädchen überwiegen in fast allen Abiturfächern, nur in Sozialkunde, Mathematik und Physik haben die Schüler in Bayern bessere Durchschnittsnoten. Ähnliches gilt für Nordrhein-Westfalen, das allerdings nicht nach einzelnen Fächern trennt, sondern nur die Noten insgesamt für alle Fächer auffächert. Hier zeigt sich, dass bei den sehr guten Noten von 1 bis 1,4 beide Geschlechter gleich beteiligt werden, dann aber sind es die jungen Frauen, die bessere Noten haben, und bei den schlechteren Noten überwiegt der Anteil der jungen Männer.

Die IGLU-Studie, die den Kompetenzerwerb in der Grundschule untersucht, hat auch die Noten von Mädchen und Jungen erhoben. Mädchen schneiden in Deutsch und Sachunterricht, Jungen in Mathematik bei den Einsen und Zweien besser ab.

Noten in verschiedenen Fächern (Angaben in %) (Bos et al. 2005, S. 191)

		Deutsch	Mathematik	Sachunterricht
Note 1	Mädchen	11,6	7,7	13,0
	Jungen	4,9	8,7	10,3
	Gesamt	8,3	8,2	11,7
Note 2	Mädchen	41,2	37,2	44,6
	Jungen	29,1	41,2	42,3
	Gesamt	35,0	39,2	43,4
Note 3	Mädchen	31,8	33,3	30,1
	Jungen	40,8	30,5	33,3
	Gesamt	36,3	31,9	31,7
Note 4	Mädchen	12,9	16,9	10,6
	Jungen	21,2	15,6	12,7
	Gesamt	17,1	16,2	11,7
Note 5	Mädchen	2,4	4,7	1,6
	Jungen	3,9	3,8	1,4
	Gesamt	3,2	4,3	1,5
Note 6	Mädchen	0,0	0,1	0,0
	Jungen	0,1	0,2	0,0
	Gesamt	0,1	0,2	0,0

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Zur Berufswahl von Schülerinnen und Schülern

Die folgenden Ausführungen gelten für die SchülerInnen, die die Schule nach der Sekundarstufe I verlassen und einen Schulabschluss haben.

Die Trennlinie zwischen den Geschlechtern wird offensichtlich *im Übergang vom allgemeinbildenden zum berufsbildenden Ausbildungssystem*, wie folgende Befunde deutlich machen:

- Junge Frauen sind in den schulischen Berufsausbildungen und im qualifizierenden Moratorium überrepräsentiert. Das entspricht ihrer Unterrepräsentanz in der dualen Ausbildung.
- Die geschlechtsabhängige Segmentierung des dualen Ausbildungsmarktes entwickelt sich fort. Junge Frauen sind in gewerblich-technischen Berufen nach wie vor unterrepräsentiert (vgl. hierzu ausführlich Lemmermöhle/Nyssen 1997 und Faulstich-Wieland/Nyssen 1998).

Mit 70% sind die weiblichen Jugendlichen in den schulischen Berufsausbildungen überrepräsentiert. In diesen Schulen absolvieren sie außerhalb des dualen Systems liegende vollzeitschulische Ausbildungen. Dazu gehören z.B. die Ausbildungen in Berufen wie Erzieherin, Kinderkrankenschwester oder Kinderpflegerin (vgl. Gewerkschaftliche Bildungspolitik H.1/2-98, S. 18). Die schulischen Berufsausbildungen bedeuten in der Regel höhere Allgemeinbildungsvoraussetzungen, finanzielle Einbußen und ein stärkeres Arbeitsplatzrisiko. Es entfällt nicht nur die Ausbildungsvergütung, sondern es müssen z. T. hohe Schulgelder bezahlt werden. Dabei lassen sich die schulischen Berufsausbildungen nicht in entsprechende Verdienste auf dem Arbeitsmarkt umsetzen. So liegt z.B. der tarifliche Verdienst von Erzieherinnen (Realschulabschluss) unter denen des Schlossers (Hauptschulabschluss) (vgl. Krüger 1995, S. 140).

Das Arbeitslosigkeitsrisiko ist nach vollzeitschulischen Ausbildungen deutlich größer für die jungen Frauen. So betrug 1995 der Anteil der jungen Frauen mit einer in einer Berufsfachschule/ Fachschule abgeschlossenen Berufsausbildung an den Arbeitslosen 54,7%, unter jenen mit einer betrieblichen Ausbildung dagegen 41,3%. Noch problematischer stellt sich die Situation in den neuen Bundesländern dar: 63,7% aller Arbeitslosen sind Frauen, 68% der Arbeitslosen mit einer schulischen Berufsausbildung und 65,4% der Arbeitslosen mit einer betrieblichen Berufsausbildung sind weiblich - d.h. hier sind insgesamt Frauen in allen Bereichen deutlich stärker von Arbeitslosigkeit betroffen

(BMBW: Grund- und Strukturdaten 1997/98, Tab. 9.2.1).

Obwohl in den alten Bundesländern 49%, in den neuen gut 51% der BewerberInnen um einen Ausbildungsplatz weiblich sind (Berufsberatung 1996/97, (1998) S.68, 69), stellen die jungen Frauen nur 39,8% (alte Länder 40,4%, neue Länder 37,5%) der Auszubildenden in der dualen Ausbildung Ihre Zahl ist zudem in den letzten Jahren gesunken, 1990 betrug ihr Anteil in den alten Ländern noch 42,6% (vgl. Berufsbildungsbericht 1997, S. 61ff.).

Innerhalb der dualen Ausbildung gibt es immer noch klare geschlechterdifferenzierende Schwerpunkte: Frauen sind überproportional im Dienstleistungsbereich, Männer überproportional in Fertigungsberufen zu finden.

Tabelle 4: Die häufigsten Ausbildungsberufe Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge im Jahr 2001 in Deutschland			
Junge Frauen		Junge Männer	
Bürokauffrau	19.916	KFZ-Mechaniker	21.486
Einzelhandelskauffrau	18.994	Maler und Lackierer	14.299
Friseurin	17.577	Elektroinstallateur	13.248
Arzthelferin	16.020	Einzelhandelskaufmann	13.114
Zahnmedizin. Fachangestellte	14.520	Tischler	12.388
Industriekauffrau	13.099	Koch	11.958
Fachverkäuferin (Nahrungsmittelhandwerk)	10.538	Groß- und Außenhandelskaufmann	9.393
Kauffrau für Bürokommunikation	10.209	Fachinformatiker	9.287
Verkäuferin	9.973	Metallbauer	9.146
Hotelfachfrau	9.900	Industriekaufmann	7.749

Quelle: Stat. Bundesamt

Diese Segmentierung und die Anteile der jungen Frauen bzw. der jungen Männer an den einzelnen Segmenten lassen sich zusammenfassend noch einmal anders deutlich machen: Ordnet man die Ausbildungsberufe nach solchen, in denen sich vor allem Männer befinden, und in solche, in denen vor allem Frauen ausgebildet werden, und schließlich in solche, die etwa gleichermaßen Frauen wie Männer in Ausbildungsverhältnissen haben, dann zeigt sich zwar ein Anstieg der "Frauenberufe", d.h. vor allem des Dienstleistungsbereichs gegenüber 1980, aber immer noch eine deutliche Männerdominanz im dualen System. Knapp die Hälfte aller Ausbildungsverhältnisse werden in "Männerberufen" abgeschlossen, an denen Frauen einen Anteil von 8,7% haben - eine Steigerung gegenüber 1980 um 1,5 Prozentpunkte. Der Anteil von "Frauenberufen" beträgt 30,7% - innerhalb dieser besetzen junge Männer 19,4% der Stellen (1980 waren es 16,1%). Der Anteil von Ausbildungsberufen, in denen beide Geschlechter etwa gleich vertreten sind, ist insgesamt gesunken, nämlich auf 21,5%, wobei die Männer hier ihre Zahl steigern konnten, nämlich auf 45,7% - gegenüber 39,4% 1980. Die Überschneidungen, d.h. die bei beiden Geschlechtern "beliebten" Berufe, sind vor allem die kaufmännischen Berufe - außer der Kauffrau für Bürokommunikation.

Die Angleichung bei den kaufmännischen Berufen erweist sich allerdings nur auf den ersten Blick als Angleichung. Sie "beschränkt sich (...) auf den attraktiveren Teil der Bank-, Großhandels- und Industriekaufleute; die wenig perspektivreichen Verkaufstätigkeiten im Einzelhandel oder im Nahrungsmittelhandwerk sind in der männlichen Hitliste der Ausbildungsberufe nicht enthalten" (Horstkemper 1995, S. 197).

Junge Frauen unterscheiden sich nicht nur dadurch von jungen Männern, dass sie in den schulischen Berufsausbildungen über- und in der dualen Ausbildung unterrepräsentiert sind, sie haben auch weniger Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Nimmt man die Relation von Ausbildungsplatzsuchenden zu noch nicht vermittelten Bewerberinnen und Bewerbern, so zeigt sich, dass es für junge Frauen immer noch schwieriger ist, einen Ausbildungsplatz zu erhalten: Ende September 1997 waren 6,5% der Bewerberinnen um einen Ausbildungsplatz gegenüber 5,8% der Bewerber noch nicht vermittelt (Bundesanstalt für Arbeit 1998, S. 64). Dies gilt vor allem in den männlichen Domänen (vgl. ebd.)

Die Berufseinmündungen der jungen Frauen haben deutlich negative Folgen für ihre gesamte Berufsbiographie. Indem sich die Ausbildung der jungen Frauen auf wenige Berufe konzentriert, sind sie stärker als die jungen Männer von demographischen, konjunkturellen und wirtschaftsstrukturellen Entwicklungen abhängig. Sie finden schwieriger einen Erwerbsarbeitsplatz nach der Ausbildung und haben ein höheres Arbeitsplatzrisiko, von den Aufstiegschancen ganz zu schweigen.

In den vorangegangenen Ausführungen fehlen die SchülerInnen, die die Sekundarstufe I ohne Abschluss verlassen haben und deren Berufsausbildungsmöglichkeiten miserabel sind. Unter den SchulabgängerInnen ohne Schulabschluss überwiegen die Jungen.

Die Unterrepräsentanz von jungen Frauen in den zukunftsträchtigen Berufen zeigt sich in jüngster Zeit vor allem in den neu geschaffenen IT-Ausbildungsberufen, in denen der Anteil der Mädchen bei den qualifizierteren Ausbildungen erschreckend gering ist.

„Studienbeteiligung

Im Hochschulsystem ist in den vergangenen Jahren ein steigender Frauenanteil festzustellen. Während 1993/94 noch sechs von zehn Studierenden männlich waren, ist das Geschlechterverhältnis im Jahr 2002/03 annähernd ausgeglichen. Bei den Studienanfängern im Jahr 2002 waren die Frauen bereits geringfügig in der Überzahl (50,7%). Während an den Universitäten der Frauenanteil leicht überwiegt (53%), ist an den Fachhochschulen noch immer der Anteil der männlichen Studierenden deutlich höher (63%) (Studienjahr 2000/01). Unter den Abiturienten überwiegen die Frauen mit 55,2% (2000), doch führen geschlechtsspezifische Unterschiede in den Studierquoten zu der beschriebenen Situation: „69% der männlichen, aber nur 61% der weiblichen Studienberechtigten 1999 hatten sich im Dezember 1999 bereits an einer Hochschule immatrikuliert oder planten, dies demnächst zu tun“. Dieses unterschiedliche Ausbildungsverhalten ist sowohl in den alten als auch in den neuen Ländern zu beobachten.

Betrachtet man den Anteil der weiblichen Studierenden differenziert nach Fächergruppen, so wird deutlich, dass die Frauen insbesondere in den Sprach- und Kulturwissenschaften, der Veterinärmedizin und der Kunst und Kunstwissenschaft überproportional vertreten sind. Auch in der Humanmedizin und den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften besteht in den meisten Ländern ein leichter Frauenüberschuss. In der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften ist hingegen nur jeder dritte Studierende weiblich, in den Ingenieurwissenschaften sogar nur etwa jeder fünfte Studierende. Das geschlechterstereotype akademische Wahlverhalten lässt sich schon bei der Wahl der Leistungskurse und der Studienplanung in der gymnasialen Oberstufe nachweisen.

Nach einer aktuellen Untersuchung brechen männliche Studierende häufiger (28%) ihr Studium ab als ihre Kommilitoninnen (26%). An Fachhochschulen, an denen insgesamt ein Studium häufiger abgeschlossen wird, ist der Abstand zwischen männlichen Studienabbrechern (25%) und weiblichen Studienabbrechern (16%) größer als an Universitäten (31% zu 29%). Als Ursachen sind fächerspezifische Hintergründe und Entwicklungen in den einzelnen Studienbereichen anzunehmen. Zusätzlich werden das unterschiedliche Studienaufnahmeverhalten sowie Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt als Gründe für die geschlechtsspezifischen Unterschiede angeführt“ (Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde, Opladen 2003, S. 206 - 207).

Tabelle 5: Studierende (inklusive Studienanfänger/Studienanfängerinnen) im WS 1997/98 in den 10 am stärksten besetzten Studienfächern - Deutsche und AusländerInnen

weiblich			männlich		
Studienfächer	%-Anteil	Rangplatz	Studienfächer	%-Anteil	Rangplatz
Germanistik/Deutsch	7,5	1	Betriebswirtschaftslehre	8,4	1
Betriebswirtschaftslehre	6,5	2	Rechtswissenschaft	6,0	2
Rechtswissenschaft	6,4	3	Maschinenbau/-wesen	5,5	3
Erziehungswissenschaft (Pädagogik)	5,1	4	Elektrotechnik/Elektronik	5,3	4
Medizin (Allgemeinmedizin)	5,0	5	Wirtschaftswissenschaften	5,0	5
Anglistik/Englisch	3,4	6	Bauingenieurwesen/ Ingenieurbau	4,6	6
Wirtschaftswissenschaften	3,2	7	Informatik	4,2	7
Biologie	3,0	8	Medizin (Allgemeine Medizin)	4,1	8
Psychologie	2,8	9	Architektur	2,7	9
Architektur	2,7	10	Wirtschaftsingenieurwesen	2,6	10
Zusammen	45,6		zusammen	48,4	

Quelle: Bildung im Zahlenspiegel 1999, S. 131

In den Bereichen Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie Architektur haben sich die Geschlechter angenähert, die Unterschiede bleiben jedoch gravierend: Während bei den jungen Frauen die Sprach- und Kulturwissenschaften in den 10 am häufigsten gewählten Studienfächern deutlich überwiegen, fehlen die Natur- (mit Ausnahme der Biologie), Technik- und Ingenieurwissenschaften hier völlig. Nahezu umgekehrt stellt sich das Bild bei den männlichen Studierenden dar.

Kompetenzerwerb von Mädchen und Jungen in der Grundschule und Sekundarstufe I

Die internationalen und nationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen der letzten Jahre ermöglichen eine genauere Analyse darüber, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe (IGLU) und Sekundarstufe I (PISA), erwerben, welche Lernfortschritte sie im Verlauf der Sekundarstufe I (LAU) durchlaufen, denn diese Studien untersuchen - wenngleich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung - nicht nur den Kompetenzerwerb bzw. die Lernausgangslage und -fortschritte der Schülerinnen und Schüler und damit die Qualifikationsfunktion des bundesrepublikanischen Schulsystems, sondern gleichrangig wird die soziale, geschlechtsabhängige und ethnische Selektion in den Mittelpunkt der empirischen Untersuchung und theoretischen Analyse gestellt.

Die genannten Studien erlauben nicht nur eine differenziertere Analyse der Leistungsentwicklung von Mädchen und Jungen, sondern darüber hinaus lässt sich nachzeichnen, wie sich die Kompetenzen und Fächerschwerpunkte der Geschlechter im Verlaufe ihrer Schulbiographie entwickeln.

Die IGLU-Studie

Die IGLU-Studie hat den Kompetenzerwerb der SchülerInnen in Lesen, Mathematik und Sachunterricht in der 4. Grundschulklasse untersucht und gibt somit Aufschluss über die Fähigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler in den ersten vier Jahren ihrer Schulkarriere erworben haben. Die *internationale* PISA Studie gibt Auskunft über die Kompetenzen, die die 15jährigen Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit in der Sekundarstufe I erworben haben, unabhängig davon, in welcher Jahrgangsstufe sie sich befinden, während die *nationale* PISA-Studie den Kompetenzerwerb in der neunten Klasse untersucht und dabei die bis dahin sitzengebliebenen und zurückgestellten Schüler - meist handelt es sich um Jungen - nicht mitefasst. Während IGLU und PISA jeweils den Stand des Kompetenzerwerbs zu einem bestimmten Zeitpunkt testen, also keine Langzeitstudien sind, gibt die LAU-Studie detailliert Auskunft über den Weg, den Schülerinnen und Schüler zwischen IGLU und PISA zurücklegen, d.h. zwischen der 5. und 9. Klasse. Dabei ist, so muss einschränkend bemerkt werden, ein direkter Bezug zwischen den Ergebnissen der Studien aufgrund der unterschiedlichen Populationen, des methodischen Vorgehens, der regionalen Beschränkung in LAU auf Hamburg, nur sehr bedingt statthaft.

Bevor im einzelnen auf den Kompetenzerwerb der Geschlechter nach IGLU eingegangen wird, sei ein *generelles* Ergebnis von IGLU hervorgehoben: Am Ende der Grundschulzeit erreichen

„die Kinder in Deutschland (...) im internationalen Vergleich ein Kompetenzniveau, das einem Vergleich mit europäischen Nachbarländern durchaus standhalten kann“ (Bos u.a. Kurzfassung, 2003, S. 11f).

Damit unterscheidet sich die Grundschule prinzipiell von der Sekundarstufe I. Bei allen Abstrichen hinsichtlich der schwächeren SchülerInnen gelingt es der Grundschule offensichtlich sehr viel besser als der gegliederten Sekundarstufe I, mehr Kinder besser zu fördern. Dies gilt auch für den Geschlechteraspekt.

„Auch die international immer wieder zu beobachtenden Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen sind in Deutschland geringer ausgeprägt“ (ebd.).

Das Leseverständnis setzt sich dabei - ähnlich wie in PISA - aus den Aspekten „Informationen ermitteln (Kompetenzstufe I), ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln, eine textbezogene Interpretation entwickeln, über den Inhalt des Textes (...) und über die Form des Textes reflektieren“ (Bos u.a. Langfassung, 2003 S. 84) zusammen. Zudem wird unterschieden zwischen literarischen und Informationstexten (vgl. ebd. S. 82). In der Gesamtskala Lesen erreicht die Gesamtheit *aller* Mädchen - d.h. im Mittelwert - 13 Punkte mehr als die Jungen. Sie erreichen „bessere Werte beim Lesen literarischer Texte“, während die Differenz bei den Informationstexten nur 4 Punkte beträgt, d.h. gering ist (vgl. ebd. S. 114).

Um einen Eindruck über die Bedeutung dieser Differenz anzudeuten, sei auf ein weiteres Ergebnis der IGLU-Studie verwiesen. Die Differenz in der Lesekompetenz beträgt - gemessen am Mittelwert - zwischen dem 3. und 4. Schuljahr 43 Punkte (vgl. ebd. S. 99), d.h. die Jungen in ihrer Gesamtheit „hinken“ den Mädchen ca. 4 Monate nach. Insgesamt erreichen 98,7 % der SchülerInnen am Ende der Primarstufe Kompetenzstufe I und 89,7 % Kompetenzstufe II. Umgekehrt bedeutet dies, dass ca. 10% der GrundschulInnen nicht die Kompetenzstufe II erreichen, „ab der man im engeren Sinn von ‚Lesefähigkeit‘ sprechen kann“ (S.117). Diese Schüler müssen als Risikogruppe angesehen werden, die „vermutlich nur mit allergrößten Schwierigkeiten den Anforderungen der Sekundarstufe I gewachsen“ (vgl. ebd. S. 118) sein werden. Unter ihnen überwiegen die Jungen (vgl. Schwipfert/Bos/Lankes 2003, S. 291).

Werden allerdings die Ergebnisse aus den drei in IGLU untersuchten Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft (Sachunterricht) zusammengefasst, ergibt sich ein differenzierteres Bild. Danach sind „die Mädchen (...) im Lesen und die Jungen in Mathematik und den Naturwissenschaften besser“ (Bos u.a. 2003 (Langfassung) S. 287), wobei die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzerwerb am Ende der Grundschulzeit größer als in der Lesekompetenz sind. Die Mädchen überwiegen in den Naturwissenschaften ebenso wie in Mathematik in den unteren Kompetenzstufen, während Jungen in den oberen Kompetenzstufen überrepräsentiert sind. So ist es nur konsequent, wenn eher Jungen im Lesen, Mädchen dagegen eher in Mathematik und Naturwissenschaften zu den schwachen SchülerInnen zu rechnen sind, „wobei sich der Geschlechtsunterschied (...) besonders deutlich bei den Anteilen in Mathematik und Naturwissenschaften bemerkbar macht“ (ebd. S. 291).

Während bezüglich der naturwissenschaftlichen Kompetenz 5,3 % der Mädchen, d.h. jedes 20. Mädchen auf der Stufe des „vorschulischen Alltagswissens“ verbleibt, sind es bei den Jungen nur 2,4 %. Die Kompetenzstufe V „Naturwissenschaftliches Denken“ erreichen 9,7 % der Jungen gegenüber 6,6

% der Mädchen und beim „beginnenden naturwissenschaftlichen Verständnis“ (Kompetenzstufe IV) überflügeln die Jungen mit 36,5 % die Mädchen mit 30,9 % (vgl. ebd. S. 174).

Die AutorInnen der IGLU-Studie fordern angesichts dieser Ergebnisse:

„Somit ist - selbstverständlich neben den Jungen - insbesondere bei Mädchen im unteren Leistungsbereich ein erhöhter Unterstützungsbedarf angezeigt. Aber auch im oberen Leistungsbereich sollte durch Förderung der Mädchen versucht werden, eine größere Leistungshomogenität bezüglich der Geschlechter zu erzielen“ (ebd. S. 219).

Insgesamt bestätigt sich in der IGLU-Studie das in der Geschlechterforschung seit langem bekannte und kritisierte Bild: Lesen und später Sprachen insgesamt sind die Domäne von Mädchen, Mathematik und Naturwissenschaften diejenige von Jungen. In einem Ergebnis jedoch unterscheidet sich die IGLU-Studie grundlegend von allen bisherigen Untersuchungen, und zwar bezüglich der Selbsteinschätzungen der SchülerInnen hinsichtlich ihrer mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Am Ende der Grundschulzeit unterscheiden sich Mädchen und Jungen in den Einschätzungen ihrer eigenen Fähigkeiten bzw. Schwierigkeiten im Sachunterricht nur in einem Ausmaß, der „im Zufallsbereich“ liegt. Dies gilt auch für die mathematischen Selbstkonzepte. Das bereichsspezifische Selbstvertrauen korreliert mit der erbrachten Leistung und wird offensichtlich in der Grundschule noch nicht durch die Geschlechtszugehörigkeit gebrochen (vgl. ebd. S. 220).

„Es gibt noch keine Hinweise auf ausgeprägte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im bereichsspezifischen Selbstkonzept am Ende der Grundschulzeit“ (ebd. S. 177).

Es gelingt der Grundschule zwar nicht, den fachbezogenen Geschlechterbias im Kompetenzerwerb aufzubrechen, es gelingt ihr aber offensichtlich, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern gleichsam flach zu halten, in jedem Fall flacher als in der Sekundarstufe I. Und es gelingt ihr, Schülerinnen und Schülern gleichermaßen eine realistische Einschätzung ihrer Fähigkeit zu vermitteln und gleichzeitig ihr Interesse an Sachunterricht und Mathematik aufrechtzuerhalten (vgl. ebd. S. 220 und 179). Hierauf wird später noch eingegangen.

Hinsichtlich der Lesekompetenz zeigen sich die erheblichen Differenzen zwischen den Geschlechtern erst in der Sekundarstufe I bei den Fünfzehnjährigen.

Die PISA-Studie

Wenngleich zeitlich früher durchgeführt, kann PISA insofern als Fortsetzung von IGLU angesehen werden, wenn die Lernbiographien der Schülerinnen und Schüler zum Vergleichskriterium gemacht werden. Selbst wenn es sich bei PISA und IGLU um unterschiedliche SchülerInnenpopulationen handelt und beide Studien keine Längsschnittuntersuchungen sind, drängt sich der Vergleich darüber auf, wie sich die Kompetenzen der Mädchen und Jungen im Verlauf der Sekundarstufe I entwickelt haben.

Ein, wenn nicht *das* alarmierendste Ergebnis von PISA ist, dass ca. 10% der SchülerInnen in Deutschland - gegenüber 6% im OECD-Durchschnitt (nur Lettland, Luxemburg, Mexiko und Brasilien stellen einen größeren Anteil schlechter LeserInnen) - nicht die unterste Stufe der Lesekompetenz erreichen, wozu noch weitere 13% kommen, die nur die Kompetenzstufe I erreichen (Kompetenzstufe I entspricht den Fähigkeiten, „Informationen lokalisieren können, den Hauptgedanken, der auffallend formuliert ist, erkennen können, eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und weit verbreiteten Alltagswissen herleiten“) (vgl. PISA, 2001, S. 89). Von diesen SchülerInnen, und das ist unter der *Geschlechterperspektive* von besonderer Relevanz, sind zwei Drittel Jungen (vgl. PISA Konsortium (Hrsg.): 2001: 117). So verweisen die PISA-AutorInnen auch ausdrücklich auf die besondere Gefährdung von Jungen:

„Schließlich ist auch die Tatsache, ein Junge zu sein, im Hinblick auf die Zugehörigkeit zur Gruppe schwacher Leser in allen PISA-Teilnehmerstaaten ein Risiko, allerdings unterschiedlicher Größenordnung. Jungen gehören in allen Sozial- und Bildungsschichten eher zu dieser Problemgruppe. In Deutschland liegen die relativen Risiken von Jungen, zur Gruppe schwacher Leser zu gehören, um etwa 70 Prozent höher als für Mädchen“ (PISA 2001, S. 401).

So erreichen von allen Jungen 12,6 % im Lesen nicht die Kompetenzstufe I, während dies bei den Mädchen 6,8 % betrifft. Auf Kompetenzstufe II ist der Anteil der Geschlechter beinahe ausgeglichen: 11,3 % der Mädchen stehen 13,9 % der Jungen gegenüber. Deutlich besser schneiden die Mädchen bei den hohen Kompetenzstufen ab: sie erreichen zu 23,5 % die Kompetenzstufe IV (Jungen 15,6%) (mehrere eingebettete Informationen lokalisieren...) und Kompetenzstufe V 11,1 % (6,7 % Jungen) (vgl. ebd.: 261). Die Autoren der PISA-Studie antizipieren für die Gruppen unter Kompetenzstufe I und auf Kompetenzstufe I, dass sie

„erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang in das Berufsleben haben werden. (...) im Hinblick auf ihre Ausichten auf beruflichen Erfolg [werden diese Jugendlichen] als Risikogruppe definiert“ (ebd.: 120).

Mädchen erreichen nicht nur häufiger die höheren Kompetenzstufen im Lesen, sie sind den Jungen auch in allen Teilbereichen, in die die Lesekompetenz aufgeschlüsselt wird, überlegen. Am geringsten ist der Vorsprung der Mädchen bei dem Teilaspekt „Informationen Ermitteln“, er steigt beim Teilaspekt „Textbezogenes Lesen“ und ist am ausgeprägtesten beim „Reflektieren und Bewerten“.

„Auch im Hinblick auf die Anforderungen an den Umgang mit Texten zeigen sich spezifische Unterschiede: Im Vergleich zu Mädchen bereitet es Jungen deutlich größere Schwierigkeiten, Texte und ihre Merkmale kritisch zu reflektieren und zu bewerten“ (ebd.: 257).

Neben den unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzen der Geschlechter bei den Teilaspekten der Lesekompetenz scheinen Jungen und Mädchen auch eine unterschiedliche Affinität zu unterschiedlichen Textsorten entwickelt zu haben.

„Während bei Erzählungen, Argumentationen sowie Darlegungen recht große Geschlechterunterschiede zu Gunsten der Mädchen zu verzeichnen sind, ist die Differenz bei Tabellen erheblich kleiner und bei Diagrammen/Graphen, Karten und schematischen Zeichnungen fast völlig verschwunden“ (ebd.: 255).

Hier setzt sich ein Trend fort, den schon IGLU festgestellt hatte. Bereits in der 4. Grundschulklasse gab es kaum eine Differenz zwischen den Geschlechtern beim Lesen von Informationstexten.

Als Ursache für die Unterschiede in der Lesekompetenz untersucht PISA vertiefend das unterschiedliche Interesse und die unterschiedlichen Lesegewohnheiten der Geschlechter. Bei beiden Faktoren ergeben sich erhebliche Differenzen zwischen Mädchen und Jungen, die in Deutschland noch stärker ausgeprägt sind als in anderen OECD-Ländern (vgl. ebd.: 262). Nur 17,1% der Jungen gegenüber 41,0% der Mädchen zählen Lesen zu einem ihrer liebsten Hobbys (OECD: 25,2% der Jungen, 45,4% der Mädchen). Noch aussagekräftiger sind die Antworten der Mädchen und Jungen auf die Frage, ob Lesen ihnen Vergnügen bereite. 29,1% der Mädchen gegenüber 54,5% der Jungen (OECD: 23,3% Mädchen, 40,2% Jungen) geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen (vgl. ebd.: 263).

In Deutschland sind die Ursachen der Lesedistanz von Jungen, die ja immerhin 54,5% der Jungen (und damit nicht allein sog. bildungsfernen Schichten und Jungen mit Migrationshintergrund) betreffen, nicht erforscht. Es ist nicht auszuschließen, dass die Lesedistanz der Jungen unbewusst darauf beruht, dass sie Lesen als nicht kongruent mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit assoziieren, dass Lesen eben immer noch „Weiberkram“ ist. Zumindest legen die Untersuchungen aus England, wo die Jungenforschung viel weiter entwickelt ist als in der BRD, nahe (vgl. Kampshoff 2003).

In einer weiteren Analyse untersucht PISA den Zusammenhang zwischen Interesse bzw. Freude am Lesen und Leseleistung. Wenn Jungen ein ähnliches Interesse und eine ähnliche Freude am Lesen haben wie Mädchen, dann gleicht sich ihre Leistung fast vollständig an - ein wichtiger Hinweis für die Förderung der Lesekompetenz von Jungen. Zwar wird der Grundstein für Lesefreude, -interesse und - daraus folgend - Lesekompetenz in der Familie gelegt. Der Grundschule gelingt es jedoch offensichtlich, die Lesefreude beider Geschlechter in größerem Ausmaß zu fördern, während die Sekundarstufe I hier vor allem gegenüber den Jungen versagt. Dies ist umso problematischer, weil - neben den von den PISA-AutorInnen befürchteten Nachteile einer mangelnden Lesefähigkeit für eine spätere Berufstätigkeit - von einem engen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Mediennutzung auszugehen ist, wie die Autoren der PISA-Studie betonen.

„Lesen ist mehr denn je erforderlich, um die notwendigen Grundlagenkompetenzen für eine selbstbestimmte, bedürfnisgerechte und bedächtige Nutzung des gesamten Medienensembles zu schaffen. Schule ist und bleibt die wichtigste Sicherungsagentur hierfür“ (ebd.: 133).

Vergleicht man insgesamt die Entwicklung der Lesekompetenz zwischen dem Ende der Grundschulzeit und bei den Fünfzehnjährigen, so ist diese auch und gerade unter dem Geschlechteraspekt alarmierend. Während der Unterschied zwischen den Geschlechtern am Ende der Grundschulzeit auf der Gesamtskala Lesen 13 Punkte beträgt, liegt er bei den Fünfzehnjährigen bei 35 Punkten. Bedenkenswerter ist aber der folgende Tatbestand: Während am Ende der Grundschulzeit ca. 10% hinsichtlich ihrer Lesekompetenz als Risikoschüler - in der Mehrheit sind es Jungen - eingeschätzt werden, sind es bei den Fünfzehnjährigen 23%, wobei es sich wiederum in der Mehrheit um Jungen handelt. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich ihrer Lesekompetenz erweitert sich also beträchtlich.

Dahingegen dominieren die Jungen in den Mathematikkompetenzen, allerdings ist diese Dominanz „erheblich weniger ausgeprägt als der Vorteil von Mädchen im Lesen“ (vgl. ebd.: 251).

Auch in Mathematik gibt es, ähnlich wie bei der Lesekompetenz, bereichsspezifische Stärken und

Schwächen der Geschlechter.

„Während Mädchen ihren Leistungsschwerpunkt bei technischen Aufgaben und bei Aufgaben mit innermathematischem Kontext haben, sind bei den Jungen relative Stärken beim rechnerischen Modellieren zu beobachten sowie bei der Mathematisierung von Situationen, wenn mehrere Lösungsansätze denkbar sind“ (S. 257).

Hinsichtlich der Ergebnisse zu den Naturwissenschaften ist zu unterscheiden zwischen dem nationalen und internationalen Test. Während die Geschlechtsunterschiede in den erreichten Kompetenzstufen im internationalen Test nicht signifikant sind, „erzielen die Jungen im nationalen Test signifikant höhere Werte als die Mädchen“ (S. 256). Zurückgeführt wird dieser Tatbestand darauf, dass der internationale Test auf Life Science, d.h. die Testaufgaben beziehen sich auf Alltagssituationen und sind auch Mädchen vertraut. Im nationalen Test bestätigt sich

„... erneut, dass der Leistungsvorteil zu Gunsten der Jungen im Bereich Physik besonders ausgeprägt ist und sie auch in den Chemieaufgaben bessere Ergebnisse erreichen als die Mädchen. Im Bereich Biologie erzielen die Mädchen zwar etwas höhere Testwerte als die Jungen, dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant“ (S. 256f.).

Ebenso wie im Lesen und in der Mathematik zeigen sich auch in den Naturwissenschaften „anforderungsspezifische Geschlechterdifferenzen“ (S. 257).

„Dabei ist der Leistungsvorsprung der Jungen besonders groß, wenn es zur Lösung der Aufgabe erforderlich ist, Faktenwissen aus dem Gedächtnis abzurufen und anzuwenden oder ein mentales Modell heranzuziehen. Bei der Interpretation von Graphiken und Diagrammen, beim Ziehen von Schlussfolgerungen aus gegebener Information sowie beim Verbalisieren naturwissenschaftlicher Schlussfolgerungen ist der Leistungsunterschied zwischen Jungen und Mädchen dagegen weniger ausgeprägt“ (S. 257).

PISA bleibt jedoch nicht bei den generellen Unterschieden zwischen *allen* Mädchen und *allen* Jungen - gemessen am Mittelwert - stehen, sondern differenziert hinsichtlich der Geschlechterunterschiede nach Schulformen. Unter dieser Perspektive ergibt sich ein modifiziertes Bild.

Weil Mädchen in den höheren Schulformen Gymnasien und Realschule überrepräsentiert, in der niedrigeren Schulform Hauptschule dagegen unterrepräsentiert sind, ergeben sich die insgesamt höheren Kompetenzwerte für die Gesamtheit aller Mädchen. Wird nach den einzelnen Schulformen differenziert, erreichen Jungen hinsichtlich der Naturwissenschaftskompetenzen in Gymnasien und Realschulen statistisch signifikant höhere Werte als Mädchen - und dies gilt auch für die Biologie. Und Mädchen sind in der Lesekompetenz nur in Gymnasien und Realschulen den Jungen überlegen, in Haupt- und Gesamtschule bestehen dagegen kaum Unterschiede (vgl. ebd.: 258ff.).

„Dagegen ist die Differenz beim Reflektieren und Bewerten von Texten auch innerhalb der Schulformen relativ ausgeprägt“ (S. 261). Sinnentnehmendes Lesen scheint, so legen es diese Daten nahe, eher Sache von Mädchen und weniger von Jungen zu sein - und zwar unabhängig von der Schulform, die sie besuchen.

Eine weitere Modifikation erfahren die internationalen PISA-Ergebnisse durch die Interpretation der nationalen Befunde. Werden hier nur die GymnasiastInnen in die Analyse einbezogen, sind im Lesen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern gleichsam so geschrumpft, dass sie nur noch für etwa die Hälfte der Bundesländer signifikant sind. Dagegen ist der Leistungsvorteil der Jungen in Mathematik und Naturwissenschaften erheblich gestiegen, und zwar in allen Bundesländern auf ein höheres Niveau als der Leistungsvorteil von Mädchen bei der Lesekompetenz (vgl. Stanat/Kunter 2003, S. 236ff.).

PISA 2003 untersucht auch die Problemlösekompetenz der fünfzehnjährigen SchülerInnen. Hier ergibt sich hinsichtlich der Geschlechterproblematik ein interessantes Ergebnis: Hinsichtlich der Problemlösekompetenz ist kaum ein Unterschied zwischen den Geschlechtern erkennbar, dagegen sehr wohl hinsichtlich der Mathematikkompetenz (Mädchen: Mittelwert 517 Punkte in der Problemlösekompetenz, 499 Punkte in der Mathematikkompetenz, Jungen: 511 Problemlösekompetenz, 508 Mathematikkompetenz, vgl. Zimmer/Burba/Rost 2004, S. 215). Da beide Bereiche „sehr ähnliche kognitive Anforderungen stellen“ (ebd. S. 214), weist dieses Ergebnis, so die Schlussfolgerung der AutorInnen, „darauf hin, dass gerade bei den Mädchen das eigentlich vorhandene kognitive Potential im Bereich Mathematik nur zum Teil genutzt wird“ (ebd. S. 215). Eine Ursache hierfür ist in den geschlechtsabhängigen Unterschieden im Selbstvertrauen zu sehen. „Jungen haben in Deutschland durchschnittlich mehr Selbstvertrauen in Mathematik als Mädchen“ (Pekrun/Zirngibl 2004, S. 201). Dabei unterscheiden sich Mädchen und Jungen vor allem in ihrer Einschätzung, mathematische Probleme lösen zu können.

„Besonders sichtbar ist dies bei Problemen, für die geschlechtsspezifische Interessen angenommen werden können (am größten ist die Geschlechterdifferenz bei der Aufgabe, den Benzinverbrauch

eines Autos zu berechnen)“ (ebd. S. 201). Das Selbstvertrauen der Mädchen entspricht nicht ihren erbrachten Leistungen, die Unterschiede im Selbstvertrauen sind „deutlich größer als die Geschlechterunterschiede in der mathematischen Kompetenz“ (ebd. S. 201).

Die LAU-Studie

Während PISA als Evaluation der Sekundarstufe I der gesamten Bundesrepublik und der einzelnen Länder anzusehen ist, evaluiert LAU das Hamburger Schulsystem und versteht sich dabei als Instrument von Schulentwicklung. Untersucht wird die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 5. Klasse und die Lernfortschritte bis zu Beginn der 9. Jahrgangsstufe. Die Leistungsstudie LAU ist m. W. die einzige Studie, in der die Lernzuwächse der SchülerInnen über 4 Jahre hinweg untersucht werden. Sie gibt damit wichtige Hinweise zur Effizienz des Schulsystems in Bezug auf die Lernergebnisse. In der LAU-Studie wurden insgesamt über 13.000 Schülerinnen und Schüler aus 543 Klassen mit standardisierten Tests anhand von Skalen u. a. zum Sprach- und Leseverständnis, Mathematik, zum schlussfolgernden Denken, aber auch zu den Einschätzungen von fachübergreifenden extrafunktionalen individuellen Fähigkeiten wie dem eigenen Leistungsvermögen, dem Selbstkonzept und der Schulzufriedenheit getestet (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1996, S. 13ff). In der siebten und neunten Klasse wurden dieselben Schülerinnen und Schüler abermals getestet, wobei jetzt auch der Kenntnisstand in Englisch bzw. Latein miteinbezogen wurde.

Wenn auch aufgrund der regional spezifischen Situation in Hamburg (Stadtstaat, Organisation der Sekundarstufe I) die Ergebnisse von LAU nicht für die gesamte Bundesrepublik zu verallgemeinern sind und sich ein Vergleich mit PISA und IGLU deshalb verbietet, so bietet LAU als Langzeitstudie sowohl unter dem Geschlechteraspekt als auch unter dem Aspekt der sozialen und ethnischen Selektivität äußerst detaillierte und neue und überraschende Erkenntnisse. Ich beschränke mich auf den Geschlechteraspekt.

Während IGLU generell auf die Problematik der Übergangsauslese verweist - so entsprechen die Übergangsempfehlungen der Grundschule in beträchtlichem Ausmaß nicht dem erreichten Kompetenzniveau der SchülerInnen (vgl. IGLU S. 131) und PISA einen engen Zusammenhang von sozialer Herkunft, Kompetenzerwerb und Schulformzugehörigkeit belegt,

„Bei der Übergangentscheidung am Ende der Grundschulzeit greifen primäre soziale Disparitäten, die im unterschiedlichen Leistungsstand von Kindern aus Familien unterschiedlicher Sozialschichten zum Ausdruck kommen und sich während der Grundschulzeit entwickelt oder schon vorher bestanden haben, und sekundäre soziale Disparitäten, die durch unterschiedliche sozialschichtbedingte - Übergangskalküle zu Stande kommen, wechselseitig verstärkend ineinander“ (PISA 2001, S. 370)

beide Studien jedoch nicht ausdrücklich auf dem Geschlechteraspekt beim Übergang zu den weiterführenden Schulen eingehen, untersucht LAU auch den Zusammenhang von Geschlecht, Übergangsempfehlung der Grundschule und tatsächlicher Anmeldung auf den weiterführenden Schulen durch die Eltern.

So erhalten mehr Mädchen (40,7 %) als Jungen (33,3 %) von der Grundschule die Empfehlung zum Gymnasialbesuch, die „allenfalls teilweise durch ein höheres Leistungsniveau begründet werden kann“ (ebd. S. 91). Als Erklärung hierfür deuten die Autoren die „mädchenfreundlichere“ Notengebung und „die schulkonformereren Einstellungen der Mädchen“ an (vgl. Lehmann/Gänsfuß 1996, S. 89 und S. 91).

Hinsichtlich der realen Anmeldungen zum Gymnasium erfolgt jedoch eine Korrektur der Grundschulempfehlungen.

„Mädchen wird häufiger gegen den Rat der Grundschule der Besuch eines Gymnasiums verwehrt; Jungen dagegen werden häufiger gegen die Empfehlung der Grundschule in der Beobachtungsstufe des Gymnasiums angemeldet“ (ebd. S. 102).

Betrachtet frau/man die Gesamtheit aller Mädchen - unabhängig von der Schulformzugehörigkeit -, so scheint, bezogen auf die SitzenbleiberInnenquote, die Schulkarriere von Mädchen weniger diskontinuierlich zu verlaufen als die von Jungen. Von der 5. bis 9. Klasse bleiben 13,8 % der Jungen, aber „nur“ 10,9% der Mädchen sitzen. Allerdings werden diese Zahlen, die sich auf alle Mädchen und Jungen beziehen, durch die Schulformzugehörigkeit gebrochen. In der Hauptschule, die von insgesamt weniger Mädchen besucht wird, bleiben 20,6 % der Mädchen sitzen, während „nur“ 17,9 % der Jungen eine Klasse wiederholen müssen, während die Situation sich im Gymnasium umgekehrt darstellt. Hier stehen 14,8 % der Jungen 8,3 % der Mädchen gegenüber (vgl. Lehmann u.a. 2001, S. 130). Hieraus könnte der Schluss gezogen werden, dass es um Mädchen, die - als Minderheit - in der Hauptschule landen, wirklich schlecht gestellt sein muss, und umgekehrt die Mädchen, die zum

Gymnasium gehen, auch wirklich gut sind. Das wäre zu diskutieren!

Die *Lernausgangslage* von Mädchen und Jungen zu Beginn der 5. Klasse unterscheidet sich *nicht* in der Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken, wohl aber in den Bereichen Deutsch und Mathematik. Mädchen sind den Jungen in den Untertests Sprachverständnis und Leseverständnis und noch deutlicher in der Rechtschreibung und Textgestaltung eindeutig überlegen, während die Jungen in Mathematik und bei der Informationsentnahme aus Karten, Diagrammen und Tabellen die Mädchen hinter sich lassen (vgl. Lehmann/Peek 1997:73). Allerdings muss bei diesen Ergebnissen berücksichtigt werden, dass LAU mit Mittelwerten operiert, d. h. Differenzen innerhalb der Geschlechtsgruppe werden kaum erfasst, die „guten“ Mädchen in Mathematik „verschwinden“ gleichsam ebenso wie die „guten“ Rechtschreiber unter den Jungen.

Bereits in der 5. und 6. Klasse ist die Lernentwicklung der Mädchen erfolgreicher als die der Jungen. In den Fachleistungen Deutsch und Englisch

„schreiten Mädchen rascher voran, während sie in Mathematik bei gleicher Lernausgangslage im Durchschnitt kaum geringere Lernerfolge haben als Jungen. Die Fähigkeit, komplexe Problemsituationen zu bearbeiten, ist bei Mädchen zu Beginn der Klassenstufe 7 ebenfalls ausgeprägter als bei den Jungen“ (Lehmann/Gänsfuß/Peek 1999: 144).

Das unter dem Geschlechteraspekt auffallendste Ergebnis der LAU-Studie bezieht sich jedoch auf die männlichen Schüler der Gymnasien und auf deren Lernzuwachs von der 7. zur 9. Klasse.

- In Mathematik erreichen die Jungen auf den Gymnasien zwar immer noch bessere Testwerte als die Mädchen, die Leistungen der Geschlechter gleichen sich jedoch zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe erheblich an, was, wie die Autoren schreiben, „vor allem mit verminderten Lernfortschritten der Jungen verbunden“ ist (Lehmann u. a. 2002:133).
- Nahezu dramatisch stellt sich die Situation für die Jungen im Bereich Sprache dar. Zwischen der 7. und 9. Klasse erreichen sie praktisch keine Lernzuwächse - ein Testpunkt mehr ist es in der 9. Klasse gegenüber der 7. Da LAU jeweils die Mittelwerte der erreichten Punktzahl zugrunde legt, muss es also Jungen geben, die einen leichten Lernzuwachs haben, deren Lernzuwachs stagniert und deren Lernzuwachs sich in einen Lernrückstand verwandelt hat.

Insgesamt führen die Autoren der LAU-Studie die

„teilweise unerwartet geringen Lernfortschritte in den Klassenstufen 7 und 8 (auf eine) vergleichsweise langsamere (...) Lernentwicklung der Jungen in den Fächern Mathematik und Deutsch“ (ebd.: 139)

zurück.

Auffallend an diesen Ergebnissen ist, dass es sich nicht um Haupt- oder Sonderschüler handelt, sondern um Gymnasiasten, d. h. um eine Schulform, in der die sozial benachteiligten Schüler unterrepräsentiert sind und der Ausländeranteil nicht besonders hoch ist. In den Hamburger Gymnasien beträgt er in der 7. und 8. Klasse knapp 13% (vgl. ebd.: 147).

Die Lernentwicklung der Jungen wird von den Autoren der LAU-Studie auch als Grund dafür angeführt, „weshalb die Lernentwicklung in den Klassenstufen 7 und 8 an Hamburger Schulen in vielen Fällen nicht so erfolgreich verläuft, wie man es vielleicht erwarten dürfte“ (S. 164)

Durch die geringen Lernfortschritte der Jungen ist die Überlegenheit der Mädchen in Deutsch gestiegen, gleichzeitig hat sich der Abstand der Geschlechter in Mathematik verringert.

Betrachtet man jedoch die Lernfortschritte, die die SchülerInnen zu Beginn der 11. Klasse erreicht haben - hier handelt es sich überwiegend um SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe von Gymnasien und Gesamtschulen - ergibt sich ein anderes Bild. Zwar setzen sich die fachspezifischen Stärken und Schwächen der Geschlechter, wie sie sich seit der Grundschule ausgeprägt haben, fort, allerdings mit deutlichen Vorteilen zu Gunsten der Jungen. Während die getestete Fachleistung der Geschlechter in Deutsch - das Leseverständnis - sich annähert (vgl. Lehmann u.a. 2004, S. 128ff.), wird der Abstand in Mathematik deutlich größer. "In der gymnasialen Oberstufe sind die Leistungen der jungen Frauen (...) erheblich niedriger als die der jungen Männer" (ebd. S. 131).

Die LAU-Studie beweist eindrucksvoll die Notwendigkeit, den Geschlechteraspekt in didaktischen Konzeptionen und bei Überlegungen zur Schulentwicklung stärker als bisher zu berücksichtigen. Es sind die geringen Lernfortschritte der Jungen, die zur mangelnden Effizienz des Hamburger Schulsystems führen.

Computerkompetenzen der Geschlechter

Im folgenden soll über einen Bereich referiert werden, der in IGLU und LAU nicht thematisiert wird, sondern nur in der nationalen PISA-Studie, der aber für die Zukunft von Schule und die Zukunft der Geschlechterverhältnisse von steigender Relevanz ist, und zwar den Bereich der Medienkompetenz. Die Bedeutung von Medienkompetenzen im weitesten Sinne ist unbestritten, für Chancen auf dem Arbeitsmarkt, für die Bewältigung der Wissensgesellschaft, für den Reproduktionsbereich. Umso wichtiger erscheint es angesichts dieser wachsenden Bedeutung nachzufragen, ob beide Geschlechter gleichermaßen an der Vorbereitung auf eine auch durch die Neuen Medien geprägten Zukunft beteiligt sind oder ob die Trennlinie zwischen den Geschlechtern heute durch die neuen Medien gezogen wird. Verlassen die Schülerinnen und Schüler die Schule *gleichermaßen* mit den Medienkompetenzen, die in Ausbildung und Beruf erwartet werden und die helfen könnten, „ihr Selbstbewusstsein zu stärken und ihre Lebenschancen zu verbessern“, wie es in den Leitlinien zur Medienkompetenz des Medienzentrums Rheinland heißt. (vgl. Henrichwark/Vaupel 2002, S. 7)

Bis in die 1980er Jahre hinein war die Trennlinie zwischen den Geschlechtern durch die unterschiedlichen formalen Qualifikationen markiert. Nachdem die Mädchen hinsichtlich der schulischen Abschlüsse ab Mitte der 1980er Jahre mit den Jungen gleichgezogen und sie in den letzten Jahren überholt haben, sind neue Trennlinien zu erkennen: die sog. Mathematik-/Technik- und Naturwissenschaftsdistanz der Mädchen einerseits und die Sprachabstinenz der Jungen andererseits, wie sie PISA, IGLU, LAU neuerlich belegt haben und wie sie auch in der Wahl der Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe zum Ausdruck kommen (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998; Nyssen 2000). Die Neuen Medien wurden schon sehr früh als weitere entscheidende Trennlinie zwischen den Geschlechtern identifiziert. So heißt es bei Schulz-Zander/Tulodziecki:

„Empirische Befunde in Deutschland zeigen, dass eine Gleichberechtigung der Geschlechter im IKT-Bereich nicht gegeben ist (...). Insofern ergibt sich für Lehrerinnen und Lehrer die Notwendigkeit, Geschlechterdifferenzen und soziale Benachteiligung beim Umgang mit IKT wahrzunehmen und im Unterricht zu berücksichtigen“ (Schulz-Zander/Tulodziecki 2002, S. 329).

Zu der Frage, ob die Geschlechterdifferenzen heute noch bestehen, ob es noch geschlechtsabhängige Benachteiligungen und Diskrepanzen im Umgang mit den Neuen Medien im Computer- und Internetunterricht in der Schule zu Ungunsten von Mädchen gibt, darüber geben einige Ergebnisse der PISA-Studie und aus der wissenschaftlichen Begleitstudie des Modellversuchs „Schulen ans Netz“ (SaN) Auskunft.

Neben Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften begreift PISA auch die „Computer Literacy“ als Schlüsselkompetenz und erhebt diese - gleichsam indirekt - in Form von Selbsteinschätzungen der computerbezogenen Fähigkeiten und Interessen (vgl. Wirth/Klieme 2003, S. 196), wobei die Autorinnen der PISA-Studie generell von „einer engen Wechselbeziehung“ zwischen „Interessen für bestimmte Inhaltsbereiche oder Fähigkeiten sowie selbstbezogene(n) Kognitionen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten“ „mit dem Kompetenzerwerb“ ausgehen (vgl. Stanat/Kunter 2003, S. 212). D.h. übersetzt, es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung, Interesse und Leistung. Dabei ergeben sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die - quer durch die Länder der Bundesrepublik - sowohl in Bezug auf das Interesse am Computer, „aber vor allem bezüglich der Kompetenzeinschätzungen als beträchtlich angesehen werden“. „Es bleibt festzuhalten, dass in der Bundesrepublik Deutschland beträchtliche Geschlechterunterschiede im Interesse am Umgang mit dem Computer und in den Selbsteinschätzungen computerbezogener Fähigkeiten zu verzeichnen sind“ (...), wobei die Unterschiede in den Selbsteinschätzungen noch höher sind als im Interesse. „Diese sprechen dafür, dass besondere Anstrengungen auf der Seite der Schule notwendig erscheinen, wenn Benachteiligungen im Zugang zu Informationen, ihrer Verarbeitung und Kommunikation durch moderne Technologien unterschiedliche Arbeits- und Bildungschancen ausgeglichen werden sollen“ (Wirth/Klieme 2003, S. 207f.).

Neueste Daten für den Bereich Neue Medien, die im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation der Initiative „Schulen ans Netz“ erhoben wurden, hat Renate Schulz-Zander 2002 vorgelegt (vgl. Schulz-Zander 2002). Da der Umgang mit den neuen Medien als eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben der Schule anzusehen ist, kommt diesen Ergebnissen - nicht zuletzt unter der Perspektive der Chancengleichheit der Geschlechter auf dem Erwerbsarbeitsmarkt - eine besondere Bedeutung zu. Untersucht wurden Vorerfahrungen, Interessen, Selbstkonzepte und Leistungselbsteinschätzungen von 943 Schülerinnen und Schülern. Bei den folgenden Daten muss allerdings berücksichtigt werden, dass sie schon Ende der 1990er Jahre erhoben wurden. Angesichts der rasanten Ausbreitung der Neuen Medien können sich die jeweiligen Prozentsätze bei den jüngeren SchülerInnen verschoben haben, nicht jedoch die Geschlechterdifferenzen.

Beide Geschlechter kommen mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen im Umgang mit den Neuen Medien in den Unterricht. Mehr Mädchen als Jungen benutzen den Computer zum ersten Mal in der Schule. Ähnliches gilt für die Nutzung des Internets: Auch hier machen mehr Mädchen als Jungen ihre ersten Erfahrungen in der Schule. Aber beide Geschlechter sind der Ansicht, Grundkenntnisse erst in der Schule erworben zu haben: 47,6% der Mädchen und - immerhin - 33% der Jungen (vgl. ebd.: 255).

Auch hinsichtlich der schulischen und außerschulischen Nutzung des Computers und Internets ergeben sich deutliche Interessenunterschiede.

„Während Mädchen kommunikations- und kooperationsbezogene Aktivitäten wie Projekte mit ausländischen Gruppen, E-Mail-Projekte mit anderen Gruppen bevorzugen, sind Jungen eher an technischen Fragestellungen und an Informationsrecherche interessiert“ (ebd.: 256).

Ähnlich wie PISA kommt auch die Evaluationsstudie von „Schulen ans Netz“ zu dem Ergebnis, dass Mädchen und Jungen sich aber vor allem hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes und der Leistungsselbsteinschätzung im Umgang mit dem Computer unterscheiden. Die folgende Tabelle zeigt einige hochsignifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

<i>Tabelle 6: Auf die Frage „Geben Sie bitte an, inwieweit die folgenden Aussagen für Sie zutreffen“, antworteten die Schülerinnen und Schüler:</i>				
	Angaben in %			
	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Mir macht der Unterricht mit dem Computer Spaß.	53,2	32,1	9,8	5,0
Schülerinnen	44,3	38,6	12,2	4,9
Schüler	61,8	26,9	6,9	4,4
Ich bin für Arbeiten am Computer begabt.	23,8	47,5	23,0	5,8
Schülerinnen	8,7	49,5	32,4	9,5
Schüler	37,2	46,4	14,4	2,0
Ich bringe beim Arbeiten mit dem Computer gute Leistungen.	30,7	45,6	18,8	4,9
Schülerinnen	17,2	50,0	25,1	7,7
Schüler	43,7	41,5	12,3	2,4
Bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern stehe ich gut da.	15,7	50,1	23,5	10,7
Schülerinnen	11,1	54,1	21,6	13,2
Schüler	20,3	47,9	23,0	8,8
IFS-Schülerbefragung der SaN-Evaluation (N = 943)				

Quelle: Schulz-Zander 2002:259

Angeht diese gravierenden Differenzen in den Selbstkonzepten und Leistungsselbsteinschätzungen kann es nicht verwundern, dass Schülerinnen und Schüler auch ihre im Unterricht erworbenen Qualifikationen sehr unterschiedlich einschätzen, wobei offen bleiben muss, inwieweit die Defizite der Mädchen in den Vorerfahrungen hier zu Buche schlagen. Diese Daten geben, ebenso wie die Leistungsselbsteinschätzungen, keine Auskunft darüber, was die Mädchen im Unterschied zu den Jungen *wirklich* können.

Nur 14,3% der Mädchen antworten auf die Frage: „Wir möchten nun wissen, wie gut Sie über den Computer und alles, was damit zusammenhängt, Bescheid wissen“ mit sehr „viel“ gegenüber 36,7% der Jungen, bei der Antwort „viel“ ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen, bei „kaum etwas“

ordnen sich 26,0% der Mädchen gegenüber 6,0 % der Jungen ein, 2,3% der Mädchen antworten mit „gar nichts“, bei den Jungen sind es 1,3%. Sehr viel über den Umgang mit dem Internet wissen 8,8% der Mädchen und 19,8% der Jungen, „viel“ 34,7% Mädchen, 48,5% Jungen, „kaum etwas“ 41,0% Mädchen, 25,9% Jungen, „gar nichts“ 15,5% Mädchen und 5,8% Jungen (vgl. Schulz-Zander 2002: 260).

Insgesamt jedoch, so lässt sich optimistisch konstatieren, scheint der Computerunterricht an den untersuchten Schulen erfolgreich, der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die etwas über die sinnvolle Nutzung des Computers gelernt haben, ist groß, wenn er auch wieder erhebliche Geschlechterdifferenzen aufweist. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass es dringend eines Unterrichts, der auf die spezifischen Probleme der Mädchen eingeht, bedarf, damit die „Schere“, die sich zwischen den Geschlechtern im Umgang mit Computer und Internet ergibt, nicht noch breiter wird.

Ein, wenn nicht das durchgängige Ergebnis von IGLU, PISA und , so kann zusammengefasst werden, ist der fachspezifische Geschlechterbias beim Kompetenzerwerb in der Primar- und Sekundarstufe I und bei den Lernfortschritten im Verlauf der Sekundarstufe I. Dieser Geschlechterbias setzt sich in der Sekundarstufe II fort, wie die Daten zu den Leistungskurswahlen und zu den Leistungen der Geschlechter in Mathematik und den Naturwissenschaften in TIMSS verdeutlichen, wobei keine PISA vergleichbare Untersuchung über die Leistungen der Geschlechter in den Sprachen vorliegt.

Der Geschlechterbias setzt sich in der Wahl der Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe fort.

Auswirkungen der Leistungskurswahlen auf die Studienwahlen von jungen Frauen und Männern

Die Wahl der Leistungskurse hat erhebliche Auswirkungen auf die Wahl der Studiengänge und damit der späteren Berufe.

Roeder und Gruehn haben in einer umfassenden Analyse den Zusammenhang von Kurswahlen und Studienfachwünschen untersucht. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass

"Schüler, die als erstes Leistungsfach eine 'harte' Naturwissenschaft gewählt haben, (...) als ersten Studienfachwunsch zu 60% aus den folgenden Bereichen nennen: Naturwissenschaft, Ingenieurwissenschaft, Mathematik/Statistik. Bei Anerkennung der Entscheidung für Biologie/Medizin als erstes Studienfach als noch homologe Wahl erhöht sich der Anteil auf ca. 75%. Bei Deutsch als erstem Leistungsfach entfallen drei Viertel der Optionen auf ein erstes Studienfach aus den Gesellschaftswissenschaften, Deutsch/Linguistik, Fremdsprachen/künstlerischem Bereich" (Roeder/Gruehn 1996, S. 516).

Der von Roeder/Gruehn analysierte Zusammenhang zwischen Leistungskurs- und Studienwahlen zeigt sich - wenngleich indirekt - auch deutlich in den Statistiken über die Verteilung der Studierenden auf die 10 am stärksten besetzten Studienfächer (vgl. Nyssen 2000).

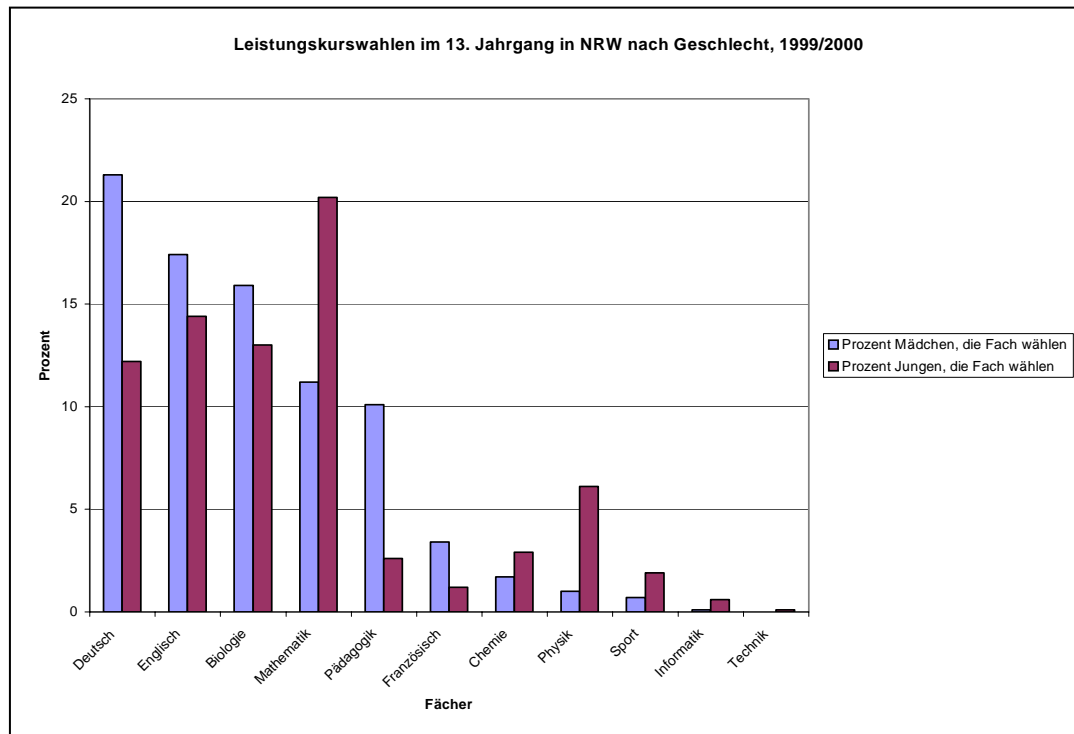
Dabei finden sich deutliche Unterschiede, aber auch Angleichungen zwischen den Geschlechtern in den Studienfachwahlen, wie die folgende Tabelle über die zehn von allen Studierenden an Universitäten am häufigsten gewählten Studiengänge zeigt.

Mädchen und Jungen in den Leistungskursen der gymnasialen Oberstufe

Die neuesten Daten zur Wahl der Leistungskurse liegen aus Nordrhein-Westfalen vor. Die Berechnungen hat Marita Kampshoff vorgenommen (vgl. Kampshoff 2000).

Leistungskurswahlen in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen (1999/2000)

Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW, Berechnungen und Bearbeitungen nach Kampshoff 2000



Diese Grafik zeigt den prozentualen Anteil *aller* Mädchen und Jungen an den einzelnen Leistungskursen in der gymnasialen Oberstufe. Wengleich Technik und Informatik nicht an allen Schulen als Leistungskurs angeboten wird, ist der Anteil die SchülerInnen, die diesen Leistungskurs wählen, äußerst gering: Dies gilt für beide Geschlechter, ist bei den Mädchen jedoch noch ausgeprägter als bei den Jungen. Erhebliche geschlechtsabhängige Unterschiede bestehen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Physik und Pädagogik.

Die folgende Tabelle gibt Auskunft über den Anteil der Mädchen in einzelnen ausgewählten Leistungskursen, und zwar im zeitlichen Vergleich von 1985 und 1999.

Tabelle 7: Leistungskurswahlen in der gymnasialen Oberstufe im Schuljahr 1985 und 1999 in ausgewählten Fächern - Anteil der Mädchen in %

Fach	1985	1999
Physik	13,0	16,4
Chemie	33,7	40,2
Mathematik	36,2	39,0
Biologie	56,6	59,0
Englisch	60,6	58,7
Deutsch	69,1	66,5
Französisch	76,3	76,8
Pädagogik	77,6	80,9
Informatik	-	9,0
Technik	-	22,0

Quelle: Brehmer/Küllchen/Sommer 1989 und Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW 1999, Berechnungen nach Kampshoff 2000

Vergleicht man die Daten zu den Leistungskurswahlen in der gymnasialen Oberstufe von 1985 mit

denjenigen von 1999, so wird deutlich, dass die Präferenzen der Mädchen und Jungen sich kaum geändert haben. Nach wie vor überwiegen bei den Mädchen die sprachlichen Fächer und bei den Jungen die naturwissenschaftlich-mathematischen. Allerdings ist der Anteil der Mädchen in Chemie und Mathematik leicht gestiegen.

Während das Wahlverhalten von Mädchen und Jungen in der gymnasialen Oberstufe in einigen Bundesländern inzwischen statistisch dokumentiert ist, stellt das Wahlverhalten der Mädchen, die die Schule nach der 9. bzw. 10. Klasse verlassen (müssen), in der bisherigen Forschung ein weitgehendes Defizit dar. Über den Zusammenhang von Kurswahlen im Wahlpflichtbereich und Berufsorientierung wissen wir nichts, und dies, obwohl diese Mädchen in der Regel die sog. Frauenberufe mit all ihren möglichen Nachteilen „wählen“ und dies seit 20 Jahren kritisch diskutiert wird.

Aus den unterschiedlichen Fächerpräferenzen resultieren für beide Geschlechter Nachteile: Negative Folgen der Mathematik-, Naturwissenschafts- und Technikdistanz ergeben sich für die Mädchen insofern, als sich durch die fortschreitende technische Entwicklung die Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt auf ein mathematisches, naturwissenschaftliches und informationstechnisches Profil hin verschoben haben. In diesen Bereichen entstehen die neuen zukunftsorientierten Arbeitsplätze. Aber auch für die Jungen können sich aus ihrer Sprachdistanz und aus ihrem Sozialverhalten negative Konsequenzen ergeben (vgl. Keller 1997, S. 139f).

„Mit der zunehmenden internationalen Verflechtung werden für ein erfolgreiches Qualifikationsprofil auch die sprachlichen Kompetenzen wichtiger. Außerdem erfordert ein neues Führungsverständnis auf dem Arbeitsmarkt immer mehr auch von Männern soziale pädagogische Kompetenzen“ (ebd., S. 140).

Die Frage, welchen Anteil Lehrerinnen und Lehrer an der unterschiedlichen Interessenentwicklung von Mädchen und Jungen haben (könnten) wurde in den letzten Jahren auch empirisch untersucht.

Geschlechterstereotypisierungen und Selbsteinschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern - Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler?

In der Einschätzung ihrer Fähigkeiten sind die Kinder am Ende der Grundschulzeit realistisch: Sie sprechen sich selbst nicht aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit bestimmte Fähigkeiten zu oder ab; die sich abzeichnenden Differenzen haben sich noch nicht zu einem geschlechtsabhängigen Selbstkonzept verfestigt (Bos u.a. 2003, S. 177 ff.). Der Grundschule gelingt es, Schülerinnen und Schülern eine ihren Leistungen entsprechende Selbsteinschätzung zu vermitteln und gleichzeitig das Interesse am Sachunterricht und Mathematik auch bei Mädchen aufrechtzuerhalten (ebd., S. 220). Dies ändert sich im Verlauf der Sekundarstufe I, denn hier setzen gravierende Selbstzweifel der Mädchen und Selbstüberschätzungen der Jungen ein.

Die TIMS-Studie hat im 8. Jahrgang bezogen auf die einzelnen Schulformen in Mathematik erhebliche und in Physik gravierende Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen festgestellt, in Biologie demgegenüber keine (vgl. Baumgart u.a. 1997, S. 155ff). Eine Erklärungsursache dafür wird in der motivationalen Lage und dem Selbstkonzept der Schülerinnen gesehen.

„Mädchen (unterschätzen) im Vergleich zu Jungen ihre allgemeinen schulischen Fähigkeiten und insbesondere ihre Fähigkeiten in den Fächern Mathematik und Physik systematisch“ (ebd., S. 173).

Welchen Einfluss Geschlechterstereotypisierungen von LehrerInnen auf die Entwicklung „geschlechtstypischer“ Potentiale und Lernprozesse in der Schule haben (können), hat Carmen Keller in einer vertiefenden Analyse der von der TIMS-Studie erhobenen Daten untersucht. Carmen Keller überprüft in ihrer empirischen Studie den komplexen Zusammenhang zwischen Geschlecht, Selbstvertrauen in Mathematik, Interesse an Mathematik, Zuschreibung von Mathematik zum eigenen Geschlecht, Geschlechtsrollenidentität, positive Erwartung der Lehrperson im Mathematikunterricht, Stereotypisierung von Mathematik als männliche Domäne und Sprachen als weibliche Domäne durch die Lehrperson und das LehrerInnenverhalten aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern (vgl. Keller 1997: 164). Kellers Interpretation bezieht sich zwar auf die Schweizer Daten, sie ist jedoch auch für die Schule in der BRD interessant, zumal Baumert u.a. hinsichtlich des Zusammenhangs von Selbstkonzept, Interesse und Leistung bezüglich des Mathematik- und Physikunterrichts für die BRD von ähnlichen Ergebnissen berichten (s. o.).

Die Ergebnisse von Keller beziehen sich auf die 6., 7. und 8. Jahrgangsstufe. In allen drei Jahrgängen haben Mädchen

„ein signifikant geringeres Selbstvertrauen in Mathematik als die Knaben. Die Unterschiede sind wie im Inte-

resse auch im Selbstvertrauen wesentlich größer als in der Leistung“ (ebd.: 154).

Hinzu kommt, dass das Selbstvertrauen der Mädchen im Verlauf von drei Schuljahren signifikant abnimmt. Als Ursache hierfür wertet Keller, dass Mädchen Mathematik (und Naturwissenschaften) „in sehr großem Ausmaß weniger dem eigenen Geschlecht zuschreiben als Knaben“ (vgl. ebd.) und deshalb die Identifikation mit Mathematik für Mädchen sehr viel schwieriger ist als für Jungen. Bei den Sprachen verhält es sich genau umgekehrt. Eine wesentliche Bedeutung für die Mathematikdistanz der Mädchen kommt den Lehrpersonen zu. Die Geschlechterstereotypisierungen hinsichtlich der Fächer - Mathematik als sog. Männerdomäne, Sprachen für die Frauen - sind bei den Lehrpersonen noch stärker ausgeprägt als bei den Schülerinnen und Schülern, wobei es kaum Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern gibt (vgl. ebd.: 155f.). Folge davon ist, daß Mädchen sehr viel seltener positive Erwartungen der Lehrpersonen in ihre mathematische Kompetenz wahrnehmen als Jungen.

Ergebnis der Analyse von Keller ist, dass Mädchen nicht deshalb Mathematik mit steigendem Schuljahr immer weniger dem eigenen Geschlecht zuschreiben, weil sie ihre Identität als Frau entwickeln,

„vielmehr wirken sich die Stereotypisierungen der Lehrpersonen von Mathematik als männliche Domäne und die geringeren positiven Erwartungen, die Lehrpersonen an Mädchen richten, aus“ (ebd.: 173).

Und Mathematik wird gesellschaftlich höher bewertet und ist vermeintlich „Männersache“. Carmen Keller beantwortet deshalb die Frage, ob die Schule zu den Geschlechterdifferenzen in Mathematik beitrage, eindeutig mit „ja“.

Aussage einer 12jährigen Schülerin:

„... daß die Lehrer oder so meistens denken, daß man uns nicht soviel zumuten kann oder so. Daß die Jungens das besser können oder mehr können oder so“ (zit. nach Kampshoff 1996, S. 147).

Geschlechterstereotypisierungen können wie Stereotypisierungen generell als Sich-selbst-erfüllende-Prophezeihungen (self-fulfilling-prophecy) wirken.

„Wenn Knaben und Mädchen die geschlechterstereotypen Erwartungen der Lehrpersonen wahrnehmen und internalisieren, entwickeln sie geschlechtstypisches Verhalten. Damit bestätigen sich die geschlechterstereotypen Erwartungen der Lehrpersonen im Sinne von sich selbst erfüllenden Prophezeihungen“ (Keller 1997, S. 55).

Die Stereotypisierung von Mathematik und den Naturwissenschaften - mit Ausnahme der Biologie - als "männlichen Domänen" hat für Mädchen deshalb problematische Konsequenzen, als damit ihr Zugang zu den zukunftsorientierten Berufen und Studiengängen zumindest erschwert wird. Für Jungen stellt sich die Stereotypisierung von Sprachen als "weiblicher Domäne" als nicht so gravierend dar; denn Mathematik und Physik haben eine höhere gesellschaftliche Anerkennung als die Sprachen. Indem Lehrerinnen und Lehrer die Zuschreibung von Sprachen als "weibliche Domäne" und von Mathematik und Physik als "männliche Domäne" vornehmen, trägt die Schule nicht unerheblich zur Perpetuierung der herrschenden Geschlechterhierarchie bei - wenn auch häufig unbewusst und über Prozesse des heimlichen Lehrplans.

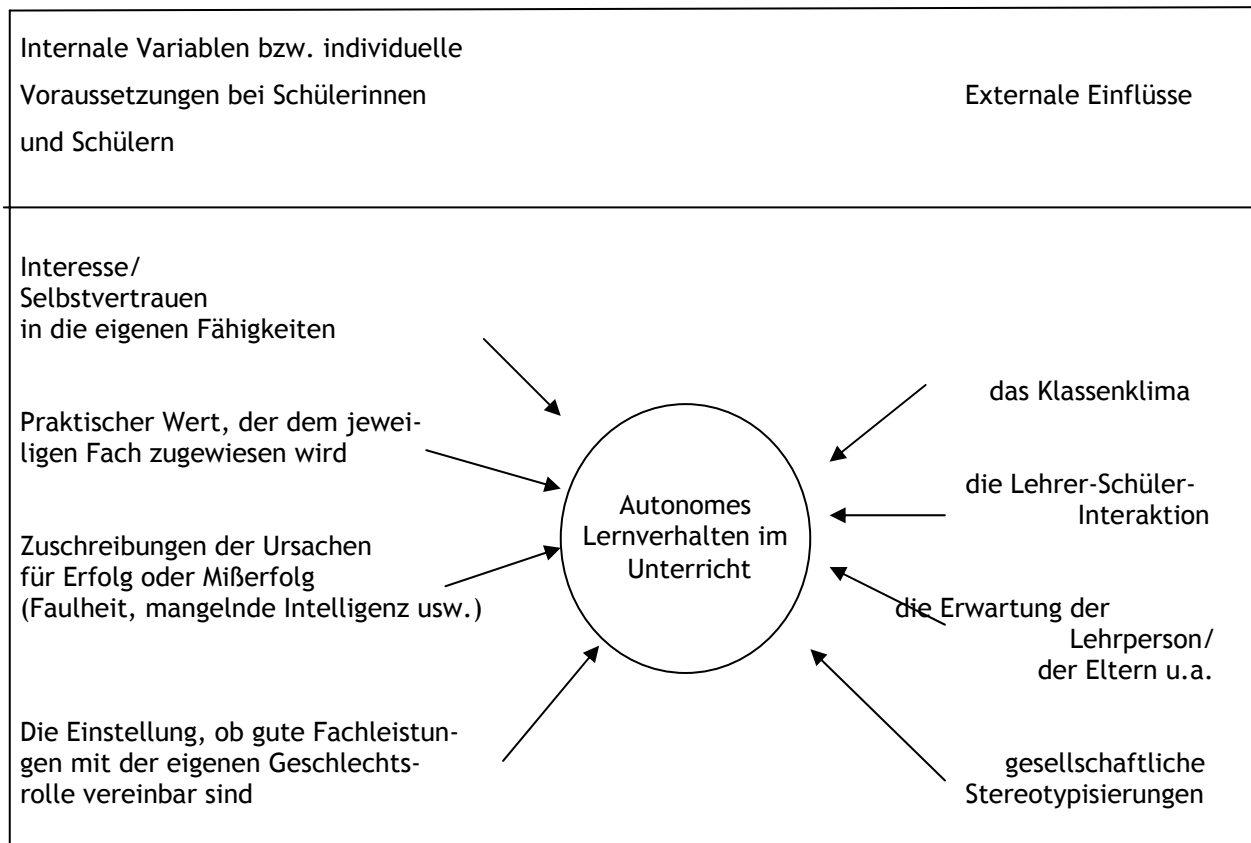
Nicht nur die Ausbildungs- und Berufswahl werden durch Stereotypisierungen eingeschränkt, auch das schulische Lernen selbst wird nicht unmaßgeblich beeinflusst. Interessen, so Carmen Keller, bestimmen nicht nur die Berufs- und Studienwahlen mit, sie sind

"auch Individualmerkmale, die die Leistungsentwicklung positiv beeinflussen; Lernen aus Interesse führt zur wiederholten Auseinandersetzung mit Themen und Sachverhalten und zu differenzierten und tief verankerten Wissensstrukturen" (ebd., S. 143).

Allerdings müssen Schülerinnen und Schüler diese fachspezifischen Stereotypisierungen nicht übernehmen, sie können sie akzeptieren oder auch verweigern, denn, wie bereits mehrfach ausgeführt, ist Sozialisation (und Lernen) ein *aktiver* Prozess (vgl. role-taking/role-making).

Das folgende Schaubild fasst - in Anschluss an die empirischen Ergebnisse - die Variablen, die Lernprozesse positiv oder negativ beeinflussen (können), zusammen.

Abbildung 9: Autonomes Lernverhalten im Unterricht



Quelle: Keller 1997, S. 148f., zusammengestellt von Elke Nyssen.

Auch erste Ergebnisse des von Hannelore Faulstich-Wieland geleiteten Forschungsprojekts „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I“ verweisen auf die Bedeutung von LehrerInnenverhalten für das Fach- und Sachinteresse und das Begabungsselbstkonzept von Mädchen und Jungen in Mathematik. Diese Ergebnisse, die auf ethnographischer Unterrichtsbeobachtung beruhen, gehen insofern über die Ergebnisse von Keller hinaus, als im Beobachtungsprozess durch Vergleich unterschiedlichen LehrerInnenverhaltens differenziert analysiert werden konnte, welche Einstellungen und Verhaltensweisen von LehrerInnen sich negativ auf Interessenentwicklung, Begabungsselbstkonzepte und letztlich Leistungen auswirken (können), und zwar sind dies, konkret 1. die unterschiedlichen Erwartungen an Mädchen und Jungen, 2. Verhaltensweisen, die „von den Schülerinnen als wenig förderlich [empfunden werden E. N.], z.B. bloßgestellt zu werden“ und die 3. „durch die Art des Feedbacks Jungen vermitteln, sie seien kompetenter“ (Faulstich-Wieland 2002:246).

In einer Untersuchung von Ziegler u.a. verneinten zwar Dreiviertel der befragten MathematikgymnasiallehrerInnen mathematische Begabungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, das bedeutet umgekehrt aber auch, dass immerhin ungefähr jeder vierte Lehrer, jede vierte Lehrerin von mathematischen Begabungsunterschieden der Geschlechter überzeugt sind, und das zugunsten der Jungen.

„Viele Mädchen müssen damit rechnen, dass sie im Verlauf ihrer Schullaufbahn einer Lehrkraft begegnen, die ihnen eine geringere Begabung als Jungen zuschreibt“ (Ziegler u. a. 1998: 285).

Ein weiteres Ergebnis lässt jedoch die optimistische Feststellung, Dreiviertel aller Befragten hielten beide Geschlechter für gleich begabt in Mathematik, ins Wanken geraten. Bei der Aufforderung, Studienfächer als für Frauen bzw. Männer geeignet einzustufen, landeten Physik, Maschinenbau und Mathematik auf den vorderen Rängen für Männer, das Lehramt für die Primarstufe, Sprachwissenschaften und Medizin für die Frauen (vgl. ebd.: 277 - 281).

Auch Lehramtsstudierende sind nicht frei von geschlechterstereotypisierenden Zuschreibungen, wie die Untersuchung von Rustemeyer ergeben hat. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass

„die befragten Studierenden Jungen in der Sekundarstufe I und II bessere Leistungen zuschreiben als Mädchen und folglich auch erwarten, dass Jungen das Fach Mathematik leichter fällt als Mädchen. Gleichzeitig geht die

Hälfte der Befragten davon aus, dass Mädchen auch bei gleichem Leistungsstand *sich weniger zutrauen als Jungen* (Rustemeyer 1999: 194).

Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler könnten auch die Selbsteinschätzungen von *Lehrerinnen/Lehrern* hinsichtlich ihrer Qualifikationen im Umgang mit dem Computer haben. Auskunft darüber geben Daten, die ebenfalls im Rahmen der Evaluation des Projekts „Schulen ans Netz“ erhoben wurden.

Die Ergebnisse auf die Frage „*Wie schätzen Sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten am Computer/im Internet ein?*“ sind hinsichtlich der Differenz zwischen Lehrerinnen und Lehrern hochsignifikant. Sehr viel mehr Lehrer schätzen ihre Qualifikationen als sehr gut (15,8%) oder gut (39,6%) ein, als dies Lehrerinnen (sehr gut 5,7%, gut 21,9%) tun. Problematisch bei beiden Geschlechtern ist der Prozentsatz derjenigen, die ihre Qualifikationen im Umgang mit Computer und Internet als mangelhaft einstufen. Lehrerinnen tun dies zu 10,5% für den Computer, zu 32,6% für den Umgang mit dem Internet. 9,4% der Lehrer halten ihre Fähigkeiten am Computer für mangelhaft, im Internet sind es 20,5% (vgl. Schulz-Zander 2002: 260). Die unterschiedliche Nähe bzw. Distanz im Umgang mit Computer und Internet kann angesichts der herrschenden Stereotypisierung des Computers als männlichem Bereich nicht erstaunen. Angesichts dieser Unterschiede zwischen den Geschlechtern ergibt sich implizit jedoch ein Teufelskreis, der zweifelsohne nicht-intendiert ist, sich aber über Prozesse des heimlichen Lehrplans durchsetzen könnte. Wenn Lehrerinnen ihre Kompetenzen in Bezug auf Computer und Internet erheblich niedriger einschätzen als Lehrer, dann könnte dies zur Folge haben, dass die Stereotypisierung des Computers als „eigentlich Männersache“ auch in der Schule nicht aufgebrochen wird. Als Indiz für das „Weiterleben“ dieser Stereotypisierung können weitere Daten interpretiert werden, wonach ca. 23% der Schülerinnen und Schüler sich bei Problemen mit dem Computer an *Lehrerinnen* wenden, aber ca. 44% an *Lehrer*, d.h. fast doppelt so viel (vgl. ebd.: 261). Lehrerinnen werden deutlich seltener als Expertinnen für den Computer wahrgenommen als Lehrer. Dies trifft auch für Schülerinnen und Schüler zu. Zwar wird beim Umgang mit Computer und Internet die traditionelle Lehrerrolle von Schülerinnen und Schülern in Frage gestellt, aber doch erheblich seltener von Mädchen. Nach Ansicht der Koordinatoren von „Schulen ans Netz“ sind es knapp 8% der Mädchen, aber ca. 24% der Jungen, die ihre Lehrerinnen und Lehrer „anleiten“ (vgl. ebd.: 263).

Wenn sowohl die Lehrer als auch die Schüler prozentual häufiger als Experten für den Computer eingeschätzt werden, kann sich gleichsam über Prozesse des heimlichen Lehrplans die Überzeugung einschleichen, beim Computer seien die Mädchen und die Frauen nur das „zweite Geschlecht“.

Angesichts dieser Ergebnisse kann es nicht verwundern, dass Jungen Informatikkurse häufiger wählen als Mädchen. Und Mädchen wählen diese Kurse

„hochsignifikant häufiger in den Jahrgangsstufen 12 und 13 [ab], und zwar stärker in Gymnasien als in Gesamtschulen“ (ebd.: 257).

Für das schlechtere Abschneiden von Jungen hinsichtlich des formalen Schulerfolgs bzw. für deren mangelnde Lesekompetenz werden sowohl in der wissenschaftlichen (Diefenbach/Klein 2002) als auch der schulpolitischen Diskussion (VBE-Vorsitzender) die Grundschullehrerinnen verantwortlich gemacht. Der Grundschule gelingt es aber, wie IGLU empirisch nachgewiesen hat, die Schere zwischen den Geschlechtern flach zu halten, die gravierenden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich erst in der Sekundarstufe I (PISA, LAU) und werden, wie die LAU-Studie andeutet, in der Sekundarstufe II modifiziert. Die Lösung der Geschlechterproblematik allein darin zu sehen, mehr junge Männer in die Grundschule zu holen, erweist sich - so bedeutsam diese für die Sozialisation der Jungen sein könnten - als zu verkürzt.⁶

⁶ Neuerdings wird als eine weitere Ursache für das häufigere Schulversagen von Jungen ihr intensiver Medienkonsum diskutiert (vgl. Pfeiffer o.J.). Während zwei Drittel der Jungen (9. Schuljahr), so die Argumentation, regelmäßig Computerspiele nutzen sollen, die für unter 18-Jährige verboten sind, tun dies nur 14 Prozent der gleichaltrigen Mädchen. Jungen dominieren auch bei den Jugendlichen, die nach 23 Uhr Filme sehen, die als jugendgefährdend eingestuft worden sind. 56 Prozent der 12-17jährigen Jungen (zum Vergleich: 25 Prozent der gleichaltrigen Mädchen) schauen sich häufig solche Filme an.

Angesichts der Wucht der Bilder in Fernsehen und Computer verblassten, so die These von Pfeiffer die schulischen Lerninhalte; Pfeiffer konstatiert eine ‚Medienverwahrlosung‘ bei mindestens einem Fünftel der männlichen 12-17jährigen Jugendlichen. „In ihrer Freizeitbeschäftigung dominiert das Anschauen von Gewalt- und Actionfilmen sowie die Nutzung von PC-Spielen mit jugendgefährdendem Inhalt“ (Pfeiffer o.J., S. 2). Zweifellos besteht die Notwendigkeit, die Auswirkungen des Fernsehkonsums auf die Schulleistungen auch unter der Geschlechterperspektive empirisch zu erforschen, bis heute gibt es jedoch weder eindeutige Ergebnisse zum Fern-

Die in den Massenmedien und in der wissenschaftlichen Diskussion vorgebrachten Argumente gegen Mädchen- und für Jungenförderung enthalten somit eine kurzschlüssige Argumentation, weil das gesamte Spektrum von subtilen wie manifesten geschlechterbezogener Diskriminierungsmuster nicht erfasst wird, sondern nur einzelne Phänomene in den Blick genommen werden, die dann zu problematischen Verallgemeinerungen führen.

Die wissenschaftlichen Ergebnisse der Schulforschung zeigen, dass die schulischen Leistungen der Mädchen ausdrücklicher anerkannt und hervorgehoben werden müssen, damit Mädchen das aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit angebrachte Zutrauen entwickeln, um mit der gleichen Selbstverständlichkeit wie Jungen hohe berufliche Positionen anzustreben. „Selbstvertrauen und Interesse gehören zu den wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen (...), und sie bestimmen zusammen mit der Leistung die Ausbildungs- und Berufswahl“ (Keller 1997, S. 138 f). Andererseits müsste auch Jungen eine realistische Einschätzung ihrer Leistung vermittelt werden. Zwar gibt es u. W. keine empirischen Untersuchungen darüber, wie Jungen die Diskrepanz zwischen realer Leistung und Selbsteinschätzung verarbeiten, die Vermutung ist jedoch nicht von der Hand zu weisen, dass hierin auch eine erhebliche Quelle von Frustration liegen kann.

Schule ist zwar keineswegs die alleinige Verursacherin für die Entwicklung von Selbstvertrauen; auch die Familie und Gleichaltrigengruppen spielen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle. Die geschlechtstypischen Einschätzungen gerade von LehrerInnen tragen aber nicht unwesentlich zum Geschlechterbias in der Nähe und Distanz zu bestimmten Fächern bei, indem in der Schule die allgemeinen Tendenzen zu Selbstvertrauen bzw. -zweifeln fachspezifisch ausgeformt werden.

Selbstkonzepte, die durch eine Vielfalt von außerschulischen und schulischen Signalen und Erfahrungen entstehen, schaffen bzw. bestätigen die Nähe oder Distanz zu Schulfächern, wenn solche Zuordnungen nicht gezielt in Frage gestellt werden. Mathematik und Computer gelten als ‚Jungensache‘, Lesen und Sprachen als ‚Mädchenangelegenheit‘ - in der Entwicklung ihrer Potentiale werden im Prozess solcher ‚heimlichen‘ Zuschreibungen beide Geschlechter beschränkt, allerdings mit unterschiedlichen beruflichen Folgen. Denn nach wie vor gelten Kompetenzen in Mathematik, Technik und den Neuen Medien in unserer Gesellschaft als höherwertig, gute Fähigkeiten etwa im Lesen und mit Sprachen demgegenüber als zweitrangig. Selbstvertrauen und Interesse können als Individualmerkmale die Leistungsentwicklung positiv oder negativ beeinflussen, weil von ihnen die Auseinandersetzung mit Themen und Sachverhalten und damit der Aufbau von Wissensstrukturen mit beeinflusst wird (Keller 1997, S.143). Die Schule müsste solche subtil wirkenden und sich hartnäckig haltenden geschlechtsabhängigen Zuschreibungen der Lehrkräfte z. B. durch entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen (Gender-Trainings) zu überwinden suchen.

Ansatzpunkte einer geschlechtersensiblen Didaktik

Die neueren empirischen Daten zum Lernverhalten von Mädchen und Jungen, zu ihren Selbstkonzepten und zur Bedeutung von LehrerInnenverhalten begründen einerseits die Notwendigkeit einer geschlechterorientierten Didaktik, andererseits weisen sie darauf hin, dass es keine einfachen Antworten für alle Problembereiche geben kann. Die mangelnde Lesekompetenz vieler Jungen und ihre geringen Lernfortschritte im Gymnasium während der Sekundarstufe I verlangen andere Antworten als die Mathematikdistanz und pessimistische Leistungsselbsteinschätzungen der Mädchen. Wichtig ist jedoch, dass z.B. in den Schulprogrammen, bei der Unterrichtsplanung und bei Überlegungen zur Schulkultur geschlechterbezogene Reflexionen angestellt und umgesetzt werden, da unreflektierte Koedukation ein entscheidender Baustein bei der Aufrechterhaltung des fachspezifischen Geschlechterbias und der den jeweiligen Leistungen der Geschlechter nicht adäquaten Selbstkonzepte darstellt.

Für eine geschlechtersensible Didaktik fordert die feministische Schulforschung, z.B. in dem Konzept der reflektierten Koedukation, die Curricula so zu revidieren, dass sie den Erfahrungen, Interessen und Lebensperspektiven *beider* Geschlechter entsprechen. Die positiven Auswirkungen „anderer“ Curricula zeigen die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie zu den Naturwissenschaftskompetenzen der Geschlechter sehr deutlich. Weiter sollen Geschlechterstereotypisierungen auf Seiten der LehrerInnen bewusst gemacht und abgebaut werden, damit die Potentiale beider Geschlechter in ihrer jeweiligen Individualität gefördert werden, ohne Kinder und Jugendliche auf ihre

sehkonzum von Kindern und Jugendlichen noch sind die Auswirkungen unumstritten. Bevor dieser Ansatz seriös als Ursache schulischen Versagens diskutiert werden kann, bedarf es dringend weiterer Forschung. Zudem erklärt er nicht die schlechtere Mathematikkompetenz von Mädchen.

Geschlechtszugehörigkeit zu reduzieren bzw. festzulegen. Im Zuge solcher Entwicklungen würde bei Lehrerinnen und Lehrern sowie bei Schülerinnen und Schülern die Aufmerksamkeit dahingehend sensibilisiert und geschärft, wie „doing gender“-Prozesse im Schulalltag ablaufen, d.h. wie durch alltägliche Interaktionen und Kommunikationsprozesse Geschlechterungleichheiten immer wieder hergestellt und verfestigt werden.

Für die einzelnen Schulfächer gibt es eine Fülle konkreter Überlegungen, wie eine geschlechterorientierte Fachdidaktik und Fachkultur ausgestaltet werden kann (vgl. Hoppe/Kampshoff/Nyssen 2001). Da jedoch Geschlechterfragen bisher nicht im Zentrum wissenschaftlicher und schulpolitischer Konzepte standen und stehen, ist bisher erst zu wenig davon im Schulalltag umgesetzt worden.

Die hier knapp referierten Ergebnisse der internationalen und nationalen Leistungsvergleichsstudien sowie zu den Selbstkonzepten der SchülerInnen und den Geschlechterstereotypisierungen der LehrerInnen erlauben es nicht, entweder einseitig für Jungenförderung noch einseitig für Mädchenförderung zu plädieren. Nach wie vor gibt es erheblichen Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, wie Mädchen *und* Jungen in der Schule adäquat gefördert werden müssen. So bleibt die Frage nach den Ursachen des Schulversagens einer nicht unerheblichen Minderheit von Jungen und deren Zusammenhang mit der Entwicklung von männlicher Identität ebenso offen wie die Ursachen dafür, dass Mädchen ihre schulischen Erfolge nicht in entsprechende berufliche Karrieren umsetzen können. Deutlich ist nur, dass es gelingen muss, den hohen Anteil an Schulversagern bei den Jungen zu reduzieren und Mädchen durch Stärkung ihres Selbstbewusstseins und durch Berufsorientierung zu unterstützen. Bei diesen widersprüchlichen Befunden stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Schule. Welchen Beitrag kann sie, eingebettet in die nach wie vor herrschende Geschlechterhierarchie leisten, um zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse beizutragen.



Fragen zur Wiederholung, Vertiefung, Weiterdenken

Rekapitulieren Sie die statistisch relevanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

- hinsichtlich des Schulerfolgs
- hinsichtlich der Berufs"wahl"
- hinsichtlich der Studiengänge

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Unterschiede in den Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz wurden in IGLU und PISA zwischen den Geschlechtern festgestellt?

.....

.....

.....

.....

.....

Analysieren Sie die wesentlichen Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zu den Geschlechterstereotypisierungen bei SchülerInnen und LehrerInnen. Entsprechen diese Ergebnisse Ihren Erfahrungen?

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Faktoren können die Leistungsentfaltung bei Mädchen und Jungen beeinträchtigen?

.....

.....

.....

.....

.....

Veränderung von Kindheit und Jugend - Bedeutung für die Schule

Warum ist es für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer von Bedeutung, sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen, speziell mit den Veränderungen von Kindheit und Jugend auseinanderzusetzen? Vor allem ist wichtig, dass gängige Vorurteile (wie z.B. Kinder seien in ihrer Mehrzahl Einzelkinder und müssten soziales Verhalten erst in der Schule lernen, Jugendliche seien gewalttätig, Kinder seien sehr häufig Scheidungskinder, Kinder und Jugendliche seien häufig sich selbst überlassen, durch wissenschaftliche Forschungen widerlegt werden.

Die Schule ist von den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen der „Modernisierung“, „Globalisierung“ und „Individualisierung“ in doppelter Weise betroffen: Einerseits betreffen die gesellschaftlichen Veränderungen die Subjekte, die SchülerInnen (und auch LehrerInnen) und dringen so in die Schule ein. Veränderungsprozesse von Kindheit und Jugend fordern die Schule heraus und zwingen sie zu innerschulischen Reaktionen. Andererseits verändern sich gegenwärtig die Aufgaben, die die Gesellschaft der Schule zuweist.

- Unter schulpädagogischen Aspekten ist deshalb einmal zu fragen, welche Konsequenzen sich aus den Veränderungen von Jugend für Schule und Unterricht ergeben, und zweitens, welche neuen Anforderungen die Gesellschaft an die Schule stellt, auf die die Schule reagieren soll/muss. Z.B. ist zu fragen, welche Konsequenzen sich für Schule und Unterricht aus dem „Ruf“ nach einer verstärkten Erziehungsfunktion ergeben oder welche Aufgaben auf die Schule angesichts von steigender Kinderarmut zukommen oder wie die Schule auf gesundheitliche Belastungen von Kindern reagieren kann usw. usw. Auf der anderen Seite wird diskutiert, wie die Schule auf die neuen ökonomischen und technologischen Entwicklungen reagieren kann und muss.
- Unter sozialisationstheoretischen Aspekten interessieren die Aufgaben, die Jugendliche während der Jugendphase d.h. ca. zwischen dem 12. und 17. Lebensjahr „erledigen“ sollen, denn diese wirken in den Schulalltag hinein und fordern die Schule heraus.

Bevor genauer auf einige Aspekte der Veränderung von Kindheit und Jugend eingegangen wird, möchte ich - sehr knapp und sehr allgemein - auf die Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft von Ulrich Beck eingehen.

Vielen erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Analysen zu den Veränderungen von Kindheit und Jugend liegt als theoretischer Rahmen die Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft, wie sie Ulrich Beck in seinem inzwischen fast berühmten Buch „Risikogesellschaft“ (1986) vorgenommen hat, zugrunde. Die Auswahl der wesentlichen Analyseaspekte von Beck erfolgt unter dem Gesichtspunkt, was ist für die Schule, was ist für die künftige Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit wichtig, welche Veränderung von Gesellschaft heute oder welche Veränderung der modernen Gesellschaft betreffen vor allen Dingen Jugendliche, prägen ihren Lebenslauf.

Eine der Hauptthesen von Ulrich Becks Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft ist, dass wir uns gegenwärtig in einem *Kontinuitätsbruch* der Gesellschaft befinden, d.h. dass ein prinzipieller Wandel von der kapitalistischen Industriegesellschaft zu einer „neuen“ Gesellschaft gegenwärtig stattfindet. Beck charakterisiert diese neue Gesellschaftsform als Risikogesellschaft, womit er ausdrücken will, dass sich heute die Risiken der gesellschaftlichen Entwicklung, die alle Menschen gleichermaßen bedrohen, weltweit und nicht zurückholbar entwickelt haben. Die Risiken der gegenwärtigen Gesellschaft können zur Selbstvernichtung der Gesellschaft führen, als Beispiele seien hier genannt die Atomkraft und die gentechnologische Entwicklung und die ökologischen Zerstörungen durch Verkehr, durch Umweltverschmutzung usw. usw. Diese Analyse ist m.E. einsichtig. In der Tat bleibt bei jedem Atomkraftwerk ein Restrisiko, in der Tat bleibt bei Genmanipulation von Lebensmitteln ein Restrisiko, von den Risiken des Klonens ganz zu schweigen. Neue Risiken ergeben sich auch durch politische und ökonomische Entwicklungen: neue Armut, Ausbreitung von Aids, Zunahme nationaler Kriege, Vertreibungen usw., usw. Ulrich Beck hat seine Analyse der Risikogesellschaft bereits 1986 erstmalig vorgelegt, mit den Gefahren, die gegenwärtig diskutiert werden - Stichwort: Klonen von Menschen, Terror, Präventivkriege auch mit Atomwaffen und weltweite Aufrüstung und Entwicklung neuer Waffensysteme (USA) - konnte er sich seinerzeit noch nicht auseinandersetzen. Diese Beispiele zeigen jedoch, wie rasant und in welcher Schnelligkeit die Entwicklung auf dem Gebiet von Politik, Wissenschaft und Technologie usw. usw. fortschreitet. Es kann also sein, wenn Sie in den Schuldienst eintreten, dass es wieder ganz neue Probleme gibt, aber dennoch bleibt die

Grundaussage der Beckschen Analyse, dass die Risiken der gesellschaftlichen Entwicklung, die Risiken, die ja durch Wissenschaft, durch Technik produziert werden, sich als Destruktivkräfte erweisen können. Gegen die Risiken- wie Beck sie aufzeigt - kann man sich nicht schützen, sie betreffen alle Menschen, ob reich, ob arm, es darf bezweifelt werden, ob die Atombunker, wie sie für die Bundesregierung in den 1980er/1990er Jahren gebaut wurden, heute noch schützen würden!

Die Intention Ulrich Becks ist es nicht, eine Katastrophe an die Wand zu malen oder zu resignieren, sondern sein Anliegen ist es vielmehr, zur Reflexion der gesellschaftlichen Entwicklung aufzurufen, eine „reflexive Modernisierung“ zu unterstützen.

Zwei Aspekte sind vor allem für die Schule relevant, weil sie auch das Leben der Jugendlichen maßgeblich beeinflussen. Sie sind im bisherigen Text auch schon öfter angesprochen worden. Die gesellschaftliche Entwicklung wird - außer den genannten Risiken - charakterisiert durch

- die Individualisierung von Lebensläufen und
- die damit verbundene Pluralisierung von Lebensläufen, von Lebensmöglichkeiten, von Lebensformen und die Freisetzung aus traditionellen Bezügen.

Allerdings hat die soziale Herkunft, wie die PISA-Ergebnisse zeigen, nichts von ihrer Bedeutung für den Schulerfolg verloren.

Unter Individualisierung ist folgendes zu verstehen:

Individualisierung

„Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß die Biographie den Menschen aus vorgegebenen Fixierungen in das individuelle Handeln jedes einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiell entscheidungsvorschlagenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographien nehmen zu. Individualisierung von Lebensläufen heißt also hier „(...) Sozial vorgegebene Biographie wird in selbst hergestellte und herzustellende transformiert, und zwar so, daß der einzelne selbst zum ‚Gestalter seines eigenen Lebens‘ wird und damit auch zum ‚Auslöfler der Suppe‘, die er sich selbst eingebrockt hat“ (Beck 1983, S. 58f).

„Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (Freisetzungsdimension), Verlaust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (Entzauberungsdimension) und - womit die Bedeutung gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird - eine neue Art der sozialen Einbindung (Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension)“ (Beck 1986, S. 206).

„Individualisierung können wir folglich als Prozeß umschreiben, in dem die Abhängigkeit des Individuums von seiner unmittelbaren Umgebung auf entlegenere Netzwerke verlagert wird“ (Van der Loo, Van Rijn 1987, S. 180).

„Nach BECK sind die Individualisierungsprozesse dreifach gelagert (BECK 1986, S. 205ff.):

- Das Individuum wird aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen herausgelöst, der Bezugsrahmen der Familie zerbricht („Freisetzungsdimension“).
- Das Individuum verliert traditionale Sicherheiten, die ihm durch Normen und Werte, religiöse Glaubensvorstellungen und Werte Verhaltensorientierungen gegeben haben („Entzauberungsdimension“).
- Das einzelne Individuum wird zum alleinigen Akteur seiner Existenzsicherung, seines Lebensprojektes, seiner Biographie.

Die Individualisierungsprozesse lösen die soziale Ungleichheit nicht auf, ...“ (STANGE, Helmut: Jugend - Identität - Sexualität, Dortmund 1993), schichten-ethnisch und geschlechtsabhängige Privilegien und Benachteiligungen bleiben nicht nur bestehen, sondern verschärfen sind.

SchülerInnen haben unterschiedliche Ressourcen, mit den gesellschaftlichen Bedingungen und den Anforderungen, die an sie gestellt werden, umzugehen. Dabei sind die Bewältigungsmöglichkeiten abhängig von

- den erworbenen Handlungskompetenzen,

- kognitive Verarbeitungsfähigkeiten und
- Bewältigungsfähigkeiten.

„Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ist abhängig von der Stärke der belastenden Lebensanforderungen und dem Ausmaß und der Qualität der sozialen und personalen Ressourcen, die für die Bearbeitung einer spezifischen Handlungsanforderung zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhanden sind bzw. entwickelt worden sind“ (Stange 1993, S. 23).

Schule ist mit gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen doppelt verknüpft:

Einerseits hat sie zu ihnen beigetragen - durch die Bildungsexpansion sind Individualisierungsprozesse erheblich vorangetrieben worden -, andererseits muss sie auf sie reagieren.

Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase

Mit der Konstitution von Jugend als eigenständige Lebensphase (zu Beginn des 19. Jahrhunderts für männliche Jugendliche aus dem Bürgertum, eine eigenständige Lebensphase Jugend setzte sich für alle *deutschen* Jugendlichen, d.h. Mädchen und Arbeiterjugendlichen erst nach dem 2. Weltkrieg durch - wurden auch die Entwicklungsaufgaben, die Jugendliche in dieser Lebensphase zu realisieren haben, diskutiert. Je nach Autorin/Autor variiert die Schwerpunktsetzung der Entwicklungsaufgaben. Ich zitiere im folgenden

- die Jugendforscher Klaus Hurrelmann und Helmut Stange zu den Entwicklungsaufgaben,
- gehe anschließend kurz auf die Kritik aus feministischer Sicht ein und
- verweise, in Anschluss an Beck/Beck-Gernsheim, auf neuere Schwerpunktsetzungen in den Entwicklungsaufgaben der Jugendphase.

Hurrelmann nennt als erste Entwicklungsaufgabe folgendes:

„Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um selbstverantwortlich schulischen und anschließenden beruflichen Qualifikationen nachzukommen, mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit aufzunehmen und dadurch die eigene, ökonomische und materielle Basis für die selbständige Existenz als Erwachsene zu sichern“ (Hurrelmann 1995, S. 33).

Stange legt den Schwerpunkt eher auf das „Private“ (Leben bzw. die privaten Aufgaben). Er definiert die Entwicklungsaufgaben in der Jugend wie folgt:

- „1. Die emotionale und materielle Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie.
2. Die Lösung der Pubertätsproblematik bezüglich der Herausbildung einer psychosozialen und psychosexuellen Identität.
3. Die Fähigkeit, gleich- und gegengeschlechtliche Bindung aufzubauen und aufrecht zu erhalten.
4. Die Ausweitung der Sozialbeziehung auf andere gesellschaftliche Bereiche (...).
5. Die Entwicklung eines Selbstkonzepts“ (Stange 1993, S. 22).

In allen Überlegungen zu den Entwicklungsaufgaben spielt die Entwicklung eines Werte- und Normensystems eine große Rolle. Ich zitiere wieder Hurrelmann:

„Entwicklung eines Werte- und Normensystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins, das mit dem eigenen Verhalten und Handeln in Übereinstimmung steht, so dass die verantwortliche Übernahme von gesellschaftlichen Partizipationsrollen im kulturellen und politischen Raum möglich wird“ (Hurrelmann 1995⁴, S. 34).

Angesichts der Entwicklung der Gesellschaft zur Individualisierung, Enttraditionalisierung und Pluralisierung von Normen und Werten kommt der letztgenannten Entwicklungsaufgabe heute eine besondere Bedeutung zu; denn, so ist zu fragen, welche Werte gelten heute noch für alle, auf welche gemeinsamen Werte kann sich die Gesellschaft noch verbindlich einlassen (s. auch die Ausführungen weiter oben zur Problematik von Erziehung).

Beck/Beck-Gernsheim verweisen in ihrer Analyse der Gegenwartsgesellschaft auf neue Anforderungen, die sich allen Individuen und damit auch heutigen Jugendlichen stellen:

„Die Individuen müssen, um nicht zu scheitern, langfristig planen und sich den Umständen anpassen können, Hindernisse erkennen, Niederlagen einstecken und neue Anfänge versuchen. Sie brauchen Initiative, Zähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 15).

Der Imperativ an die Jugendlichen heute lautet „Gestalte Dein eigenes Leben selbst, treffe selbstre-

flexiv Deine eigenen Entscheidungen, trage die Verantwortung für Dein Leben“. Jugendliche sind unterschiedlich auf diese Aufgabenerfüllung vorbereitet, das machen auch die Shell-Jugendstudien deutlich. Schülerinnen und Schüler mit hohen schulischen Qualifikationen werden eher in der Lage sein, diesen Imperativ zu erfüllen, als Jugendliche mit geringen schulischen Qualifikationen. Für Jugendliche aus sozial benachteiligten Gruppen, besonders für Hauptschülerinnen und Hauptschüler, können die „Handlungsanforderungen leicht zu Handlungsüberforderungen werden“ (vgl. Stange 1997², S. 92), zumal ihre Arbeitsmarktrisiken die Gestaltung eines selbstbestimmten Lebens wenn nicht verunmöglichen, so zumindest erschweren, selbst wenn sie die soziale und emotionale Unterstützung von Schule und Familie erfahren.

In früheren Aufgabenkatalogen der Jugendforschung wurde als weitere Aufgabe in der Jugendphase noch genannt „Erwerb der weiblichen oder männlichen Geschlechtsrolle“. Diese Aufgabenzuschreibung fällt inzwischen fort. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass inzwischen das Konzept der Geschlechtsrolle als unbrauchbar betrachtet wird, da es sich als zu starr erweist. Außerdem, so führt Baacke aus, können heute Geschlechtsrollen nicht mehr selbstverständlich formuliert werden, denn es ist nicht mehr sicher, was denn eigentlich die weibliche - die männliche Geschlechtsrolle ist und wie sie gestaltet werden kann (vgl. Kampshoff 1996, S. 91). Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich nicht unterschiedliche Anforderungen an Mädchen und Jungen stellen: die Entwicklung von Pubertät und Sexualität verläuft bei Mädchen und Jungen unterschiedlich.

Von feministischer Seite ist an dem Aufgabenkatalog zur Jugendphase problematisiert worden, dass hier als Zukunftsaufgabe - neben der Ablösung von der Herkunftsfamilie, der Entwicklung eines Wertesystems usw. - alleine der Beruf gesehen wird, nicht aber der gesamte Reproduktionsbereich, die Familienarbeit. Wünschenswert wäre es natürlich, dass sowohl Mädchen als auch Jungen auf beide Bereiche und das Problem ihrer Vereinbarkeit vorbereitet werden, in unserer Gesellschaft überwiegt jedoch nach wie vor die Zuständigkeit von Frauen für Familie und Kindererziehung, das Problem der Vereinbarkeit stellt sich also vorrangig nur für Mädchen. Beispielsweise sind von all den Menschen, die den Erziehungsurlaub nehmen (wobei von Urlaub ja kaum die Rede sein kann) nur 2 % Männer, die restlichen 98 % sind Frauen. Die geschlechtsabhängige Arbeitsteilung charakterisiert nach wie vor unsere Gesellschaft und dies führt dazu, dass sich für Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Zukunftsgestaltung unterschiedliche Aufgaben stellen. Dies beweisen übrigens auch die empirischen Untersuchungen, in denen Jugendliche nach ihren Zukunftsaussichten befragt werden, Mädchen fühlen sich sehr viel stärker als Jungen für die Familienarbeit zuständig, Jungen definieren sich nach wie vor primär über den Beruf. Das führt dazu, dass sich Mädchen und Jungen, bei allen sonstigen Gemeinsamkeiten, in ihrer Lebens- und Zukunftsplanung unterscheiden.

Zurecht weist Marita Kampshoff darauf hin, dass in den Aufgabenkatalogen zur Jugendphase häufig Aufgaben fehlen, die für die Jugendlichen selbst wichtig sind, wie Schutz der Umwelt, Antikriegshaltung und Unterstützung von Friedensinitiativen, Engagement in Bürgerinitiativen usw. usw.

Der Erziehungswissenschaftler Baacke kritisiert die Definition der Entwicklungsaufgaben prinzipiell:

„Entwicklungsaufgaben können nicht als einvernehmliches ‚Soll‘ betrachtet werden, dass Erwachsene Jugendlichen aufgeben. Vielmehr sind Entwicklungsaufgaben heute nur mit den Jugendlichen zu formulieren, da sie sonst ins Leere greifen“ (Baacke 1991, S. 56, hier zitiert nach Kampshoff 1996, S. 92).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Einerseits werden die Jugendlichen in den Diskussionen über die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter als aktive Akteure begriffen, die ihre eigene Lebenssituation selber gestalten (vgl. das o.a. Sozialisationsverständnis von Hurrelmann), andererseits definieren Erwachsene die Aufgaben, mit denen sich Jugendliche konfrontiert sehen. Es ist zu fragen, wie Jugendliche mit diesen Definitionen umgehen. Denn je nachdem ob es Jugendlichen gelingt, diese Aufgaben zu lösen oder nicht, wird von einer gelungenen bzw. misslungenen Sozialisation gesprochen.

Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt an der Formulierung von Aufgaben, die Jugendliche zu erfüllen haben, ist ihr Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Es wird viel zu wenig zwischen den einzelnen Jugendlichen unterschieden. Die Bedeutung von Geschlechtszugehörigkeit, von ethnischer Zugehörigkeit, von sozialer Zugehörigkeit gerät zu wenig in den Blick. Zudem sind gerade bei Jugendlichen in ihrer Entwicklung sehr große Ungleichzeitigkeiten festzustellen, je nach materiellem Hintergrund, je nach Schulausbildung usw. usw. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist heute noch nicht in der Lage, diese Heterogenität der Jugendlichen, ihre Verschiedenheit, ihre Vielfalt zu begreifen oder zu erfassen.

Albert Scherr verweist in diesem Zusammenhang auf einen weiteren Aspekt, der bisher nicht genannt wurde, der aber für künftige Lehrerinnen und Lehrer von besonderer Relevanz ist, vor allem

wenn sie in der Grundschule, der Gesamtschule oder in der Hauptschule unterrichten werden. Ich zitiere:

„Angesichts der gegenwärtigen ökonomischen und sozialpolitischen Entwicklungen spricht nun einiges dafür, dass diejenige Unterscheidung von Jugendlichen zukünftig zunehmend bedeutsamer werden wird, die in der neueren Soziologie mit dem Begriffspaar Inklusion/Exklusion benannt wird. (...) Wem Inklusion in diese Teilsysteme nicht gelingt, wer von den gesellschaftlichen Teilsystemen nicht benötigt wird und/oder den dort geltenden Verhaltensanforderungen nicht entsprechen will und/oder kann, dessen Möglichkeiten zur Lebensgestaltung sind insgesamt begrenzt. Er sieht sich zudem der Verachtung durch diejenigen ausgesetzt, die im Wettbewerb um Arbeitsplätze, Konsumchancen und daran gebundenes Prestige erfolgreicher sind. Auf dieser Grundlage ist zu unterscheiden zwischen solchen Jugendlichen auf der einen Seite, denen es - bei wachsenden beruflichen Qualifikationsanforderungen und einer gleichzeitigen Entwertung schulischer Bildungstitel - gelingt, auf der Basis ihrer schulisch-beruflichen Qualifikationen eine dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt sicherzustellen, die ein Einkommen verfügbar macht, das eine an den herrschenden Lebens- und Konsumstandards orientierte Existenz ermöglicht. Auf der anderen Seite dieser Unterscheidung sind solche Jugendliche situiert, die auf den instabilen Jedermanns-Arbeitsmarkt bzw. Einkommensquellen jenseits des offiziellen Arbeitsmarktes angewiesen sind, deren Lebensperspektive also an den Rändern der Normalität und der Legalität angesiedelt ist“ (Scherr 1997 S. 202).

Leseempfehlung:

Scherr, A.: Jugendliche. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch kritische Pädagogik. Weinheim 1997

Die folgende Darstellung der Folgen der Individualisierung, der Folgen der Risikogesellschaft, der Folgen der Pluralisierung von Lebensmöglichkeiten für das Individuum ist zwar schematisch und sehr vereinfacht, macht aber hoffentlich doch die wesentlichen Aspekte deutlich:

Individualisierung und Pluralisierung von Lebensmöglichkeiten, Lebensformen:

- Freisetzung aus traditionellen Bezügen
- Individualisierung
- Patchworkbiographie
- Imperativ: Gestalte Dein eigenes Leben selbst
- Entstrukturisierung der Jugendphase
- "Inflation am Wertehimmel" (13. Shell-Jugendstudie)
- Verlust der Orientierungsfunktion von Werten, nicht zu verwechseln mit Werteverfall
- Bedeutung von Freundschaften, peer-groups
- Abhängigkeit von Institutionen z.B. Bildungsinstitutionen

Auch die Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ (1995), die von der Bildungskommission beim damaligen Präsidenten von Nordrhein-Westfalen Johannes Rau erstellt worden ist, bezieht sich auf die gesellschaftlichen Veränderungen und spricht in diesem Zusammenhang von „Zeitsignaturen“. Im Folgenden sollen die wesentlichen Zeitsignaturen, die die Kommission festgemacht hat, abgedruckt werden.

Zeitsignaturen, in denen nach Auffassung der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ langfristige gesellschaftliche Entwicklungsprozesse deutlich werden.

Dazu zählen:

die Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen,

die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien,

die ökologische Frage,

die Bevölkerungsentwicklung und die Auswirkungen der Migration,

die Internationalisierung der Lebensverhältnisse,

der Wandel der Wertevorstellungen und Orientierungen (Denkschrift S. XII).

Folgende gesellschaftliche Veränderungen haben erhebliche Auswirkungen auf Kindheit, Jugend und Schule.

- Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft.
- Das Geschlechterverhältnis ist in erheblicher Veränderung begriffen, Stichworte: Frauenerwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, steigende Scheidungen. Das verändert die Lebensplanung von Mädchen und Jungen.
- Das Generationenverhältnis wird brüchig. LehrerInnen müssen eine neue Rolle finden
- Medien bestimmen unser Leben nachhaltig.
- Steigende Armut drängt immer mehr Menschen an den Rand unserer Gesellschaft.

Hervorgehoben werden muss dabei, dass Individualisierung nicht meint, alle alten Privilegien und Begrenzungen hätten an Einfluss verloren. Die Schicht-, Geschlechts- und ethnische Zugehörigkeit beeinflusst nach wie vor maßgeblich den Lebenslauf der Individuen, schafft Möglichkeiten bzw. ist verantwortlich für Begrenzungen. Diese Begrenzungen, diese Privilegierungen zeigen sich deutlich im Schulsystem, in der sozialen Auslese des dreigliedrigen Schulsystems. Diese Einschränkung oder die Bedeutung von Schicht-, Geschlechts- und ethnische Zugehörigkeit zeigt sich auch deutlich in der nach wie vor bestehenden geschlechtsabhängigen Arbeitsteilung und in der doppelten Vergesellschaftung von Mädchen und jungen Frauen im Gegensatz zur Sozialisation von Jungen, die sich vor allen Dingen auf den Beruf bezieht und sie zeigt sich in einer erheblichen Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schul- und Berufssystem.

Pädagogische Forschung zur Veränderung von Kindheit und Jugend

Wenn von Kindheit/Jugend gesprochen wird, wird von je individuellen Kindern und ihrer Heterogenität abstrahiert, es werden *allgemeine* Charakteristika heutiger Kindheit und Jugend wissenschaftlich untersucht, so z.B. die Aufgaben des Jugendalters, die generell an alle Jugendlichen gestellt werden, wobei von den je individuellen Besonderheiten der/des einzelnen Jugendlichen abstrahiert wird, die jedoch in pädagogischen Bezügen, d.h. auch in der Interaktion zwischen Lehrerin und SchülerIn im Vordergrund stehen müssen. In dem folgenden Zitat wird diese Problematik deutlich:

Zum Verhältnis von Sozialwissenschaften und Pädagogik

„Am Fall des Jugendbegriffs wird (...) ein banales Problem des Verhältnisses von sozialwissenschaftlichem Wissen zu pädagogischem Wissen und Handeln deutlich: Pädagogik ist immer mit einem konkreten Fall konfrontiert, der sich durch eine fallspezifische Gestalt der Lebensgeschichte, Lebenssituation und des Lebensentwurfes auszeichnet. Die Sozialwissenschaften stellen demgegenüber ein Wissen zur Verfügung, das von den Besonderheiten des konkreten Falles abstrahiert. Pädagogisches Können besteht nicht zuletzt darin, im Interesse, einen konkreten Fall zu verstehen, diesen gerade nicht unter allgemeinen Prinzipien zu subsumieren, als bloß ‚typischen Fall‘ wahrzunehmen, sondern wissenschaftliches Wissen zu nutzen, um die Komplexität und Besonderheit des Falles zu erschließen“ (Scherr, Albert: Jugendliche. In: Bernhard, Arnim/Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim 1997, S. 194).

Deshalb ist es auch unmöglich - was viele Studierende dennoch erwarten - „Rezepte“ dafür zu geben, wie im konkreten Fall mit z.B. Unterrichtsstörungen, gewaltbereiten Schülern usw. umzugehen ist, das Studium kann - im besten Fall - nur das Wissen und die Reflexion vermitteln, auf deren Folie dann der spezielle „Fall“ interpretiert und, wenn's gut geht, gelöst werden kann.

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich je nach ihrer Lebenssituation vor allem nach folgenden Kriterien (nach Kampshoff 1996) (die allerdings auch noch sehr allgemein bleiben):

- *Soziale Herkunft, Herkunftsmilieu*

Die soziale Herkunft oder Schichtzugehörigkeit entscheidet nach wie vor nicht unerheblich über Schulerfolg und Lebenssituation. Die soziale Herkunft ist z.B. immer noch ein wichtiges Kriterium dafür, ob ein Kind das Gymnasium oder die Hauptschule besucht und damit unterschiedliche Le-

benschancen erwirbt. Die PISA-Studie hat für Deutschland, wie bereits erwähnt, einen sehr engen Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Kompetenzerwerb ergeben.

- *Geschlechtszugehörigkeit*

Die Lebensläufe der Geschlechter haben sich zwar angeglichen, aber dennoch lassen sich empirisch immer noch erhebliche Unterschiede in den Sozialisationsbedingungen und den Berufsverläufen von Mädchen und Jungen/Frauen und Männern feststellen. Junge Frauen und Männer unterscheiden sich im Bereich der Schule statistisch nachweisbar in den Wahlen der Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe, der Wahlen im Wahlpflichtbereich der Sek. I und in den Studienfachwahlen (ausführlicher s. Kap. „Mädchen und Jungen in der Schule“). Und Mädchen sind generell die „besseren Schülerinnen“, wenn der formale Schulabschluss, die Noten und der Kompetenzerwerb aller Mädchen zugrundegelegt wird. In der Literatur wird vor allem die doppelte Vergesellschaftung von Mädchen in Familie und Beruf und die doppelte Orientierung auf Familie und Beruf herausgestellt, d.h. Mädchen wollen - ebenso wie Jungen - beides: Beruf und Familie, im Gegensatz zu Jungen antizipieren sie jedoch schon früh ihre Verantwortung für die Familie und stecken bei ihren beruflichen Wünschen (noch immer) zurück bzw. überlegen, ob sie ihren Berufswunsch mit dem Wunsch nach Familie vereinbaren können (z.B. indem sie LehrerIn werden).

- *Ethnische Herkunft, Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit*

MigrantInnenkinder oder Kinder nicht weißer Hautfarbe usw. erleben andere Sozialisationserfahrungen, z.B. Prozesse von Ausgrenzung, Anfeindung, unterschiedliche Norm- und Wertesysteme. Bedeutung der Sprachkenntnisse für den Schulerfolg.

- *Behinderung*

Kinder und Jugendliche, die in irgendeiner Form behindert sind, als von der Normalität abweichend angesehen werden (wer weiß aber schon, was die Norm ist!), haben andere Sozialisationsbedingungen als die Mehrheit. Besonders auffällig ist der Besuch einer Sonderschule.

- *Regionale Herkunft*

Es macht immer noch einen Unterschied, ob Kinder und Jugendliche auf dem Land aufwachsen oder in der Stadt, im Norden der Ruhrgebietsstädte oder im Süden, in sozialen Brennpunkten oder im Villenviertel.

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich zudem noch durch Religionszugehörigkeit, durch ihre sexuelle Orientierung (hetero - homo), durch ihre Zugehörigkeit durch peer-groups usw.

Wenn von Jugend gesprochen wird, ist zu unterscheiden zwischen Jugend, Adoleszenz und Pubertät. Grob vereinfacht kann gesagt werden: in der eher soziologisch orientierten Forschung überwiegt der Begriff Jugend, wobei Jugend im Unterschied zu Kindheit und Erwachsensein als ein „soziales Gruppenphänomen“ (Fend 2000, S. 23) gesehen wird, in der Psychologie stehen die psychischen Entwicklungsaufgaben und das psychische Erleben und Verarbeiten im Vordergrund - also Adoleszenz. Mit dem Begriff Pubertät waren früher die biologischen Veränderungen gemeint (vgl. hierzu Fend 2000, S. 23). Heute spricht man von einer sozialen Überformung der Pubertät, d.h. auch Beginn, Ablauf und Verarbeitung der sog. biologischen Veränderungen sind gesellschaftsabhängig. Die „Erforschung“ der Jugendphase ist also interdisziplinär (ausführlicher dazu Hurrelmann „Lebensphase Jugend“, Weinheim 1995⁴, S. 31ff.)

Das Themenspektrum der Jugendforschung

Die Kindheits- und Jugendforschung ist zu einer umfassenden, wichtigen und ausdifferenzierten Thematik sowohl in Theorie als auch in empirischer Forschung in Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie geworden. Zur ersten Orientierung soll hier ein allgemeiner Überblick über die Themen, Ergebnisse und Forschungsdesiderate der Jugendforschung in den letzten ca. zehn Jahren gegeben werden (im Anschluss an Urban, Ulrike: Jugendforschung seit der Wiedervereinigung. In: Sozial extra, 23(1999) 11, S. 16-18).

Jugendforschung ist häufig Auftragsforschung „aus der ‚Öffentlichkeit‘ zu aktuellen Problematiken, durch die Jugend auffällt, stört, Angst macht u.ä., verbunden mit dem Auftrag, problemlösungsorientiert zu arbeiten“ (ebd. S. 16). So entstanden z.B. viele der großen Gewaltstudien nach den Neo-Nazi-Krawallen Anfang der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts.

Zwei übergeordnete, auf Dauer gestellte Themen der Jugendforschung, die keine „Auftragsfor-

schung“, sondern in erster Linie theoriebegründet sind, lassen sich nennen:

1. Die Strukturdebatte

Hier wird empirisch und theoretisch untersucht, wie sich der gesellschaftliche Wandel auf die Jugendphase auswirkt. Stichworte hierzu sind u.a.: Veränderung der Arbeitsmarktstruktur und der Qualifikationsanforderungen - Auswirkungen auf die Jugendlichen. Veränderung von Familienstrukturen und Geschlechtsrollenmustern, Individualisierung und Patchwork-Identitäten und Lebensläufe, Entstrukturierung der Jugendphase (ausführlicher gehe ich auf die einzelnen Aspekte weiter unten ein). Nach Ulrike Urban hat diese Debatte in den achtziger Jahren eine neue Theoriediskussion in der Jugendforschung ausgelöst. Es wurde untersucht, wie sich gesellschaftliche Veränderungen theoretisch einordnen lassen, was bleibt gleich, was verändert sich, welche Auswirkungen sind für die Jugendlichen relevant usw. - seit den neunziger Jahren stagniert jedoch die theoretische Debatte.

Geschlechterdifferenzierung

Bis in die achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts orientierte sich die Jugendforschung nahezu ausschließlich an männlichen Jugendlichen. Die Ergebnisse wurden jedoch völlig unreflektiert auch auf Mädchen und junge Frauen übertragen. Durch die Kritik der damals entstehenden Frauenforschung änderte sich dies (sehr) allmählich, auch heute noch gibt es Forschungen, die nicht nach Geschlecht (oder Ethnie) unterscheiden - vor allem im Bereich von Schule. Der 6. Jugendbericht (1984) der Bundesregierung mit seinen vielen Expertisen signalisiert die Hinwendung zur „Mädchenforschung“ innerhalb der Jugendforschung.

In den neunziger Jahren erschienen dann auch die ersten (wenigen) Veröffentlichungen zu einer *Jungenforschung*, die sich der geschlechtsbezogenen Sozialisation von Jungen explizit und nicht länger nur implizit zuwendete, so z.B. Dieter Schnack und Rainer Neutzling „Kleine Helden in Not“ (1993).

Mädchenforschung untersucht die spezifischen Lebenslagen von Mädchen wie die „doppelte Vergesellschaftung“ durch Beruf und Familie, Berufsorientierungsprozesse, Adoleszenzkrisen, Bedeutung von Mädchenfreundschaften usw. usw.

Weitere wesentliche Themen der Jugendforschung sind:

Vergleich der westdeutschen und ostdeutschen Jugendlichen

Ausbildung und Arbeit, Bedeutung von Erwerbstätigkeit für Jugendliche angesichts von Massenarbeitslosigkeit auf hohem Niveau und angesichts der Veränderung von Erwerbsarbeit (unsichere Arbeitsverhältnisse, Berufswechsel, Teilzeitarbeit usw.)

- Gewalt und Rechtsextremismus
- Kinder/Jugendliche und Armut
- Kinder/Jugendliche und Delinquenz
- Jugendliche und Gesundheit
- Kinder/Jugend und Medien
- Jugend und Subkulturen
- Jugend und Politik
- Jugend und Sexualität⁷

Auf einige dieser Themen wird im Rahmen der Einführungsvorlesung ausführlicher eingegangen, alle Themen können nicht behandelt werden, da dies den Rahmen der Vorlesung sprengen würde.

Forschungsergebnisse zur Veränderung von Kindheit und Jugend

Die wesentliche Thematik der Strukturdebatte in der Jugendforschung bezieht sich auf die generel-

⁷ Hierzu vgl. Schmidt, Renate-Berenike/Schetsche, Michael: Jugendsexualität und Schulalltag. Opladen 1998 und Milhoffer, Petra: Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim und München 2000. Dieses Thema wird in der LehrerInnenausbildung gerne vergessen.

len Veränderungen von Kindheit und Jugend seit 1945 bis heute.

Drei längere Zitate sollen die wesentlichen Tendenzen und Aspekte der Veränderung der heutigen Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen verdeutlichen. Zu diesem Themenbereich gibt es inzwischen eine solche Fülle von Veröffentlichungen, von empirischen Ergebnissen und theoretischen Analyseversuchen, die hier nicht annähernd dargestellt werden können.

Das 2002 erschienene Handbuch (s. Leseempfehlung) umfasst über 900 Seiten!

Leseempfehlung:

Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002

Einen ausführlichen Überblick über empirische Befunde der Kindheits- und Jugendforschung geben der 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. 7. Kinder- und Jugendbericht NRW (konnte mal im Internet bestellt werden, und zwar kostenlos: www.mfjfg.nrw. Ob das heute noch gilt, weiß ich nicht). Es lohnt sich, immer mal wieder im Internet nach neueren Forschungen zu suchen, wobei vieles leider auch „Schrott“ ist und das sieht frau/man nicht auf den ersten Blick.

Die Veränderungen, die sich speziell auf Jugendliche beziehen, hat Klaus-Jürgen Tillmann in m. E. sehr anschaulicher Weise am Beispiel der Ruhrgebietsjugend beschrieben. Dabei beziehen sich die von ihm dargestellten Veränderungen nicht nur auf die Arbeiterjugendlichen im Ruhrgebiet, sondern in modifizierter Form z.B. auch auf Dorfjugendliche im Münsterland oder Ostwestfalen. Das folgende Beispiel entstammt dem Lebensmilieu der klassischen Industriegesellschaft, oder, wie Ulrich Beck diese Gesellschaftsformation auch benennt, der kapitalistischen Klassengesellschaft. Tillmann arbeitet in seinem Beispiel auch die Bedeutung von Schule im gesellschaftlichen Veränderungsprozess heraus: einerseits führt die sozioökonomische Entwicklung zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Schul- und Hochschulsystems, andererseits trägt die Schule nicht unerheblich zur Veränderung/Ausdifferenzierung und Kompetenzentwicklung von Jugend bei.

Das Beispiel ist im Bochum der 1950er Jahre angesiedelt.

„Der Stadtteil, der in den 20er Jahren um die beiden Fördertürme einer Kohlenzeche gebaut wurde, besteht überwiegend aus Siedlungen, die von den Bergarbeitern und ihren Familien bewohnt werden: Man(n) arbeitet auf der gleichen Zeche, wohnt in der gleichen Siedlung, gehört wie selbstverständlich der Gewerkschaft - häufig auch der SPD - an, geht Sonntag nachmittags gemeinsam zum Fußballspiel des örtlichen Vereins - und anschließend in die Bierkneipe. Die damit verbundenen Wege werden allesamt zu Fuß oder per Fahrrad zurückgelegt; denn ein Auto besitzt damals niemand. Die Ehefrauen sind (fast) ausnahmslos nicht berufstätig; sie versorgen Haus, Kinder und Garten - und warten darauf, daß die Männer sonntags spätestens zum Abendessen wieder zu Hause sind.

Im Stadtteil gibt es insgesamt drei ‚Volksschulen‘ - zwei evangelische und eine katholische. Diese Schulen umfassen die Klassen eins bis acht und entlassen ihre Schüler(innen) im 14. Lebensjahr. Weiterführende Schulen gibt es in diesem Stadtteil nicht - wer eine Realschule oder gar ein Gymnasium besuchen will, muß in den Nachbar-Stadtteil oder in die Innenstadt fahren. Von etwa 35 Kindern einer 4. Volksschulklasse wechseln bestenfalls zwei bis drei zu einer dieser ‚weiterführenden‘ Schulen über - Bergarbeiterkinder sind so gut wie nie darunter. Für die ist es vielmehr selbstverständlich, bis zum Ende ihrer Schulzeit auf der Volksschule zu verbleiben. Der größte Teil der Jungen beginnt dann eine Ausbildung als Berglehrling auf der örtlichen Zeche; wer hingegen schneller mehr Geld verdienen will, fängt dort sofort als Hilfsarbeiter an. Einige, die sich in der Schule besonders klug erwiesen haben, scheren ein wenig aus: Sie bemühen sich um eine Lehre als Schlosser, Elektriker oder Modellschreiner in dem großen Stahlwerk, das zwei Stadtteile weiter liegt. Von den Mädchen sucht nur ein Teil nach der Schule einen Ausbildungsplatz - überwiegend als Friseurin oder Verkäuferin. Nicht wenige gehen als Jungarbeiterin in eine nahe gelegene feinmechanische Fabrik.

Für alle - für Jungen wie für Mädchen - ist die Schulentlassung ein lang herbeigesehntes Ereignis. Nun ist man endlich kein Schulkind mehr, sondern ‚gilt als ‚Jugendliche(r)‘. Man verfügt über selbstverdientes Taschengeld, darf abends länger (aber noch nicht allzulange) fortbleiben - und am Wochenende stehen Tanzveranstaltungen und Kinobesuche auf dem Programm. Nach und nach bilden sich ‚feste Freundschaften‘ zwischen Jungen und Mädchen heraus; Sexualität in diesen Beziehungen gilt zwar offiziell als verboten, und die Eltern kämpfen auch mehr oder weniger entschieden dagegen an; doch die Jugendlichen finden hier ihre Wege. Hat die voreheliche Sexualität Folgen und wird ein Mädchen schwanger, so steht die soziale Konsequenz außer Frage: Die beiden jungen Leute ‚müssen‘ heiraten. Auf diese Weise werden viele Ehen zwischen 18- bis 20jährigen geschlossen. Die Heirat ist darüber hinaus eine unhintergehbare Voraussetzung, um eine Wohnung zu bekommen. Bis zur Heirat (ob nun ‚freiwillig‘ oder durch Schwangerschaft befördert) wohnen die jungen Leute

selbstverständlich bei ihren Eltern. Wenn beide schon ‚ausgelernt‘ haben, können sie nun über einige Jahre von ihrem Lohn einiges zurücklegen, um für Haushalts- und Möbelanschaffungen zu sparen. Die Hochzeit wird dann als großes Ereignis - in das die Familien, die Arbeitskollegen und die Nachbarschaft einbezogen werden - gefeiert. Wenn noch keine Kinder da sind, arbeitet die junge Frau noch ein bis zwei Jahre mit, um die Möbel schneller abbezahlen zu können. Der junge Mann nutzt aus gleichem Grund alle Möglichkeiten, um auf der Zeche Überstunden zu machen. In seiner alten Fußball- und Kneipenclique läßt er sich auch deshalb immer seltener sehen. Spätestens im Alter von 24 oder 25 Jahren wird die junge Frau erstmals schwanger; mit der Geburt des Kindes scheidet sie für eine unabsehbare Zeit aus ihrem Beruf aus“ (Tillmann 1993⁴, S. 257f).

Heute und in den letzten Jahren hat sich die Situation von Jugendlichen geändert. Tillmann analysiert sie wie folgt und verweist damit auf gesamtgesellschaftliche Strukturveränderungen.

„1. *Dynamik der Arbeitmarktentwicklung*: Daß Betriebe schließen oder verlagert werden, daß damit Arbeitsplätze wegfallen oder neu geschaffen werden, gehört zur Grunddynamik kapitalistischer Gesellschaften und ist somit nicht neu. Doch in dem Maße, in dem sich Innovationen in Produktion und Dienstleistung immer schneller ablösen, hat sich dieser Prozeß massiv beschleunigt. In dem Maße, in dem weitere Kreise der Bevölkerung vom Arbeitsmarkt abhängig sind (weniger mithelfende Familienangehörige, weniger Nur-Hausfrauen), haben die damit verbundenen Entwicklungen für immer mehr Menschen eine existentielle Bedeutung. Und nachdem seit den 70er Jahren die Massenarbeitslosigkeit zu einer Dauererscheinung geworden ist, sind die Anpassungszwänge an den sich wandelnden Arbeitsmarkt für Arbeitnehmer härter und zwingender. Kurz: ‚Der Arbeitsmarkt erweist sich... als ein Motiv der Individualisierung von Lebensläufen‘ (Beck 1983, S. 46).

Betrachtet man unter dieser Perspektive den Ruhrgebiets-Vorort, so läßt sich feststellen: in der ganzen Stadt gibt es seit Beginn der 70er Jahre keine Kohlenzeche mehr. Damit ist die ökonomische Basis für das Bergarbeitermilieu verschwunden: Etliche Bergleute sind dem Kohlebergbau nachgezogen, andere arbeiten nun in einem Automobilwerk oder in einer Glasfabrik, viele sind vorzeitig Rentner geworden. In den Siedlungshäusern wohnen inzwischen nicht wenige Arbeiter (und Angestellte), die mit ihrem PKW täglich mehr als 50 km zu ihrem Arbeitsplatz pendeln. Nimmt man hinzu, daß am Rande der früheren Bergarbeitersiedlung ein Studentenheim gebaut wurde (seit 1970 besteht in der Stadt eine Universität), so kann von einem homogenen Milieu keine Rede mehr sein.

2. *Massenkonsum an höherer Bildung*: Die ‚selbstverständlichen‘ Zechen sind auch kein Ort der Berufsausbildung mehr. Die Schulstruktur am Ort hat sich massiv verändert. Neben einer einzigen verbliebenen Hauptschule wurde eine Gesamtschule, die bis zum Abitur führt, neu errichtet. Parallel dazu wurden die Realschule und das Gymnasium im Nachbarort erheblich erweitert. Nur noch eine Minderheit der Schüler(innen) bzw. ihrer Eltern wählt am Ende der 4. Klasse die kürzeste Schulausbildung - die Hauptschule. Vielmehr ist der Besuch der Schule bis zur ‚mittleren Reife‘ inzwischen zur Normalität geworden. Der Weg bis zum Abitur wird weit seltener gewählt als in den bürgerlichen Vororten der Südstadt - doch er ist längst keine exotische Ausnahme mehr. Es gibt für die Schullaufbahn der Kinder keine unbefragte ‚Selbstverständlichkeit‘ mehr - vielmehr ist individuell zu entscheiden, was nach dem vierten, was nach dem zehnten Schuljahr geschehen soll. Inzwischen kennt im Verwandten- und Bekanntenkreis jede(r) mehrere Arbeiterkinder, die an der Universität studieren. Damit gilt auch für diese Ruhrgebiets-Stadt, was Beck allgemein formuliert: ‚Mit der Verlängerung schulischer Bildung werden traditionale Orientierungen, Denkweisen und Lebensstile durch universalistische... Wissensinhalte und Sprachformen relativiert oder verdrängt... Bezogen auf das proletarische Klassenmilieu der Arbeiterschaft... bedeutet dies einen Kontinuitätsbruch, der im Generationswechsel erst allmählich hervortritt‘ (1986, S. 128f.). In der Tat: Auch in dieser Region verfügen in den 80er Jahren die meisten Jugendlichen über eine formal erheblich höhere Schul- und Berufsbildung als ihre Eltern. Dies mündet häufig in berufliche Tätigkeiten, die sozial und regional aus dem Herkunftsmilieu hinausführen.

3. *Soziale und geographische Mobilität*: Der steigende Wohlstand der 60er und 70er Jahre hat dazu geführt, daß die Bewohner längst motorisiert sind. Soziale und kulturelle Aktivitäten sind daher nicht mehr auf den Nahraum des Milieus beschränkt; vielmehr bietet sich nunmehr ein vielfältiger Möglichkeitsraum, der individuell sehr unterschiedlich genutzt wird. Für die Jugendlichen haben daher der lokale Fußballclub und die örtliche Kneipe ihre zentrale Bedeutung längst verloren; hingegen ist der Cliquenbesuch eines Rockkonzerts in Hamburg nichts Ungewöhnliches mehr. Es kommt hinzu, daß sowohl die Arbeitsmarktdynamik als auch die Bildungsexpansion die Seßhaftigkeit mindert: Betriebswechsel, Berufswechsel, Ortswechsel - mal erzwungen, mal selbstgewählt - werden innerhalb einer Biographie zunehmend zu normalen Ereignissen und tragen ihrerseits zum ‚Verblasen‘ der sozialen Milieus bei: ‚Die Lebenswege der Menschen verselbständigen sich gegenüber den

Bedingungen und Bindungen, aus denen sie stammen oder die sie neu eingehen (Familie, Nachbarschaft, Freundschaft, Kooperation), und gewinnen diesen gegenüber eine Eigenständigkeit und Eigenrealität` (1983, S. 46). Dabei verselbständigt sich die Kleinfamilie zunehmend, sie wird zu einem mobilen Element in austauschbaren Umwelten (vgl. S. 54). Obwohl dies für die Situation im Ruhrgebiets-Vorort wohl eine Überzeichnung ist, weil dort die meisten Menschen nach wie vor in der weiteren Umgebung bleiben, wird damit doch eine richtige Tendenz bezeichnet: Während früher die Siedlungshäuser häufig in der Familie von Generation zu Generation weitergegeben wurden, sind solche stabilen Verhältnisse zunehmend seltener: Die Kinder wohnen entweder aus beruflichen Gründen - oder auch, weil sie bewußt räumlichen Abstand halten wollen - in anderen Stadtteilen oder Städten. Die Zehngesellschaft hat viele Siedlungshäuser verkauft, die Bewohner haben gewechselt; in einigen fein umgebauten Häusern wohnen nun Lehrer oder städtische Angestellte, aber auch ausländische Arbeitnehmer. Die ursprünglich eng aufeinander bezogene Nachbarschaft ist auch durch diese Mobilitätsprozesse deutlich distanzierter geworden“ (Tillmann, 1993 S. 259f.).

Tillmann arbeitet also heraus, wie sich im Verlaufe der letzten 50 Jahre aus einer gleichsam für die meisten Jugendlichen gemeinsamen Jugendphase Individualisierungen ergeben haben: durch unterschiedliche Schullaufbahnen, durch den Zwang zur regionalen Mobilität, um einen Studienplatz, eine Lehrstelle, einen Arbeitsplatz zu bekommen, durch soziale Mobilität, indem auch Arbeiterjugendliche - wenn auch nicht massenhaft - studieren konnten. In dieser Zeit wurden auch neben der Universität Bochum im Ruhrgebiet die Universitäten Dortmund, Essen, Duisburg und Wuppertal gegründet und in Westfalen, Bielefeld und Paderborn, um mehr Jugendlichen aus den sog. bildungsfernen Schichten die Möglichkeit zu geben, ohne große regionale Mobilität ein Studium zu absolvieren. Und in der Tat ist in den Ruhrgebietsuniversitäten der Anteil der Arbeiterkinder unter den Studierenden höher als in der übrigen Republik. Und in Essen ist darüber hinaus der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund relativ zu anderen Universitäten besonders hoch.

Die folgende Übersicht fasst nochmal stichpunktartig die wesentlichen Veränderungen von Gesellschaft, Familie (s.u.) und Jugend nach Beck und Tillmann zusammen.

Industriegesellschaft

- Klassenstrukturelle Lebensformen
- kurze Schulzeit für die Mehrheit der Jugendlichen
- vorgegebene Biographien
- klare Ver- und Gebote, damit Zwang, aber auch

Sicherheit
u.v.a.m.

Risikogesellschaft

- Produktion von gesellschaftlichem Reichtum und gleichzeitig Produktion von globalen, nicht kalkulierbaren Risiken und universalen Gefährdungen
- Modernisierungsprozesse:
Dynamik der Arbeitsmarktentwicklung
- Massenkonsum an höherer Bildung
- Soziale und geographische Mobilität
- Individualisierung und Entstrukturierung
- Neue Abhängigkeiten von Institutionen

Aber: Geschlechts- und schichtenspezifische und ethnische Unterschiede bestehen fort, haben sich auf ein anderes Niveau verlagert. "Fahrstuhleffekt"

→ Neue Anforderungen an die Subjekte. Konsequenzen für die Sozialisationsinstanzen, vor allem Familie und Schule

• Familie

- späteres Heiratsalter
- spätere Erstgeburten
- sinkende Kinderzahlen
- steigende weibliche Erwerbstätigkeit
- zunehmende Normalisierung von Scheidung und Wiederverheiratung
- Leben als Single
- Zusammenleben unverheirateter PartnerInnen
- Wochenendehe u.v.a.m.
- geänderte Erziehungsnormen

• Jugend

- Verlängerung von Jugend durch Verschulung
- Verunsicherung von Jugend durch Arbeitsmarktrisiken
- Vervielfältigung des Übergangs in das Erwachsenenalter

→ Adoleszenzkrisen

→ Gewalt von Jugendlichen

→ weitere subjektive Verarbeitungsformen von Jugendlichen



Anregungen zur Wiederholung

Rekapitulieren Sie die wichtigsten von Beck genannten gesellschaftlichen Veränderungen und ihre Auswirkungen auf die Individuen.

.....

.....

.....

.....

.....

Welches sind - in Anschluss an die zitierte soziologische Literatur - die wesentlichen-Aufgaben in der Jugendphase?

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Bedeutung hat die Schule speziell die Bildungsespansion seit 1960 für die Veränderung der Jugendphase nach Tillmann?

.....

.....

.....

.....

.....

Warum ist es für (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer wichtig, sich mit Forschungsergebnissen zur Kindheit und Jugend zu beschäftigen?

.....

.....

.....

.....

.....

Aus dem 6. Kindheits- und Jugendbericht von NRW Kindheit und Jugend im Wandel der Gesellschaft (1999)

Die folgenden Passagen stammen aus dem 6. Kinder- und Jugendbericht von NRW, inzwischen ist zwar der 7. Kinder- und Jugendbericht (2000) erschienen, die folgenden Zitate sind aber nicht überholt.

Der Kinder- und Jugendbericht spricht den „wesentlichen Entwicklungen im Wirtschafts- und Technologiebereich, auf dem Arbeitsmarkt, in der Familie, in der Medienwelt, in den sozialen Strukturen und in der materiellen Situation der Familien“ zentrale Bedeutung zu.

- „• Die wirtschaftliche und technologische Entwicklung hat zu gravierenden Umwälzungsprozessen in der Industriekultur und auf dem Arbeitsmarkt geführt. Ausbildung und Arbeit sind - im wesentlichen konjunkturabhängig - zu einem verknappten Gut geworden. Junge Menschen müssen zukünftig damit umgehen lernen, daß eine sichere berufliche Perspektive auch einen Arbeitsplatz- und sogar einen Berufswechsel nicht mehr ausschließt.
- Der Wandel der Familie und das neue Rollenverständnis der Frau haben zu einer Vielfalt von Lebensformen geführt, die sich auf Kinder unterschiedlich auswirken.
- Die Vielfalt und Differenziertheit der Medienangebote zeigt eine unüberschaubare Flut von Reizen und Informationen. Sie beeinflussen grundlegend menschliche Begegnungs- und Verhaltensformen.
- Gewachsene soziale Milieus lösen sich auf, Nachbarschaften verlieren an Bedeutung, neue Risiko- und Gefährdungssituationen entstehen, die bei Kindern und Jugendlichen Orientierungsprobleme aufkommen lassen.

Die Folgen dieser Entwicklungen stellen sich für Kinder und Jugendliche unterschiedlich dar. Aussagen darüber müssen aber immer berücksichtigen, daß es *die* Kinder und *die* Jugendlichen nicht gibt. Sie sind vielmehr eine bunte und vielfältige Gruppe und unterscheiden sich nach vielen Merkmalen: nach dem sozialen Status und den beruflichen Möglichkeiten der Eltern, nach regionalen Besonderheiten, nach Geschlecht, nach der Nationalität etc. Dabei zeigt sich zunehmend auch bei Jugendlichen eine Tendenz der Spaltung in zwei Gruppen:

- Ein Großteil von ihnen wächst in materiell und sozial stabilen Verhältnissen auf. Die Eltern verfügen über ausreichendes Einkommen, es bestehen zufriedenstellende Wohnmöglichkeiten (74 % der Kinder und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen haben ein eigenes Zimmer), und ihr Wohnumfeld hat sich durch eine neue Stadt- und Landqualität erheblich verbessert (78 % der Kinder und Jugendlichen beurteilen die Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung als zufriedenstellend bis ausreichend).
- Ein (noch) kleiner - aber wachsender - Teil von ihnen erlebt belastete soziale Verhältnisse. Sie wachsen in unzureichenden Wohn- und Wohnumfeldverhältnissen auf, ihre Eltern haben keine ausreichenden materiellen Grundlagen, weil sie arbeitslos sind und mit der Arbeitslosenhilfe oder der Sozialhilfe auskommen müssen. Armut hat inzwischen viele Gesichter. Eines ist die »Verjüngung der Armut« (ca. 30 % der Empfänger von Sozialhilfe in Nordrhein-Westfalen sind Kinder und Jugendliche unter 21 Jahren).

Der Wandel der Familie

Die Familie bleibt weiterhin die bedeutendste Instanz für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Sie besitzt außerordentliche Fähigkeiten und Kompetenzen, den Alltag zu meistern und Kindern eine Perspektive zu vermitteln. In der Familie erleben sie Privatheit, Zuwendung, Emotionalität, Schutz und Sicherheit, Förderung und Entfaltung.

Aber die Familie verändert sich. Der schon Anfang der 80er Jahre eingesetzte Wandel und die sich herausgebildeten pluralen Formen von Familie sind auch für die 90er Jahre zentrale Merkmale. In ihrem 3. Familienbericht von 1990(...) hat die Landesregierung die wesentlichen Veränderungen der Familie und ihre soziale Situation dargelegt. Die in diesem Bericht getroffenen Feststellungen haben vom Grundsatz her weiterhin Bestand. Signifikante und für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen bestimmende Bedingungsfaktoren heutigen Familienlebens lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Der Lebensalltag der Familie wird zunehmend durch den technologischen Wandel und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Gesellschaft bestimmt. Die Veränderungen der Medienwelt, das neue Verhältnis von Mensch und Technik, die differenzierter werdenden Entwicklungsprozesse in der Gesellschaft sowie die große Komplexität gesellschaftlicher Vorgänge führen zu wachsenden Anforderungen an die Erziehungskompetenz der Eltern (s. oben zur Problematik von Erziehung in der heutigen Zeit).
- Mit dem sozialen und technischen Wandel gehen Tendenzen zunehmender Individualisierung des Lebens in der Familie einher. Die augenscheinlichen Chancen individueller Befriedigung äußerer Bedürfnisse fallen mit dem Bestreben zusammen, das eigene Dasein auch immer unabhängiger zu gestalten. Persönliche Lebensleitvorstellungen, die Partnerschaftsform und die Familienkonstellation werden gegenüber herkömmlichen »Modellen« vielfältiger. Weitreichende Änderungen des Prozesses des Aufwachsens der Kinder sind damit verbunden.

- Tiefgreifende Auswirkungen auf die Familie haben auch die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt. Steigende Arbeitslosigkeit, wachsender Arbeitsplatzmangel sowie die Notwendigkeit, sich in der beruflichen Kompetenz umzuorientieren, sind Vorgänge, die auch die Erwachsenen herausfordern, verunsichern und im schlimmsten Fall zur persönlichen Destabilisierung führen.
- Die Familie ist nicht mehr die der 50er oder der 60er Jahre: die Suche nach individuellen Lebensformen hat zu einem Anstieg unterschiedlicher Familienkonstellationen geführt. (...).

Mit den Veränderungen in der Familiengröße und den Familienformen gehen Veränderungen der Geschlechter- bzw. Eltern- und Kinderrollen einher. Eltern, die zunehmend weniger auf Familientraditionen zurückgreifen können, sind für die Kinder nicht mehr allein die allzuständigen Garanten für Dauer und Stabilität. Das bezieht sich sowohl auf die Familienform als auch auf die Erziehung und die eigene Lebensplanung. Auf der anderen Seite führen die Veränderungen in den Rollenkonstellationen und die »Planungsfreiheit« in den Familien zu einer Erweiterung der Zuständigkeiten und Selbständigkeiten von allen Familienangehörigen und besonders auch von Kindern. Blockierungen durch unverhandelbare Positionen und Autoritäten verschwinden und erweitern damit die Handlungsspielräume erheblich. Erziehung ist heute bereits im frühen Kindesalter häufig eine Art Aushandlungsprozeß und keine »einbahnstraßenähnliche« Orientierungsvorgabe durch die Eltern. Gegenüber früheren Familienkonstellationen kommen - bezogen auf die Organisation des Erziehungsalltags - zwei wesentliche Unterschiede vor:

- Großeltern fallen zunehmend als »Betreuungsinstanz« für die Kinder weg, da sie entweder selbst noch berufstätig sind oder ihre Zeit nach eigenen Bedürfnissen und Interessen gestalten wollen.
- Die familiären Bande insgesamt sind brüchiger geworden, so daß die Kleinfamilie bei der Organisation des Alltags immer mehr auf sich allein gestellt ist.“ (Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen. 6. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen 1999)

Soweit die Passagen aus dem 6. Kinder- und Jugendbericht NRW von 1999.

Wenn es um die Veränderung von Kindheit als Familienkindheit geht, sind vor allem zwei Aspekte relevant:

- die Veränderungen in der Form der Familie, der Größe, der Zahl der Kinder, der Dauer der Familie und
- die innerfamiliären Veränderungen.

Die folgende Tabelle (nach dem Familienbericht der amtlichen Statistik von 2003) gibt Auskunft darüber, in welchen Familienformen Kinder im Jahr 2000 gelebt haben.

Tabelle 8: Familientypen, in denen Kinder unter 18 Jahren leben, 1972-2000 (Anteil in Prozent)

Kind lebt bei ...	Früheres Bundesgebiet				Neue Länder/ Berlin-Ost 2000
	1972	1981	1991	2000	
... Ehepaar	93,4	90,6	88,6	83,9	69,0
... geschiedener/getrennt leb. Mutter	2,9	5,0	6,2	8,9	12,7
... verwitweter Mutter	2,3	2,1	1,1	1,0	1,4
... lediger Mutter	0,7	0,9	2,4	3,6	12,6
... geschiedenem/getrennt leb. Vater	0,5	0,9	1,0	1,4	2,0
... verwitwetem Vater	0,3	0,5	0,3	0,3	0,3
... ledigem Vater	0,0	0,1	0,3	0,9	1,9
Zahl der Kinder in Tsd.	16.588	14.047	11.711	12.612	2.580

Datenbasis: BfFSFuJ (Hrsg.): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik 2003

Die Struktur der Familientypen, in denen minderjährige Kinder leben, ändert sich auch mit dem

Alter der Kinder. Diese Daten verdeutlichen, dass in den alten Bundesländern auch heute noch vier von fünf Kindern mit ihren Eltern zusammenleben.

Wenn Zahlen durch die Presse laufen wie „Familien in Deutschland haben nur noch 1,2 oder 1,3 Kinder“ und die Schlussfolgerung gezogen wird, es gäbe nur noch Einzelkinder, so wird dabei nicht berücksichtigt, dass ca. 50 % aller Ehepaare kinderlos sind. Auch in der Literatur über Kindheit sind diese „falschen“ Aussagen über Einzelkinder anzutreffen.

„Kindheit bedeutet immer noch für die meisten Kinder (etwa drei Viertel aller Kinder) das gemeinsame Aufwachsen mit Geschwistern (oder Halbgeschwistern)“ so die amtliche Statistik.

Tabelle 9

Anteil der Kinder unter 18 Jahren, die mit und ohne Geschwister im Haushalt leben (in %)

	Alte Bundesländer	
	1991	2000
3 und mehr Geschwister	9,2	9,3
2 Geschwister	19,7	20,6
1 Geschwister	46,7	47,2
keine Geschwister	24,4	22,9
	Neue Bundesländer	
	1991	2000
3 und mehr Geschwister	5,0	5,6
2 Geschwister	13,8	13,2
1 Geschwister	54,2	49,0
keine Geschwister	27,1	32,2

Quelle: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik 2003, S. 28

Tabelle 10Zahl der Kinder in Familien von Migranten¹⁾ und Nichtmigranten nach PISAe

	1 Kind		2 Kinder		3 Kinder		4 und mehr Kinder	
	Migranten	Nichtmigranten	Migranten	Nichtmigranten	Migranten	Nichtmigranten	Migranten	Nichtmigranten
Nordrhein-Westfalen	9,5	13,5	37,9	45,3	24,0	27,0	28,7	14,2
Alte Länder insgesamt	9,7	12,1	39,7	46,4	25,9	26,9	24,6	14,6

Migranten: Jugendliche, deren beide Eltern im Ausland geboren sind

Quelle: PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 367

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass

- die Geburtenrate in Deutschland gering ist, weil weniger Paare Kinder bekommen,
- die meisten Kinder Geschwister haben und
- in der Kleinfamilie mit Mutter und Vater aufwachsen.

Die Veränderungen im Aufwachsen von Kindern beziehen sich weniger auf die Struktur (Größe, Zusammensetzung) der Familie als auf die Veränderungen in der familiären Kommunikation, dem Bildungsniveau der Eltern u.v.a.m.

In der Literatur zur veränderten Kindheit findet man häufig Aussagen - meist mit einem negativen Unterton - über die Erwerbstätigkeit von Müttern und deren mögliche negative Auswirkungen auf Kinder, z.B. geistert das Wort Schlüsselkinder wieder durch die Presse und Öffentlichkeit. Mit der Realität hat dies wenig zu tun, wie die folgende neueste Statistik des Bundesamtes für Familie, Senioren, Frauen und Jugend von 2003 zeigt.

Tabelle 11

Erwerbsbeteiligung von Frauen mit Kindern im Haushalt 2000 Alte Bundesländer				
	unter 3 Jahren	3 - 6 Jahre	6 - 14 Jahre	15 Jahre und älter
erwerbstätig 36 Std. + mehr	10	11	17	35
erwerbstätig unter 36 Std.	19	43	50	38
erwerbslos	3	7	5	4
beurlaubt	19	1	1	-
Nichterwerbs- personen	50	38	27	33

BfFSFuJ (Hrsg.): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. 2003

Nur 10 % der Mütter mit Kindern unter drei Jahren sind voll erwerbstätig und bei den Kindern mit 15 Jahren sind es auch nur ca. ein Drittel der Mütter. Knapp ein Fünftel der Mütter mit Kindern unter 3 Jahren arbeiten Teilzeit, wobei die Tabelle keine Auskunft darüber gibt, ob es sich dabei um 3 Stunden, 20 Stunden oder 30 Stunden wöchentlich handelt.

In der nationalen PISA-Studie wurde der Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit der Mütter und Bildungschancen der 15jährigen empirisch untersucht (da man früher häufig von einem negativen Einfluss der mütterlichen Berufstätigkeit auf die Bildungschancen der Kinder ausging). Hinsichtlich dieses Zusammenhangs gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern.

Für die alten Bundesländer gilt, dass die mütterliche Erwerbstätigkeit „in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit den Bildungschancen der 15-Jährigen“ steht (Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 385).

Anders in den neuen Bundesländern.

„Insbesondere die Kinder von Vollzeit erwerbstätigen Müttern weisen hier ganz überwiegend die wesentlich besseren Bildungsbeteiligungsquoten auf (...): In Mecklenburg-Vorpommern ist ihre Chance auf einen Gymnasialbesuch 3,8-mal, in Sachsen-Anhalt 2,7-mal und in Sachsen 1,5-mal so hoch wie die der Kinder nicht berufstätiger Mütter - und dies bei gleicher Lesekompetenz der Heranwachsenden“ (ebd. S. 386).

Insgesamt widerlegen die PISA-Daten das Vorurteil, mütterliche Erwerbstätigkeit schade den Bildungschancen von Kindern (alte Bundesländer), eher im Gegenteil: in den neuen Bundesländern besteht eher ein positiver Zusammenhang.

PISAE (= die nationale PISA-Studie - das „e“ steht für Ergänzung) kommt hinsichtlich des Einflusses der Familie auf den Bildungserfolg der Kinder zu dem Ergebnis,

„dass zwei Faktoren des familiären Hintergrundes von durchschlagender Bedeutung für Bildungsbeteiligung

und Kompetenzerwerb sind: das ‚kulturelle Kapital‘ in der Familie (Sozialschicht) und der Migrationshintergrund. Alle anderen familiären Strukturmerkmale (wie Alleinerziehen, Anzahl der Geschwister, E.N.) sind demgegenüber von geringer und ganz überwiegend vernachlässigenswerter Bedeutung“ (ebd. S. 392).

Wenn von Veränderung von Kindheit und Jugend gesprochen wird, werden häufig nicht empirisch abgesicherte Meinungen als „Wahrheiten“ ausgegeben, so z.B. dass Kinder meist Einzelkinder seien, viele von ihnen Scheidungskinder usw., aber auch die Verhaltensweisen werden als problematisch interpretiert.

Wesentlich bedeutsamer - mit Ausnahme der katastrophalen Entwicklung der Geburtenrate in den letzten Jahren - für Schule sind die

Veränderungen der innerfamiliären Strukturen

Ich zitiere im Folgenden aus dem Text „Kindheit heute“ von Helmut Stange.

„Veränderte Generationenbeziehungen

Auf die Frage nach den wichtigsten Erziehungszielen würden viele junge Eltern mit großer Wahrscheinlichkeit heute antworten:

‘Wir möchten, dass unsere Kinder glückliche und anständige Menschen werden, sie sollen früh lernen zu sagen, was sie wollen und das auch vertreten können. Wir wollen, dass unsere Kinder all ihre Fähigkeiten entwickeln, und ihre ganz persönliche Identität finden. Und sie sollen auch sozial verantwortlich handeln können’ (DU BOIS-REYMOND 2001, 81).

Entsprechend diesen Erziehungszielen von Selbständigkeit und Autonomie findet eine Individuierung und Enthierarchisierung des Eltern-Kind-Verhältnisses statt, der ‘Übergang von der Elternbestimmtheit der Kinder zur Kindbezogenheit der Eltern’ (BÜCHNER 2002, 489). Die Beziehungen der Familienmitglieder werden immer weniger über Positionen bzw. Rollen (Mutter, Vater, Kind Junge, Mädchen, Alter) definiert, sondern stärker personenspezifisch gestaltet. Dies drückt sich in einem tendenziell stärker ausgeprägtem partnerschaftlichen Eltern-Kind-Verhältnis aus: Vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt (vgl. BÜCHNER 1991).

Verbote und Gebote stehen zunehmend als Verhandlungssache zur Disposition. Individuelle Wünsche und Bedürfnisse, Freiräume (z.B. abendliche Ausgehzeiten) werden jeweils neu ausgehandelt. Die persönlichen Interessen aller Familienmitglieder werden als prinzipiell gleichwertig anerkannt und gemeinsam aufeinander abgestimmt – eine Erziehungshaltung, die als Orientierung für die meisten Familien gilt, eher jedoch in den Familien mit mittlerem oder hohem Sozialstatus realisiert wird, weil die für den ‘Verhandlungshaushalt’ notwendigen Interaktions- und Kommunikationskompetenzen hier stärker ausgebildet sind.

Es kann ein Zusammenhang von Erziehungsbeziehungen und sozialstrukturellen/kulturellen Faktoren angenommen werden: ‘eine traditionell-autoritäre Erziehung finden wir, wenn überhaupt, eher in den unteren Sozialschichten, ausgeprägte Verhandlungshaushalte hingegen häufiger in den höheren Sozialschichten’ (DU BOIS-REYMOND 2001, 89).

Nicht immer jedoch muss die gewachsene Liberalität oder Großzügigkeit der Eltern Ergebnis von Einsicht und Reflexion bedeuten, sie kann auch als Gewährenlassen Folge sein von Verunsicherung über Erziehungsziele und -stile, von Resignation angesichts scheinbar übermächtiger außerfamiliärer Einflüsse (Macht der Medien, der Mode, des Marktes etc.), aber auch von fehlender Geduld oder Bereitschaft zur Auseinandersetzung: *Die machen ja doch, was sie wollen.*

Die veränderten *Generationenbeziehungen* zwischen Eltern und Kinder, aber auch zwischen Lehrern und Schülern lassen sich vor allem auf drei gesellschaftliche Entwicklungen zurückführen:

1. Die verloren gegangene Selbstverständlichkeit von Erziehung bzw. eine große Verunsicherung über Erziehungsziele und -stile in Familie und Schule.

‘Eltern und Berufspädagogen wissen zu viel über die Fehler, die im Umgang mit Kindern und Jugendlichen möglich sind. Um nur ja nichts falsch zu machen und auch, um sich der quälenden Auseinandersetzung darüber zu entziehen, was den Kindern und Jugendlichen erzieherisch bekommt, haben sich viele Erwachsene aus der Rolle als Eltern oder Erzieher verabschiedet. Sie haben sich auf eine Position der ‚Nicht-Erziehung‘ zurückgezogen’ (HURRELMANN 1994, 13).

2. Die Erosion der Vorbildfunktion: Traditionell wurde das Generationenverhältnis mit der Zuschreibung von Rechten und Pflichten und der Vorenthaltung von Privilegien mit dem Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Erwachsenen und mit dem Geschlechterverhältnis (Autorität des Mannes/Vaters) begründet (von den Erwachsenen) und weitgehend akzeptiert (von Kindern und Jugendlichen). Diese

Legitimationsbasis hat starke Risse bekommen. Die Geschlechtsrollen haben ihre normative Funktion verloren, die Differenz zum Erwachsenensein schwindet. Dies zeigt sich in vielen Bereichen wie z.B. Mediennutzung, Technikbeherrschung. Hier besitzen Kinder (und Jugendliche) oft nicht nur gleiche Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungskompetenzen wie Erwachsene, sie sind ihnen in manchen Handlungsfeldern teilweise sogar überlegen.

3. Auch als Folge davon beanspruchen Kinder selbstbewusst mehr Rechte an Mitsprache und Partizipation und sie werden von den Erwachsenen auch zunehmend weniger auf den Kindstatus verpflichtet. Altersnormen wie z.B. die verbietende Begründung 'dafür bist du noch zu jung' oder geschlechtsspezifische Verhaltensvorschriften haben an Überzeugungskraft eingebüßt (vgl. KRÜGER 1991, 19).

Zusammenfassung

1. Die Bedeutungsverschiebung der Familie zeigt sich in einer Pluralisierung familialer Lebensformen, einer Relativierung elterlicher Erziehungsfunktionen (Autorität, Vorbild, Orientierung, Wissensvermittlung) und deren partieller Verlagerung in öffentliche Erziehungsinstitutionen, in einem tendenziell stärker ausgeprägtem partnerschaftlichen Eltern-Kind-Verhältnis sowie in einer Bedeutungszunahme als 'soziopsychisches Bezugssystem' (MANSEL/HURRELMANN 1991, 14) und als Versorgungssystem: 'Ende der Patronisierung bei Aufrechterhaltung der Alimentierung' (ROSENMAYR 1985, 283).

2. Individualisierung familialer Kindheit meint auf Elternseite, einerseits die gewachsenen Autonomieansprüche und erweiterten Handlungskompetenzen zu akzeptieren und andererseits die weiterhin notwendigen Unterstützungsleistungen anzubieten und zu erbringen. Individualisierung familialer Kindheit meint auf Kinderseite, die Spannung zwischen erweiterten Chancen zur individuellen Entfaltung und sozialen Handlungsanforderungen mit steigendem Lebensalter selbständig und produktiv zu bewältigen" (Stange, Helmut: Kindheit heute. 2006, erscheint in muss noch ergänzt werden).

Heute wird in Bezug auf Kindheit ein „altes/neues“ Problem wieder verstärkt diskutiert - und zwar die Armut von Kindheit oder auch

„Riskante Kindheit

Jede Lebensphase, jeder Statusübergang birgt das Risiko, die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und soziokulturellen Handlungsanforderungen nicht oder nur unzureichend bewältigen zu können. Die große Mehrheit der Kinder bewältigt die gegenwärtigen Herausforderungen in der Lebensphase Kindheit ohne erkennbar nachhaltige Entwicklungsprobleme, auch wenn berücksichtigt werden muss, dass sich hinter Unauffälligkeit und Anpassetheit massive psychosoziale Probleme verbergen können. Neben den 'normalen' Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken lassen sich drei Risikokonstellationen identifizieren, die für eine zunehmende Zahl von Kindern deutlich erhöhte Risiken enthalten, die ihre persönliche Individuation und soziale Integration gefährden oder dauerhaft beeinträchtigen können.

1. Unter den Bedingungen der gegenwärtigen individualisierten Umbruchgesellschaft ist das Risiko einer krisenhaften Sozialisation erkennbar erhöht. Dies zeigen zahlreiche Untersuchungen über die Kosten der Risikogesellschaft: Die Zunahme gesundheitlicher Beschwerden und psychosozialer Stresssymptome wie erhöhte Nervosität, Magen-Darm-Verstimmung, Schlafstörungen und Depressivität, die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten und riskanten Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen können als Indiz für belastende Lebensbedingungen und überfordernde Anforderungen interpretiert werden. Insbes. Leistungsprobleme im Schulalter und - oft damit verknüpft - Beziehungsprobleme mit den Eltern werden als die häufigsten Ursachen für psychosoziale Beeinträchtigungen angesehen (vgl. NORDLOHNE, HURRELMANN, MANSEL)

2. Eine weitere Risikokonstellation für Kinder liegt in den Lebenslagen, die als Armut (Einkommensarmut oder Unterversorgung zentraler Lebensbereiche) gekennzeichnet werden. Kinder sind heute diejenige Bevölkerungsgruppe, die am stärksten von Armut bedroht ist. Die 'Infantilisierung der Armut' zeigt sich darin, dass im Jahre 2002 17,6% aller Kinder im Alter bis 10 Jahren in Armut lebten (STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, 631). Zunächst zeigt sich diese Armut als Einkommensarmut, d.h. es steht zu wenig Geld für alltägliche Dinge wie Ernährung, Kleidung, Spielzeug, aber auch Urlaubsreisen zur Verfügung.

Doch Armut ist mehr als zu wenig Geld. Problematisch ist insbes. der Ausschluss oder die mangelnde Teilhabe an der Kinderkultur wie Klassenfahrten, Eintritt in Sportsvereine, Kinobesuche, Ausflüge, Teilnahme an Festen wie z.B. Geburtstagsfeiern, weil weder das Geld für ein Geschenk noch die

Möglichkeit für eine Gegeneinladung vorhanden ist. Arme Kinder werden aus den Bereichen der Kinderkultur eher ausgegrenzt, weil sie in der Konkurrenzkultur des Konsums nicht mithalten können oder sie ziehen sich zurück, weil sie Angst haben, nicht angesagt, nicht 'in' zu sein: Jeans statt Levis, Turnschuhe statt Nike, 'Aldidas' statt Adidas.

Arme Kinder sind darüber hinaus vor allem arm an Bildung. Ihre Chancen auf qualifizierte Berufsausbildung, auf sozialen Aufstieg und auf soziale Partizipation sind deutlich vermindert.

Länger andauernde Armut erweist sich auch als ein deutlich größeres Risiko für die Intelligenzentwicklung, für Verhaltensprobleme und insbes. die Gesundheit der Kinder (vgl. NEUHÄUSER 2000, 34ff). Auch wenn Kinder und Jugendliche in Armut ein objektiv höheres Risiko einer misslingenden Sozialisation tragen, der weitaus größte Teil der Kinder und Jugendlichen in Armut wächst in bescheidenen, aber unauffälligen Familiensituationen auf, in der eine Orientierung an den Normen und Werten der bürgerlichen Gesellschaft nicht nur hoch geschätzt wird, sondern oftmals die einzige Form der Teilhabe an der Gesamtgesellschaft darstellt. Der unterschwellige Zwang zur Konformität ist typisch für viele Menschen in Armut, die ja in der überwiegenden Zahl im Verborgenen leben' (vgl. KLOCKE/HURRELMANN 1998, 8).

3. Auch jenseits der Armutsgrenze gibt es riskante Sozillagen, die als Rahmenbedingungen den Erziehungs- und Sozialisationsprozess von Kindern beeinträchtigen und langfristig (auch über Generationen) zur schulischen, beruflichen und sozialen Marginalisierung von Kindern führen können. So sind Kinder (und Jugendliche) mit einfacherer sozialer Herkunft sehr häufig unter Sonderschülerinnen und Sonderschülern und häufig unter den bildungsschwächeren Hauptschülerinnen und -schülern zu finden. Die besuchte Schulform ist eng an den sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler geknüpft. Das Schichtgefälle auf dem Bildungssektor ist also nach wie vor hoch. Die günstigen Bedingungen und Zukunftsoptionen kumulieren auf Seiten der oberen Schichten, während die unteren Schichten in zunehmendem Maße zu den Verlierern des Systems werden.

Auch wenn der kausale Zusammenhang zwischen Sozialschicht/Sozillage, familialer Sozialisation und sozialer Benachteiligung in Schule und Beruf noch nicht lückenlos erforscht und aufgeklärt worden ist, unter dem Vorbehalt starker Vereinfachung und deterministischer Reduktion gilt für riskante Kindheit in Sozillagen der Unterschicht:

'Mit abnehmender Stellung einer Familie im System gesellschaftlicher Ungleichheit ist diese in ihrer Wirkung sich kumulativ verstärkenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Benachteiligungen und Belastungen ausgesetzt, die sich auf Prozesse sozialisatorischer Interaktion auf der Familienebene und auf die Qualität der räumlich-sächlichen Objektwelt derart auswirken, dass eine optimale Entwicklung emotionaler, sozialer, motivationaler, sprachlicher und kognitiver Kompetenzen zunehmend unwahrscheinlicher wird' (STEINKAMP 1980, 254)“ (Stange, Helmut: Kindheit heute. 2006).

Soweit einige - lange nicht alle - Aspekte zur heutigen Kindheit. Es gibt viele Bücher und Aufsätze, die sich mit den Konsequenzen für die Schule auseinandersetzen. Ich zitiere im folgenden den Arbeitskreis Grundschule.

Veränderte Kindheit - Konsequenzen für die Schule

Das folgende Zitat aus dem Arbeitskreis Grundschule befasst sich vor allem mit den Konsequenzen, die die Veränderungen von Kindheit speziell für die Grundschule haben sollten, aber auch für alle anderen Schulformen. (Z.T. ergeben sich Wiederholungen zu dem 6. Kinder- und Jugendbericht NRW.) Selbst wenn das Manifest aus dem Jahr 1989 datiert, ist es heute immer noch aktuell

Frankfurter Manifest zum Bundesgrundschulkongreß 1989

„Die Grundschule wurde 1919 in der Weimarer Verfassung verankert. Damit gab es zum erstenmal die Forderung gemeinsamer Erziehung und gemeinsamen Unterrichts für alle Kinder unseres Volkes. Während der Weimarer Republik wurde die Grundschule als vierjährige Schulstufe eingerichtet und erfuhr unter dem Einfluß der Reformpädagogik ihre eigenständige pädagogische Ausgestaltung.

Nach dem Zweiten Weltkrieg geriet die Grundschule in den Schatten bildungspolitischer und schulpädagogischer Reformen. Erst mit dem Bundesgrundschulkongreß 1969 kam es zu einem kritischen Rückblick und zur Neubesinnung.

Sichtbare Verbesserungen in einigen Bereichen waren die Folge. Dennoch sind in den letzten Jahrzehnten neue Probleme auf die Grundschule zugekommen, die neue Initiativen für die zukünftige Entwicklung erforderlich machen.

Kinder heute - Herausforderung für die Schule

Tiefgreifende Veränderungen der Lebensbedingungen haben in den letzten Jahrzehnten erhebliche Veränderungen bei der heranwachsenden Kindergeneration bewirkt. Die Grundschule muß daraus Konsequenzen zie-

hen:

1. *Kinder heute* wachsen in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft auf. Der Erziehungsstil vieler Familien ist partnerschaftlicher geworden. Das Selbstbewußtsein vieler Kinder hat sich verändert. Sie äußern in größerem Maße ihren Anspruch, als Individuen mit eigenen Rechten ernstgenommen zu werden.

Grundschule heute muß die Selbstbestimmungsansprüche der Kinder konstruktiv in das schulische Leben und Lernen einbeziehen, indem sie mehr Gelegenheiten zu selbstverantwortetem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts gibt.

2. *Kinder heute* erfahren eine große Unterschiedlichkeit der Lebensbedingungen. Arbeitslosigkeit und neue Armut auf der einen, steigender Wohlstand auf der anderen Seite sind dafür kennzeichnend. Anregungsarmes oder anregungsreiches Erziehungsmilieu können die Folge sein und zu großen Entwicklungsdifferenzen führen.

Grundschule heute muß auf die größeren Unterschiedlichkeiten der Kinder durch eine verstärkte Individualisierung und Differenzierung der Methoden, Lernhilfe und Lernziele antworten. Sie hat mitunter Leistungsunterschiede bis zu vier Jahren in einer Jahrgangsklasse zu berücksichtigen.

3. *Kinder heute* kommen aus Familien unterschiedlicher kultureller Herkunft. Der Anteil ausländischer Schüler und der aus Aussiedlerfamilien ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Auch deshalb haben Grundschulklassen heute eine sehr heterogene Zusammensetzung.

Grundschule heute muß stärker als bisher Unterrichtsinhalte und -formen pflegen, die der größeren kulturellen Vielfalt von Lebenseinstellungen, Verhaltensweisen und Leistungsmöglichkeiten gerecht werden und wechselseitige produktive Beziehungen zwischen den Kindern entstehen lassen.

4. *Kinder heute* haben einen Anspruch auf eine für alle gemeinsame Grundschule, wie sie schon der Artikel 146 der Weimarer Verfassung forderte. Solange behinderte Kinder außerhalb der Grundschule bleiben, ist der Verfassungsauftrag nicht erfüllt.

Grundschule heute muß deshalb die Integration von Behinderten als humane Aufgabe einlösen.

5. (...)

6. *Kinder heute* kommen häufiger (als früher, E.N., s. Daten zur Erwerbstätigkeit von Müttern) aus Familien, in denen beide Eltern oder der alleinerziehende Elternteil berufstätig sind. Ein später Unterrichtsbeginn am Morgen, ein früher Schulschluß mittags, häufig wechselnde Unterrichtszeiten und ein plötzlicher Unterrichtsausfall können dazu führen, daß Kinder auf sich allein gestellt sind.

Grundschule heute muß mit ihrem Zeitplan familienfreundlich werden, so daß ein regelmäßiger Schulbeginn und Schulschluß garantiert sind. Es müssen Aufenthaltsmöglichkeiten unter Aufsicht geboten werden.

7. *Kinder heute* finden in ihrer Umgebung zu wenig freie Räume zum Spielen, Herumstreifen, Entdecken und Erkunden. Statt dessen besuchen sie immer häufiger Stätten organisierten Lebens und Lernens. Viele Kinder kommen in die Schule aus einem „verplanten“ Alltagsleben.

Grundschule heute muß stärker als bisher Raum und Zeit zu spontanen, selbstgeplanten Aktivitäten lassen, damit die Kinder eigene Schwerpunkte setzen können.

8. *Kinder heute* leben in einer durch technische Medien bestimmten Welt. Sie (...), verbringen ihre Zeit mit Ton-Kassetten, Video- und Computerspielen. Sie leben einen Großteil ihres Lebens als „Leben aus zweiter Hand“.

Grundschule heute muß ihre Bemühungen verstärken, die Entwicklung der Sinnesempfindungen und die Eigenständigkeit der Kinder in einem erfahrungsoffenen Unterricht zu fördern und ihnen zu helfen, die „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ zu verarbeiten.

9. *Kinder heute* entwickeln aufgrund veränderter Lebensbezüge keinen ausreichend engen Bezug zum Nahraum ihres Wohnviertels und zum Gemeinwesen.

Grundschule heute muß zusammen mit den Kindern deren Umfeld und das Gemeinwesen als bedeutsame Lernwelt entdecken.

10. *Kinder heute* sind Teilnehmer und Objekte im Wirtschaftsprozess. Sie konsumieren Unterhaltungs-, Spiel- und Lernangebote und werden in einem früher nie gekannten Ausmaß an das Verlangen nach stets neuen materiellen Gütern gewöhnt.

Grundschule heute muß stärker als bisher die Kinder aus der Rolle der vorwiegend Aufnehmenden in Situationen bringen, in denen sie schöpferisch tätig sein und Werte, die für sie Bedeutung haben, herstellen können.

11. *Kinder heute* leben unter Umweltbedingungen, die ihre physische, nervliche und psychische Konstitution beeinträchtigen. Dazu gehören Lärm, Hektik, belastete Atemluft und atomare Bedrohung ebenso wie ungesunde Ernährung, Bewegungsmangel und zerstückelter Tagesablauf.

Grundschule heute muß bemüht sein, diese Beeinträchtigungen zu berücksichtigen und durch ein gutes Unterrichtsklima sowie besondere Unterrichtsangebote die physische und psychische Gesundheit der Kinder zu stärken.

Auf dem Grundschulkongress 1989 sind aus dieser Analyse „handfeste“ schulpolitische Forderungen gezogen worden.

Aufruf

An alle für die Grundschule Verantwortlichen in Parlamenten und Regierungen, in Schul- und Bildungsverwaltung!

Die Verantwortlichen für die Grundschule müssen die Veränderungen in der Welt der Kinder heute als Herausforderung begreifen: Sie müssen der Grundschule beim Erfüllen ihrer zukunftsbedeutsamen Aufgaben helfen und Rahmenbedingungen und Strukturen verbessern.

Mehr Zeit für Kinder!

Kleine Kinder lernen am besten in kleinen Gruppen. Kein Bundesland sollte daher den *Richtwert von 20 Schülern* je Grundschulklasse überschreiten.

Für ihre umfassenden Aufgaben braucht die Grundschule *ausreichend Zeit*. Daher muß die Grundschule bundesweit zu einer ganzen Halbtagschule von 8-13 Uhr ausgebaut werden. Das Angebot an Ganztagschulen ist zu erhöhen.

Bewährte Grundschulprinzipien gelten auch für die weiterführenden Schulen. Anzustreben ist die sechsjährige Grundschule nach dem Berliner Vorbild in allen Bundesländern.

Individuell fördern - gemeinsam lernen!

Ziffernnoten behindern eine Erziehung zum Miteinander. Daher sind sie während der gesamten Schulzeit *durch Berichte über den individuellen Lernfortschritt* zu ersetzen.

Auslese steht im Widerspruch zu dem Prinzip der *Geborgenheit* als unerläßliche Bedingung für die Erziehung der Kinder. Daher sind Bestimmungen über Nichtversetzung und Sonderschulüberweisung durch Regelungen freier Vereinbarungen zwischen Schule und Eltern zu ersetzen.

Gemeinsames Leben und Lernen ist für behinderte und nichtbehinderte Kinder gleichermaßen eine Chance. Möglichkeiten *integrativer Erziehung* sind daher zügig auszuweiten; das Aufnahmerecht ist gesetzlich zu sichern.

Eine offene Gesellschaft ist darauf angewiesen, daß sich Kinder unterschiedlicher Sprache und Kultur so früh wie möglich begegnen. Dazu muß *interkulturelles Lernen* in der Grundschule weiterentwickelt werden.

Gemeinsames und individuelles Lernen muß durch *Richtlinien und Lehrpläne* abgesichert werden. Die Fachlehrpläne müssen z.B. in ihrem Umfang und im Grad ihrer Verbindlichkeit offen für differenziertes Arbeiten sein, das die Lernmöglichkeiten der Kinder berücksichtigt.

Schule mit eigenem Profil!

Kleine Kinder und deren Eltern brauchen *wohnungsnahe* Schulen. Daher müssen Grundschulen auch bei geringer Klassenzahl erhalten bleiben.

Schulisches Handeln wird wirksamer durch Selbstverantwortung und Situationsbezug. Daher ist die *Autonomie der Grundschule* einschließlich des Mitbestimmungsrechts der Eltern zu stärken.

Differenziertes Arbeiten erfordert reichhaltiges Material und eine Lernumgebung, die in Bereiche gegliedert ist. Behinderte Kinder benötigen spezielles Material und eine entsprechende bauliche Ausstattung. Deshalb sind die Vorgaben zu *Ausstattung und Raumprogramm* neu zu fassen.

Mehr qualifizierte Pädagogen für die Grundschule!

Häufiger Unterrichtsausfall mindert und gefährdet den Unterrichtserfolg in der Grundschule. Dem ist durch die *Errichtung neuer Lehrerstellen* zu begegnen.

Die jüngsten Kinder im Schulwesen brauchen heute dringender denn je auch junge Pädagoginnen und Pädagogen. Bundesweit müssen daher *Nachwachskräfte für Grundschulen* eingestellt werden.

Eine achtsemestrige, stufenbezogene Ausbildung für Grundschullehrer und -lehrerinnen muß in allen Bundesländern eingeführt werden. Angleichung der Studienzeit an die anderen Lehrämter hat Angleichung der Besoldung zur Folge.

Ausbildung und Fortbildung der Lehrer sind ein Hauptschlüssel zur Verbesserung der Grundschule. Ihnen muß besondere Aufmerksamkeit gelten. Durch wirksame praxisorientierte Formen müssen *alle* Grundschulpädagoginnen- und pädagogen sozialpädagogische Fähigkeiten erwerben.“ (abgedruckt in Faust-Siehl, G. u.a. (Hrsg.): Kinder heute - Herausforderungen für die Zukunft. Frankfurt 1990). Soweit der Aufruf auf dem Grundschulkongress 1989.

Bitte diskutieren Sie, ob Sie diese Forderungen, die auch heute noch nach den internationalen Leistungsvergleichsstudien IGLU (Grundschule) und PISA (Sekundarstufe I) von hoher Aktualität sind, teilen oder ihnen (z.T.) widersprechen.

In den folgenden Zitaten hat Ulf Preuss-Lausitz nicht nur die Ergebnisse der neueren Untersuchungen zur Situation von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst, sondern auch auf die Konsequenzen für Erziehung und Schule verwiesen. (Diese Zusammenfassung bietet sich auch als Ein-

stieg in eine Vertiefung dieser Thematik an, z.B. in Hausarbeiten oder im Abschlussexamen, wenn dazu die Primärliteratur gelesen wird)

„Im Folgenden sollen die neueren Studien über die Jugend in Deutschland wie die 12. und 13. Shellstudie Jugend '97 und Jugend 2000“ (Deutsche Shell 1997, 2000), der 1. und 2. Jugendsurvey des DJI (Hoffmann-Lange 1995, Gille/Krüger 2000), der 5. und 6. Familienbericht (Bundesministerium 1998 und 2000), der 10. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium 1998), der DJI-Ausländersurvey (Weidacher 2000) und weitere Fallstudien herangezogen werden. Aus ihnen lässt sich zusammenfassen:

(...)

(3.) Kinder haben tendenziell *immer ältere und gebildete Eltern*- und Lehrer mit solchen zu tun. Das Erstheiratsalter liegt inzwischen bei Männern bei 30, bei Frauen bei 27 Jahren (5. Familienbericht 1998). Und das Bildungsniveau ist, allen Kulturpessimisten zum Trotz, historisch noch nie so hoch gewesen, gerade auch bei Frauen.

(4.) Eltern erziehen, nicht zuletzt aufgrund ihres gestiegenen Bildungsniveaus, heute *liberaler, kindorientierter, verhandlungsorientierter und insgesamt partnerschaftlicher* innerhalb der Familie als noch vor einer Generation (Oswald/Boll 1992). Daher wird nun auch von der Schule erwartet, sie möge Verhandlung und *Aus-handlungspädagogik* in die Schule integrieren, *zugleich* aber auch die gestiegenen Bildungsaspirationen erfüllen.

(5.) Kinder entstammen immer öfter *binationalen Familien* (mindestens 10%, bei unklarer statistischer Erfassung). Sie wachsen also *innerhalb der Familien* mit zwei Sprachen, zwei geografischen Bezügen und zwei kulturellen Traditionen auf (5. Familienbericht 1998 und vor allem 6. Familienbericht 2000). Welche Potentiale diese Konstellation enthält, auch für eine interkulturelle schulische Bildung, ist bislang nicht erforscht.

(6.) *Migranten haben oft dramatische Familienbiografien*, mit Wanderungs-, ja Vertreibungs- und Verfolgungserfahrungen, ähnlich wie viele deutsche Kriegs- und Nachkriegskinder (vgl. die biografischen Portraits in Jugend 2000 und 6. Familienbericht 2000). Diese oft schmerzlichen Gewalt-, Verlust- und Trennungserfahrungen werden jedoch, wie wir auch aus der deutschen Nachkriegszeit wissen (Köhn 1995), oft vor den Kindern und in familiärem Schweigen versteckt. Gerade das erschwert Trauerverarbeitung und Lernbereitschaft. Auch Schulen und Lehrer tun oft so, als könnten sie traumatische Kindheits- und Familienhintergründe durch Ignorieren auflösen.

(7.) *Kinder sind, zumindest vordergründig, über die Medien, das Internet, die globale Musikszene, das Reisen weltoffener denn je*. Das bedeutet auch, dass die Schule nicht mehr so häufig das Wissen selbst monopolartig vermitteln muss, als vielmehr ihr Begreifen und systematisches Verarbeiten, also den Bildungsprozess und die Umsetzung in Produktivität in den Mittelpunkt rücken kann. Das entlastet nicht vor basaler Wissenssicherung in zentralen Lernfeldern, eröffnet jedoch zugleich neue Chancen.

(9.) *Kinder und Jugendliche haben mehr denn je unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Erwartungen und Zukunftsperspektiven*. Das moderne Schulsystem muss sich gerade angesichts der Unterschiede in den Lernvoraussetzungen verabschieden von der Erwartung, man könne Kinder einteilen in drei oder vier Lernniveaus oder Begabungsgruppen. Vielmehr sollten wir uns fragen: Was für Lernvorhaben können Kinder so unterschiedlicher Voraussetzungen gemeinsam verwirklichen? Wie können alle davon profitieren?

(10.) Die *Zukunftsorientierung* des Nachwuchses ist durch zwei zentrale Lebensbereiche geprägt: *den Beruf und die private Partnerschaft bzw. den privaten Freundeskreis* (Jugend 2000). Zukunft stellt sich gleichsam mit zwei Brennpunkten dar, um die das eigene Leben elliptisch kreist. Trotz aller Zerbröselungen der familiären Verhältnisse im Umfeld der Kinder, trotz des Zwangs zur Bastelbiografie, trotz des Wissens um die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und des stetigen Wechsels von Berufen oder doch wenigstens von Arbeitsplätzen, sind die Träume der Jugendlichen *auf Zweisamkeit/Familie und berufliche Kontinuität* gerichtet, ohne dass sie die Realität ignorierten. „Jugend 2000“ zeigt, dass hier keine skeptische, sondern eine *realistische Generation* mit bewussten eigenen Zielen beides verbinden will (Münchmeier 2000). Ob diese Verbindung von Beruf und Familie später gelingt, vor allem bei manchen jungen Frauen, ist allerdings offen.

(11.) Die *Werte und Sinnorientierungen* der Jugend in Deutschland entsprechen meist dem, was einer demokratischen Zivilgesellschaft entspricht und diese zugleich stärkt. Diese Jugendlichen brauchen (mit einigen Einschränkungen bezüglich der autoritär-fremdenfeindlichen Einstellungen vor allem eines Teils der ostdeutschen Jugendlichen) jenseits aller kulturpessimistischen Debatten keine Leitkultur-Belehrungen. Zusammengefasst lassen sich folgende Wertorientierungen feststellen:

- Überwiegend orientieren sich Jugendliche an Werten, die sie als Gegensatz zur Politik empfinden: Menschlichkeit, Toleranz, Ehrlichkeit, Offenheit, Gewaltfreiheit, Pluralität (Jugend '97).
- Dominant sind Orientierungen an Autonomie (umso stärker, je häufiger das Abitur angestrebt wird, also: > Abitur), Menschlichkeit (>Abitur), Selbstmanagement (>Hauptschule), Attraktivität (>Realschule), Modernität/technischer Fortschritt (>Abitur), Berufsorientierung (>Abitur) (Jugend 2000).
- *Längere Bildung* unterstützt Orientierung an Selbstentfaltung und Prosozialität, kürzere korreliert mit Konformismus (Jugend-Survey 95).
- Je länger und erfolgreicher Jugendliche Schule besuchen, desto geringer ist ihre soziale Desorientierung (Jugend-Survey 95).
- Längere Bildung fördert die positive Einstellung zu egalitären Geschlechtsrollenorientierungen, die unter

den Jugendlichen weiter zunehmen (Jugend-Survey 2000).

- *Arbeitslosigkeit* korreliert hoch mit Devianzbereitschaft (Jugend-Survey 95).
- *Religiosität* hat in den 90er Jahren bei deutschen Jugendlichen in West und Ost weiter abgenommen (Jugend 2000). Insgesamt lassen sich bei den Jugendlichen zwei Drittel noch wenigstens formal den christlichen Kirchen, 6% dem Islam und 25% den Glaubenslosen zuordnen. Bedeutsam ist die empirische Feststellung, dass *höhere Schulbildung bei türkischen Jugendlichen mit einem offeneren Verhältnis zum Islam zusammenhängt*, und dass, zumindest in Berlin, in den letzten 10 Jahren ein undogmatischer Islambegriff bei immer mehr Jugendlichen zugenommen hat (John 1997)“ (Ulf Preuss-Lausitz in: Die Deutsche Schule, 93 Jg. 2001, H.2, S. 158-160).

Drei Problembereiche, die eng zusammengehören, sind in den letzten Jahren verstärkt in das Interesse von Jugendforschung, Schulpädagogik und Öffentlichkeit geraten:

- Jugend und Gewalt und
- Jugend und Rechtsextremismus.

Im Rahmen der Einführungsvorlesung wird die Thematik Jugend und Gewalt exemplarisch hervorgehoben, obwohl „Jugend und Rechtsextremismus“ natürlich genauso wichtig ist.

Jugend und Gewalt

In den folgenden Ausführungen geht es nicht um die spektakulären Fälle von Schülergewalt, so auf-rüttelnd diese in den letzten Jahren auch gewesen sein mögen, sondern um die eher „alltägliche“ Gewalt von Jugendlichen.

Gewalt in der Schule, Gewalt von Jugendlichen ist ein beliebtes Thema - in den Medien, in den schulpolitischen Verlautbarungen, in der Soziologie und Erziehungswissenschaft, bei Studierenden, die sehr häufig dieses Thema als Thema von mündlichen Prüfungen, als Thema von Klausuren wählen. Glaubt man den Medien, so gibt es momentan oder in den letzten Jahren eine gravierende Zunahme von Gewalt, eine Zunahme, die sich sowohl auf die Quantität wie die Qualität bezieht, mehr Jugendliche sollen gewalttätig sein und das Ausmaß der Gewalt soll immer brutaler sein. Ich zitiere aus dem Spiegel von 1992 (!), so oder ähnlich lauten viele Schlagzeilen in den Zeitungen oder im Fernsehen:

„Aggressive Kinder bedrohen Klassenkameraden mit dem Tod, sie prügeln, rauben, erpressen. Schwere Verletzungen sind an der Tagesordnung. Lehrer und Polizei stehen der Brutalität in diesem nie erlebten Ausmaß hilflos gegenüber“ (Spiegel 42/1992, S. 32).

Und der Stern schreibt 1993:

„Sie bewaffnen sich mit Messern, Pistolen und Knüppeln, schlagen sich krankenhaushausreif, erpressen Schutzgelder - an vielen deutschen Schulen herrschen Angst und Schrecken“ (Stern 8/1993, S. 20).

Auf welchen empirischen Grundlagen beruhen diese Berichte?

Der folgende Bericht aus der Frankfurter Rundschau vom 10. April 2000 zeigt, wie die Medien mit dem Phänomen Gewalt zwischen Jugendlichen oder unter Jugendlichen von Jugendlichen auch umgehen können:

Wie schnell aus Kindern Waffenhändler werden

„RTL-Explosiv“ sendete offenbar gefälschten Film über angebliche kriminelle Geschäfte an Schule

Von Ingrid Müller-Münch

Die News war brandheiß. Sie wirkte, als wäre sie investigativ recherchiert. Passte haargenau ins Tagesgeschäft und bestand aus der gut verkäuflichen Mischung: Schulkinder dealen mit scharfen Waffen.

In der „explosiv“-Redaktion von RTL guckte niemand mehr genau hin, wurde nichts weiter hinterfragt. Schnell musste es gehen. Man hatte die Sache exklusiv. Und so wurde sie denn am 21. März gesendet, von Moderatorin Barbara Eligmann entsprechend aufgemotzt anmoderiert.

Doch was dem Zuschauer da im Frähabendprogramm als heiße Story serviert wurde, entpuppt sich mittlerweile mehr und mehr als plumpe Fälschung. „Die ganze Sache ist von A bis Z getürkt“, versi-

chert der Kölner Rechtsanwalt Winfried Seibert. „Das ist Rufschädigung und Diffamierung, einfach skandalös,“ protestiert die Schülersvertretung der Gesamtschule Essen-Mitte. Derweil Schulrektor Friedhelm Endemann noch immer fassungslos und entrüstet von „Schmuddeljournalismus“ redet, der ihn nun schon seit Wochen zur Schadensbegrenzung zwingt.

Zunächst hatte es den Anschein, als hätte RTL den ganz großen Scoop auf Sendung: Parallel zu der Bluttat eines 16-jährigen Schülers aus dem oberbayerischen Brannenburg, der den Leiter seines Internats durch einen Kopfschuss tötete, bot ihnen die in Essen ansässige Produktionsgesellschaft „CNC“ Bilder von Jugendlichen an, die an ihrer Schule mit scharfen Waffen dealten.

Daraus wurde der Aufmacher des Tages. „So einfach kommen Kinder an Waffen, kündigte Barbara Eligmann an und versprach im nachfolgenden Filmbeitrag Szenen, gedreht auf einem deutschen Schulhof. Anschließend sah man die großformative Aufnahme eines Revolvers. Sah 14-jährige Jungen, die während einer Unterrichtspause mit einer Pistole herumhantierten. Hörte Kids, die behaupteten, sie hätten schon mehrere solcher Knarren an Mitschüler für 400 bis 500 Mark verhökert. Erfuhr, dass sie sich nur mit einer solchen 9-mm-Pistole vor Erpressung durch ihre Klassenkameraden sicher fühlen.

„Für Jugendliche ist es ein Kinderspiel, an solche gefährlichen Pistolen zu kommen“, hieß es weiter im Text. „Direkt aus dem Schulranzen werden sie in der Pause verkauft. Mit versteckter Kamera haben wir den Pausenhof einer Essener Schule beobachtet. Er ist Umschlagplatz für alle Arten von Waffen. Deutlich ist zu erkennen, wie einer der Schüler professionell eine Walter 9-mm prüft.“

„Das alles ist reine Erfindung, schlicht ein Skandal“, empört sich der Kölner Rechtsanwalt Winfried Seibert, der die Essener Schule inzwischen gegenüber RTL vertritt. Immer deutlicher kristallisiert sich heraus, auf welcher unlauteren Weise RTL offenbar an seine Bilder, seine Story kam. „die Kinder haben mit nichts gedealt, die sind zum Dealen losgeschickt worden“, versichert Seibert und fühlt sich an Film-Fälscher Michael Born erinnert, auf dessen selbst-inszenierte Sensations-Stories Fernsehsender reihenweise reinflogen.

Seibert liegen inzwischen ein Dutzend Erklärungen 14-jähriger Essener Gesamtschüler vor, wie die Sache tatsächlich zustande kam. Denen zufolge spielten einige Jungen aus der 8. Klasse eines Tages mit einer Soft-Air-Pistole auf der Straße herum - eine Art Spielzeug-Pistole, die Farbkügelchen oder Plastikgeschosse verschießt, einer echten „Walter“ dabei allerdings verblüffend ähnlich sieht.

Plötzlich ging das Fenster eines Gebäudes auf, vor dem sich die Schüler aufhielten. Wie sich später herausstellte, waren dort die Räume der Produktionsfirma „CNC“. Einer der dort Beschäftigten beugte sich heraus und fragte die Jugendlichen, ob sie nicht Lust hätten, einen Film zu drehen. Es sollte ihr Schaden nicht sein. 200 Mark sprängen sicherlich für jeden dabei heraus. Die Gesamtschüler, beeindruckt von der Aussicht, ins Fernsehen zu kommen und dafür noch zu kassieren, ließen sich auf den Handel ein. Als dann gedreht wurde - heimlich in der großen Pause auf dem Schulhof, das Kamerateam immer vor den Augen des aufsichtsführenden Lehrers hinter parkenden Autos versteckt - „haben wir klare Anweisungen von den RTL-Leuten bekommen, zum Beispiel wie wir stehen sollen und was wir sagen sollen“, berichtet im Nachhinein einer der angeblich beim Waffendeal überraschten Schüler.

Ein Mitschüler versichert, dass auch beim später gedrehten Interview auf einem Spielplatz der Reporter von „CNC“ ihnen genau vorgegeben hat, was sie sagen sollen. „Aber das, was wir über die Waffen und die Schule gesagt haben, war alles eine Lüge“, sagt der reichlich zerknirschte 14-jährige. Im Verlauf des Handelns mit „CNC“ wurde es den Jugendlichen immer mulmiger. Mehrmals ließen sie sich versichern, dass auch tatsächlich, wie man es ihnen versprochen hatte, ihre Schule nicht zu erkennen, sei, sie selbst nur unscharf ins Bild kämen.

Am liebsten hätten sie alles ungeschehen gemacht. Doch dafür war es, so wurde ihnen beschieden, längst zu spät. Nur eins fand nicht mehr statt: „CNC“-Mitarbeiter versuchten die Jugendlichen offenbar noch zu überreden, sich in ihren Zimmern zu Hause dabei filmen zu lassen, wie sie die angeblich gedealten angeblich scharfen Waffen unter ihre Betten versteckten. Doch darauf ließen sich die Schüler nicht mehr ein.

Am Tag nach Ausstrahlung der Sendung war in Essen der Teufel los. Rektor Endemann konnte es nicht fassen, was da über seine Gesamtschule mit ihren 1300 Schülern und 100 Lehrern behauptet wurde. Seitdem jagt eine Krisensitzung die andere, gab es zwei Elternabende, haben sich mehrere Eltern entschlossen, Strafanzeige gegen RTL zu stellen. „Die Entrüstung ist enorm“, sagt Endemann. Die Schüler wurden am vergangenen Freitag in einer Klassenkonferenz abgemahnt.

Die zuständige Düsseldorfer Bezirksregierung hält die Aussagen der Jungen über den gesamten Vor-

gang für „in sich schlüssig und widerspruchsfrei. Ich bin sicher, dass das stimmt“ erklärt hierzu Abteilungsleiter Klaus Lueb. Er wird gegen RTL eine Programmbeschwerde einleiten. Vor allem, nachdem ihm zu Ohren kam, dass sich zwei Schülerinnen dieser Gesamtschule soeben bei RTL um einen Praktikumsplatz beworben haben - und ihnen von Seiten des Betriebes vorgehalten wurde: „Ihr kommt ja von der Schule mit den Waffen. Da müssen wir uns das nochmal überlegen“

RTL gab inzwischen ein wenig klein bei. Zum Wochenende verpflichtete man sich gegenüber der Schulleitung, den inkriminierten Beitrag nicht weiter zu verbreiten. Und zeigte sich bereit, die der Schule inzwischen angefallenen Anwaltskosten zu übernehmen. „CNC“ hatte in einer schriftlichen Erklärung behauptet, niemals, auch nicht zum Schein, den Jungen Geld für ihr Auftreten angeboten zu haben. Außerdem habe man von den Jugendlichen glaubhaft versichert bekommen, ihre Sort-Air-Pistolen seien in Wirklichkeit scharfe Waffen.

Dieser Punkt „macht uns nicht glücklich“, räumt RTL-Pressesprecher Wolfgang Osinsky nun ein. Denn die Redaktion hätte sich selbst vergewissern müssen, „dass es sich bei den Waffen um scharfe Faustfeuerwaffen handelte.“ Dass die relativ harmlosen Soft-Air-Pistolen (die nach Einschätzung des Essener Kriminalhauptkommissars Walter Jacobi keinesfalls „scharfe Waffen“ sind) als ebensolche dargestellt wurden, nennt Osinsky eine „grobe Ungenauigkeit“.

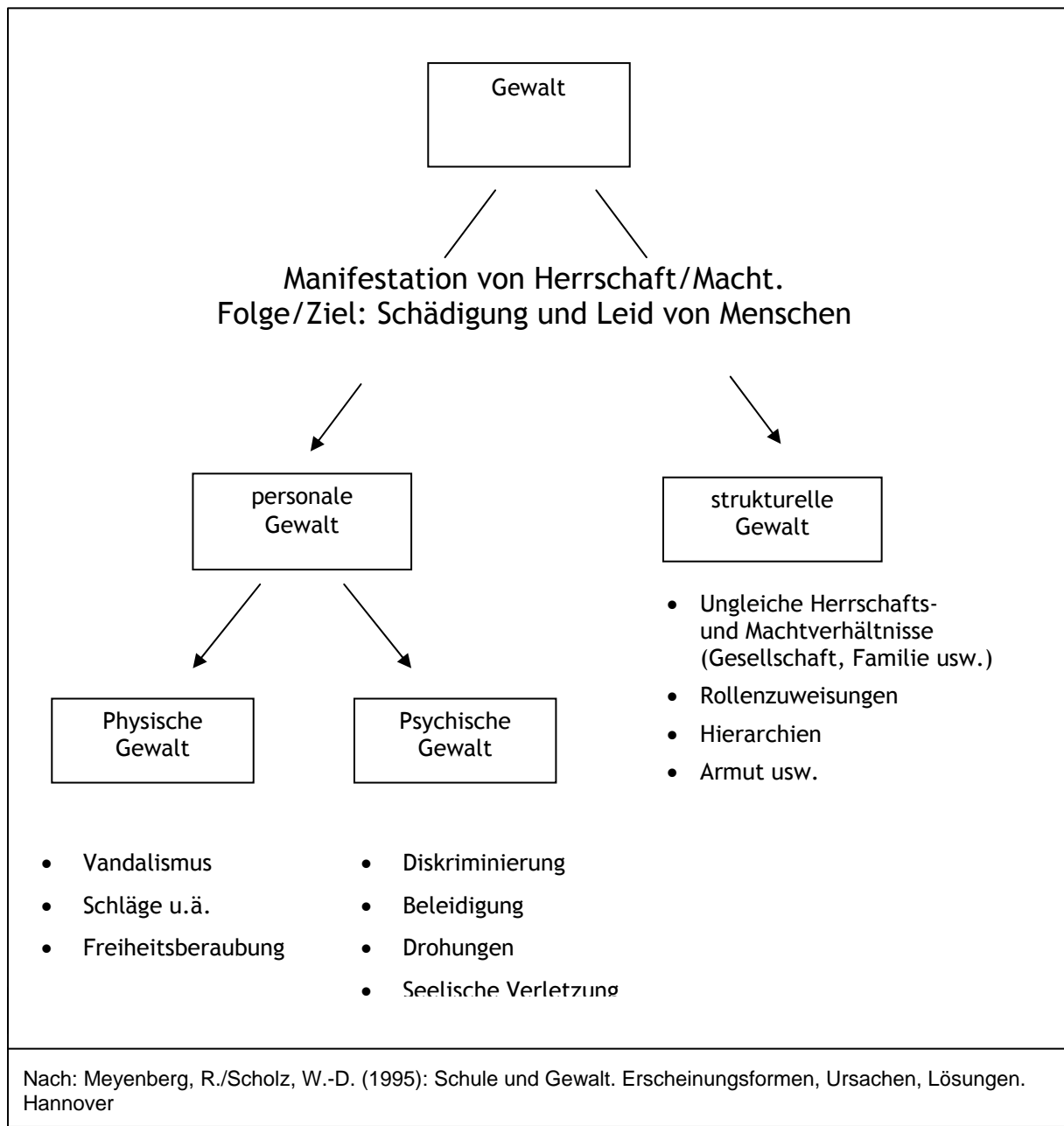
Ansonsten habe RTL allerdings keinerlei Anlass anzunehmen, „dass die Szenen gestellt wurden und dass hier den Schülern Geld angeboten wurde“. Eine Stellungnahme, zu der Rektor Endemann nur eins einfällt: „Das ist alles Quatsch. Die ganze Geschichte ist nichts weiter als Lug und Betrug.“

Zu recht weist Klaus-Jürgen Tillmann darauf hin, dass alleine die Medien ein Thema wie Gewalt jedoch nicht machen können, sondern dass das Thema Gewalt auch in der Realität von Schulen ein großes Problem geworden sein muss. Aufgeschreckt durch die rechtsradikalen und ausländerfeindlichen Gewalttaten von Jugendlichen Anfang der 1990er Jahre begann die Diskussion in der Öffentlichkeit. Es wurden die ersten seriösen empirischen Forschungen über Gewalt, speziell auch Gewalt an Schulen in Auftrag gegeben und ab Mitte der 1990er Jahre liegen eine Vielzahl von empirischen Forschungen zu Gewalt an Schulen vor. Diese können hier natürlich nicht alle genannt oder dargestellt werden, ich beschränke mich vor allen Dingen auf die große Studie, die sog. Hessische Gewaltstudie, die unter Leitung von Klaus-Jürgen Tillmann im Sonderforschungsbereich der Universität Bielefeld erstellt wurde.

Gewalt wird sowohl unter soziologischen als auch psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Kriterien und Fragestellungen untersucht. Gewalt ist also ein interdisziplinäres Thema. Bei den empirischen Untersuchungen stehen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Welche Formen von Gewalt gibt es, wie äußert sich Gewalt?
- Wie ist das Ausmaß von Gewalt einzuschätzen, gibt es - wie häufig zu hören - wirklich eine Zunahme von Gewalt?
- Welches sind die Ursachen von Gewalt? Hier wird vor allen Dingen nach den inner- und außerschulischen Ursachen gefragt. Und schließlich
- Welche Möglichkeiten der Prävention von Gewalt, der Intervention gegen Gewalt, gibt es, welche sind erfolgreich, welche erweisen sich als weniger erfolgreich? Und welche Möglichkeiten zur Gewaltprävention haben LehrerInnen, hat die Schule?

Das folgende Schaubild zeigt gleichsam die „Binnendifferenzierung“ von Gewalt, d.h. die Aspekte, die zu unterscheiden sind, wenn von Gewalt die Rede ist.



Formen von Gewalt

Unter physischer Gewalt wird direkte körperliche Gewalt, wie etwa Schläge, Tritte etc. verstanden. Psychische Gewalt äußert sich zum Beispiel durch Beleidigungen, Beschimpfungen und ist von daher teilweise deckungsgleich mit verbaler Gewalt. Sexualisierte Gewalt erscheint in Form von sexuellen Belästigungen, verbalen Anspielungen, scheinbar zufälligen Berührungen bis hin zur Vergewaltigung. Vandalismus ist die Zerstörung von Einrichtungsgegenständen, Gebäuden, öffentlichen Toiletten u.v.m. Strukturelle Gewalt zeigt sich, wenn von Institutionen oder anderen staatlichen Einrichtungen Zwang und Herrschaft über Personen ausgeübt wird.

Wenn die Forschungslage betrachtet wird, so muss gesagt werden, dass es sich beim Thema Gewalt in der Schule nahezu ausschließlich um Gewalt von Schülerinnen und Schülern handelt, die Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern wird bisher nicht thematisiert.

Zum empirischen Vorgehen bei Gewaltuntersuchungen

Die bisher vorliegenden Gewaltuntersuchungen beziehen sich vorrangig auf

1. Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern. Hierbei handelt es sich um die methodisch aufwendigste Form, so dass kaum Untersuchungen mit diesem methodischen Vorgehen vorliegen.
2. LehrerInnen-, Schulleiter-, Sekretärinnen- und Hausmeisterbefragungen. In diesem Zusammenhang werden die genannten Personengruppen befragt, ob sie in den letzten Jahren einen Anstieg von Gewalt festgestellt haben. In diesem Bereich ist ein wichtiges Ergebnis festzuhalten. Die LehrerInnen sind häufig der Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren und Jahrzehnten schwieriger und problematischer geworden wären und zum Teil auch eben aggressiver. Auch von Lehramtsstudierenden, die das Praktikum gemacht haben, wird häufig berichtet, dass die Gewalt zwar nicht unbedingt quantitativ zugenommen habe, dass sie aber qualitativ doch sehr viel schärfer sei als sie es selbst zu ihrer eigenen Schulzeit erlebt hätten.
3. Ein weiteres methodisches Vorgehen bei der Untersuchung von Gewalt ist die Schülerinnen- und Schüler selbstbefragung, hier sollen Schülerinnen und Schüler antworten, ob sie selbst in den letzten Jahren, im letzten Schuljahr, einmal, zweimal, usw. im Monat, einmal, zweimal in der Woche, täglich gewalttätig geworden sind, ob sie Gewalt beobachtet haben, ob sie Gewalt selbst ausgeführt haben bzw. Gewalt erlitten haben. Diese Methode wird sehr häufig angewandt.

Alle diese Methoden können natürlich kritisiert werden, eine gewisse Fehlerquelle liegt natürlich in den Antworten, die möglicherweise falsch sind, im Ganzen aber, da es doch inzwischen sehr viele übereinstimmende Untersuchungsergebnisse gibt, können die Methoden als valide angesehen werden.

Als wesentliche Ergebnisse der empirischen Studien zur Gewalt von Kindern und Jugendlichen ab 1992 lassen sich festhalten:

- Harte Gewalt wie schwere Körperverletzung, Erpressung, Bandenschlägereien werden von 2 % der befragten SchülerInnen und LehrerInnen beobachtet oder selbst erlebt.
- Beleidigungen und Beschimpfungen, verbale Attacken beobachten allerdings schon 50 % der befragten hessischen SchülerInnen mehrmals wöchentlich oder sogar täglich (vgl. Tillmann 1999², S. 15f).
- Körperliche Gewalt ist männlich. Hier fallen vor allen Dingen die 13-, 14jährigen Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte und Hauptschüler auf. Psychische Gewalt und verbale Gewalt verteilt sich ungefähr gleichermaßen auf die Geschlechter (s. u.).
- „Schlechte Schüler“ sind weit häufiger in Gewalthandlungen verwickelt als andere Schüler, d.h. als bessere Schüler (vgl. ebd. S. 16).
- Es gibt keine großen Unterschiede im Gewaltaufkommen zwischen städtischen und ländlichen Schulen und zwischen großen und kleinen Schulen. Die Vermutung, die jahrelang geäußert wurde, dass große anonyme Schulen mehr Gewalt provozieren würden, bestätigte sich also nicht.

Die Frage, ob Gewalt bei Jugendlichen zugenommen hat, lässt sich empirisch abgesichert nur sehr schwer beantworten, da „solide“ Untersuchungen zum Gewaltaufkommen bis ca. 1990 nur sehr spärlich vorliegen. Eine davon ist die im Folgenden referierte.

„In einem kombinierten Längs- und Querschnittsdesign haben Forscher des Bielefelder SFB (= Sonderforschungsbereich, E.N.) 227 für die Jahre 1986 - 1996 Vergleichsdaten ermittelt (vgl. Mansel 1995; Mansel/Hurrelmann 1997). Über standardisierte Fragebögen haben sie in 7. und 9. Klassen als Selbstangaben von Tätern die Häufigkeiten von Sachbeschädigungen, Körperverletzungen, Diebstahl, Einbrüchen etc. ermittelt. Wichtig für die Einordnung hier ist: Es wurde nicht nach *Gewalt in der Schule*, sondern nach Gewalthandlungen von Jugendlichen gefragt. Dabei stellen die Autoren ein deutliches Anwachsen der Delinquenzhandlungen in allen Bereichen fest. Hierzu einige Beispiele: Der Anteil der Schüler(innen), die innerhalb eines Jahres mindestens einmal 'Sachen von anderen absichtlich zerstört' hat, stieg von 12% (1988) auf 19% (1996), beim gewaltsamen 'Wegnehmen einer Sache' stieg der Anteil von 14% auf 21% (vgl. Mansel/Hurrelmann 1997, S. 14). Fragt man nicht nach Einfach-, sondern nach Mehrfachtätern, die das angeführte Delikt *dreimal oder häufiger* ausgeführt haben, so kommt man zu deutlich niedrigeren Werten. Bei Sachbeschädigung steigt der Anteil von 2% auf 3%, beim Wegnehmen von Sachen von 2% auf 4% (ebenda, S. 16). Kurz: Der Anteil der Mehrfach-Delinquenten ist recht gering, aber die Steigerungen (auf niedrigem Niveau) sind nicht zu übersehen“ (Tillmann 1999², S. 19).

Um einen weiteren Vergleich zu ermöglichen, wurden 1995 in der sog. hessischen Gewaltstudie Schülerinnen und Schüler dieselben Fragen vorgelegt, die bereits in einer Gewaltuntersuchung von 1972 (von Klaus Hurrelmann) untersucht worden waren.

An hessischen Schulen wurden - repräsentativ - 3540 Schülerinnen und Schüler der 6., 8., 9. und 10. Klasse befragt.

In diesen Daten steckt eine nicht unerhebliche Brisanz, wenn man sich die Ergebnisse im Vergleich der Schulformen anschaut:

Tabelle 12

Selbstreport über delinquente Handlungen bei Jugendlichen im zeitlichen Vergleich nach Schulform (Hast Du selbst in den letzten 12 Monaten folgendes getan?)		
Schülerbefragung 1995 (n=855) und 1972 (kursiv, n=819) im Vergleich		
(Angaben in Prozent)		
Delinquente Handlungen	Mindestens einmal begangen von Schülern in	
	HS	GY
Eine Schlägerei mitgemacht und dabei jemanden zusammengeschlagen oder arg zugerichtet.	23,5	4,0
	<i>10,0</i>	<i>1,0</i>
Einer Bande (Gruppe, Club, Clique) angehört, in der manche unerlaubte „Dinge gedreht“ werden.	24,1	17,8
	<i>7,0</i>	<i>6,0</i>
Irgendwo eingebrochen (z.B. in ein Gebäude, ein Auto usw.), um etwas zu stehlen.	13,2	1,2
	<i>1,0</i>	<i>0,0</i>
Einen Automaten aufgebrochen oder „gefilzt“.	18,4	3,7
	<i>5,0</i>	<i>2,0</i>
Andere Gegenstände oder Geld im Wert von mehr als 10 DM entwendet.	16,8	8,4
	<i>8,0</i>	<i>5,0</i>
Fremdes (auch öffentliches) Eigentum mit Absicht zerstört oder erheblich beschädigt.	17,5	14,7
	<i>11,0</i>	<i>11,0</i>

Quelle: Tillmann 1997, S. 46

„Zwar lagen auch schon 1972 die Hauptschulwerte deutlich über denen des Gymnasiums, doch sind die unterschiedlich großen Sprünge hin zu 1995 schon frappierend: 1972 gaben 1 % der Gymnasiasten und 10 % der Hauptschüler an, schon einmal bei einer groben Schlägerei mitgemacht zu haben. 1995 war der Gymnasialanteil auf 4 %, der Hauptschul-Anteil aber auf 23,5 % gestiegen. Noch eklatanter sind die entsprechenden Werte beim Einbruch: Die Gymnasialwerte "stiegen" von 0 % auf 1,2 %, die Hauptschulwerte von 1 % auf 13,2 %. Kurz: Insbesondere Hauptschulen und Hauptschulzweige weisen nach diesen Daten eine deutlich höhere Delinquenzbelastung auf als vor 23 Jahren. Der auch damals schon vergleichsweise hohe Anteil von Schülern mit Delinquenzhandlungen hat sich deutlich erhöht und liegt bei einigen Handlungsformen (z.B. massive Schlägereien) nunmehr bei knapp 25 % der Schülerschaft. Diese Daten verweisen somit darauf, dass sich innerhalb unseres gegliederten Schulwesens sehr unterschiedliche Prozesse vollzogen haben. Während in den letzten 20 Jahren die Gymnasien stark expandiert haben, haben sie sich zugleich von "Problemschülern" weitgehend freihalten können. In der gleichen Zeit ist die Schülerzahl in den Hauptschulen massiv geschrumpft. 1972 betrug der Hauptschüleranteil am Altersjahrgang bundesweit 45,6 %, 1995 waren es noch 31,2 % (BMBW 1984, S. 40; BMBWFT 1997, S. 28). In Hessen, wo unsere 1995er Erhebung stattfand, ist der Hauptschulanteil noch drastisch geringer: 15,7% im Schuljahr 1994/95 (vgl. Bühren/Rösner 1996, S. 278). Das bedeutet: Wenn wir die Hauptschüler(innen) der Jahre 1972 und 1995 miteinander vergleichen, haben wir es einmal mit der Hälfte, ein ander Mal mit etwa 1/5 der Schülerschaft zu tun. Insofern kann es nicht verwundern, dass sich dort jetzt in konzentrierter Form "Problemschüler(innen)" finden. Entsprechend häufiger sind dort heute Jugendliche mit Delinquenzbelastungen zu finden. Die subjektiven Wahrnehmungsmuster vieler Hauptschullehrer(innen), das Kon-

flikt- und Aggressionspotential in der Schülerschaft habe zugenommen, wird somit durch unsere Ergebnisse über selbstberichtete Devianz gestützt. Ähnliche Aussagen von Gymnasiallehrern, die ebenfalls nicht selten sind, finden in diesen Daten jedoch kaum eine Bestätigung.

- Raub und andere Nötigungsdelikte, über die manche Medien berichten, gehören hingegen zu den eher seltenen Ereignissen; das gilt auch für körperliche Angriffe auf Lehrer.
- Besonders betroffen sind offensichtlich (eher als Gymnasien) bestimmte Sonderschulen (für Lernbehinderte), Haupt- und Realschulen, und zwar primär solche (der Großstädte), bei denen das Schulklima nicht stimmt.
- Die "Täter" der physischen Gewalt sind vornehmlich Jungen, Mädchen setzen sich eher verbal auseinander; eine Verrohung der Sprache ist in Bezug auf beide Geschlechter auffällig.
- Die Gewalttätigkeiten gehen von einem relativ kleinen Schülerkreis aus; der Höhepunkt der Aggressionen liegt bei den siebten und achten Klassen, also in den Pubertätsjahren" (Schwind/Roitsch/Gielen 1999, S. 82f.).

Selbstberichtete aggressive Handlungen von Mädchen und Jungen (nach Ulrike Popp 1999²)

51% der befragten Mädchen haben andere gehänselt.

63% der befragten Jungen haben andere gehänselt.

34% der Mädchen beschimpften MitschülerInnen mit gemeinen Ausdrücken.

50% der Jungen beschimpften MitschülerInnen mit gemeinen Ausdrücken.

28% der Mädchen haben an Aktionen zum Ärgern von LehrerInnen teilgenommen.

40% der Jungen haben an Aktionen zum Ärgern von LehrerInnen teilgenommen.

Bei den harten Aggressionen wie Sachbeschädigung, Drohungen gegen die physische Unversehrtheit und direkte körperliche Auseinandersetzungen sagen Jungen doppelt so häufig wie die Mädchen, dass sie daran teilgenommen haben.

53% der Jungen hatten keine Prügelei, zwei Drittel von ihnen keine Sachbeschädigungen usw.

80% der Jungen haben noch nie eine Waffe mit in die Schule genommen oder MitschülerInnen bedroht (vgl. Popp, U. 1999²).

Erklärungsmodelle für schulische Gewalt

Insgesamt lassen sich generell zwei Ursachenkomplexe für die Analyse von Gewalt nennen: die außerschulischen (familiären, gesamtgesellschaftlichen, medialen) und die innerschulischen Ursachen.

Außerschulische Ursachen

- Gesellschaftliche Modernisierung, zunehmende Unsicherheit, Massen- und Dauerarbeitslosigkeit → Zunahme individueller sozialer Problemlagen bei Jugendlichen, Verunsicherungen (vgl. Veränderung von Jugend), unsichere Zukunftsperspektiven, zunehmende Konkurrenz, Konsumorientierung, Medieneinfluss, unsichere Familienkonstellationen.

Schule als Verursacherin von Gewalt

- Devianz als Produkt schulischer Etikettierungsprozesse
Am größten ist der Zusammenhang zwischen Gewalt und Etikettierungsprozessen, d.h. der Schüler wird ungerechtfertigt verdächtigt, als Störenfried betrachtet und bestraft.
"Die rigide Anwendung und Durchsetzung von Regeln und Konfliktlösungsmustern aufgrund subjektiver Situationsdefinitionen der Lehrer und die offen disziplinierenden, etikettierenden und gewaltanwendenden Lehrerreaktionen auf Regelverstöße, stehen in deutlichem Zusammenhang zu (...) gewaltförmigen Verhaltens bei Schülern" (Meyer 1999², S. 234).

Lernklima

"In 'guten' Schulen kommt aggressives Verhalten gegen Lehrer und Mitschüler und Vandalismus selten vor, in 'schlechten' Schulen hingegen sind hohe Werte existent" (Ulrich Meier 1999², S. 225).

Mit guten Schulen ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass ein reichhaltiges Schulleben existiert, LehrerInnen sich den Problemen der SchülerInnen zuwenden und die Schulleitung integrativ arbeitet. Das heißt natürlich nicht, dass in allen 'schlechten' Schulen Gewalt bei SchülerInnen vorkommen muss, oder durch belastete Familienverhältnisse automatisch SchülerInnengewalt entsteht. Es gibt verschiedene Verarbeitungsformen mit derartigen Problematiken und SchülerInnengewalt stellt eine aktive Verarbeitung und Auseinandersetzung der SchülerInnen mit ihrer Umwelt, hier der Schule dar.

Aber werden SchülerInnen ausgegrenzt und nicht in die Schulklasse integriert, korrespondiert dies häufig mit der Ausübung von Gewalt (vgl. Meyer 1999, S. 135).

Faktoren wie mangelnder Lebensweltbezug von Lerninhalten = Langeweile, geringes LehrerInnenengagement, geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten von SchülerInnen. „Schulunlust und Langeweile im Unterricht korrelieren mit Gewalt leicht, aber mit Vandalismus deutlich“ (Holtappels 1999, S. 35).

Holtappels und Tillmann haben in einer Kurzfassung die wesentlichen Ergebnisse ihrer sog. Hessianstudie zur Gewalt zusammengefasst.

„Während an den allermeisten Schulen Gewaltprobleme keine dominierende Rolle spielen, hat in einer Minderheit von Schulen und Klassen das Gewaltverhalten der Schüler(innen) ein gravierendes Ausmaß angenommen. Vor allem auf diese Schulen beziehen wir uns im folgenden, indem wir fragen: Welche Hinweise zur Gewaltprävention lassen sich aus unseren empirischen Daten ableiten?

Innerschulische und außerschulische Einflüsse

Unsere Untersuchung verdeutlicht vor allem, daß das Gewaltverhalten, das eine Minderheit von Schüler(innen) zeigt, sowohl schulexterne als auch schulinterne Ursachen hat. Es ist nicht - wie in der Schulpraxis häufig behauptet wird - ausschließlich ‚importiert‘, sondern hat auch viele ‚hausgemachte‘ Gründe. Zwar spielen außerschulische Einflüsse hier eine ganz erhebliche Rolle - insbesondere das restriktive Erziehungsklima in der Familie, die Einbindung in aggressive Cliquen und der häufige Konsum von gewalthaltigen Filmen. Jugendliche, die unter solchen Verhältnissen leben, verhalten sich in der Schule besonders häufig gewalttätig. Doch es gibt daneben auch bedeutsame innerschulische Einflüsse: Ausprägungen der schulischen Umwelt, die Gewaltverhalten verstärken oder gar hervorrufen.

Aus unserer Analyse geht auch die Stärke des Einflusses außerschulischer und schulischer Bedingungen hervor. Die außerschulischen Faktoren, insbesondere die Zugehörigkeit zu gewalttätigen Cliquen und der Konsum von Gewalt-, Horror- und Pornofilmen, zeigen den stärksten Einfluß, dicht gefolgt von solchen Risikofaktoren des schulischen Sozialklimas, die für die Schüler(innen) mit der Gefahr von Ausgrenzung verbunden sind: Fehlende Anerkennung bei Mitschülern, etikettierendes und restriktives Verhalten der Lehrer(innen), scharfe Konkurrenz unter den Schülern und eine selbst empfundene Außenseiterposition steigern die Wahrscheinlichkeit, daß ein Heranwachsender sich in der Schule gewalttätig verhält, ganz außerordentlich. Positive Wirkung - allerdings in deutlich abgeschwächter Intensität - haben der soziale Zusammenhalt zwischen den Schülern und eine förderliche Lernkultur. Überlagert wird dies alles von dem Geschlechtereffekt: Was körperliche Gewalthandlungen angeht, erscheinen Jungen zwei- bis dreimal so häufig wie Mädchen als ‚Täter‘.

Für die Überlegungen zur Prävention ist an diesem Ergebnis wichtig: Weil die schulische Lernumwelt einen erheblichen Einfluß auf das Gewaltverhalten der Schüler(innen) besitzt, läßt sich durch Veränderung dieser Lernumwelt auch Einfluß nehmen. Im folgenden sprechen wir deshalb vor allem die innerschulischen Risikofaktoren für Gewaltverhalten an - und fragen zugleich, welche pädagogischen Maßnahmen in der Schule eine gewaltmindernde Wirkung haben könnten. Unsere Präventionsvorschläge orientieren sich dabei unmittelbar an den Forschungsbefunden der Analyse von verursachenden Bedingungen. (Weitere Präventionshinweise finden sich in dem soeben erschienenen Heft 1/1999 der Fachzeitschrift *Pädagogik*.)

Die Lernkultur entwickeln

Die von uns ermittelten Forschungsbefunde offenbaren deutliche Zusammenhänge zwischen Gewalthandeln der Schüler(innen) und verschiedenen Faktoren der schulischen Lernkultur. Insbesondere ein schülerorientierter Unterricht und ein erkennbarer Lebensweltbezug der Inhalte auf der einen und ein förderndes Lehrerengagement und geringer Leistungsdruck auf der anderen Seite wirken sich ‚gewaltdämpfend‘ aus. Daraus läßt sich folgern, daß auch unter präventivem Aspekt ein Unterricht anzustreben ist, der sich durch didaktisch-methodische Phantasie, durch individualisierte Lernzugänge und Lernformen und durch eine Vielfalt der Lernorte und Lerngelegenheiten kennzeichnen sollte. Schülerorientierung heißt dabei auch, in vielfältiger Weise die lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme der Jugendlichen aufzugreifen. Von Bedeutung für die Entwicklung der Lernkultur sind zudem einerseits Wahl- und Neigungsangebote, die auch für Schüler(innen) mit schwachen Fachleistungen Anerkennung und Lernmotivation schaffen, andererseits ‚Schulprojekte‘, die praktisches Handeln und soziale Erfahrungen, authentische Begegnungen und Ernstsituationen ermöglichen.

Unsere Befunde deuten darauf hin, daß fehlende Förderanstrengungen der Schule und der einzelnen Lehrkräfte eine wichtige Schlüsselvariable für das Aufkommen eines hausgemachten Gewaltpotentials ist. Ein durch förderndes Lehrerengagement geprägtes Lernklima, das Schülerzuwendung und Lernunterstützung, Interesse am Lernfortschritt und Vermeidung von Überforderung beinhaltet, ist nach unseren Ergebnissen erkennbar dazu geeignet, Gewalthandeln zu dämpfen. Zugleich zeigen sich hohe Gewaltquoten fast durchgängig in solchen Schulformen, die Schüler(innen) mit erheblichen Lern- und Leistungsschwächen aufnehmen, also vor allem Hauptschulklassen und Sonderschulen für Lernbehinderte (...)

Restriktivität im Erziehungsverhalten der Lehrer(innen), rigide Regelanwendung und Disziplinierung

begünstigen ein gewaltförderndes Sozialklima. Die starken Zusammenhänge zwischen disziplinierend-einschränkendem Lehrerverhalten und dem Gewalthandeln der Schüler(innen) lassen sich als Indiz für einen interdependenten Aufschaukelungsprozeß interpretieren, in dem nicht nur aggressive Handlungsmuster der Jugendlichen notgedungen massive Lehrerreaktionen auslösen, sondern letztlich ein autoritär-disziplinierendes Klima wiederum gewaltförmige Bewältigungsmuster hervorruft. Prävention könnte hier zunächst einmal Verhaltenstraining für Lehrkräfte bedeuten: Hier geht es auf der einen Seite darum, die Sensibilität für Schülerprobleme und Interaktionsprozesse zu schärfen und Kommunikationsformen zu erlernen, die auch bei schwierigen Jugendlichen keine Beziehungsblockaden bewirken. Zum anderen zielen solche Trainings darauf, das Handlungsrepertoire zu erweitern, um in Konfliktsituationen gezielter und wirksamer eingreifen zu können (...).

Unsere Ergebnisse zeigen, daß es einen ‚harten Kern‘ von Mehrfach- oder Dauertätern gibt. Dabei handelt es sich zwar insgesamt gesehen um eine verhältnismäßig kleine Gruppe von 5-7 Prozent der Jugendlichen, die aber aufgrund der Intensität ihres Verhaltens in manchen Schulen zur erheblichen Belastung werden können. In einigen Schulen (und dort: in bestimmten Klassen) konnte unsere Studie eine Konzentration solcher gewaltaktiven Schüler(innen) ausmachen. Es läßt sich aufzeigen, daß es sich hierbei zum erheblichen Teil um Gewalt handelt, die in Schulen hineingetragen und damit gleichsam ‚importiert‘ wurde. Daß die Schule trotz dieses externen Einflusses an dem Gewaltaufkommen jedoch keineswegs unbeteiligt ist, zeigen unsere Daten ebenfalls. Sie verweisen nämlich darauf, daß die Schule (genauer: ihre Lehrkräfte) auf schwierige Dispositionen und Verhaltensmuster von Kindern und Jugendlichen oft nicht angemessen reagiert. So gibt es eine Minderheit von knapp 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die auf die folgenden Statements hochzustimmend antworten:

‚Auch wenn ich nichts ausgefressen habe, hat man mich immer gleich in Verdacht.‘

‚Ich kann mich so gut benehmen wie ich will, man glaubt immer nur Schlechtes von mir.‘

‚Ich glaube, die meisten Lehrer(innen) haben mich schon aufgegeben.‘

Diese Schüler(innen) haben den Eindruck, von den Lehrkräften (aber auch von den Mitschülern) ausschließlich in einem negativen Licht gesehen, selektiv verdächtigt und entsprechend behandelt zu werden. Sie fühlen sich negativ etikettiert, als ‚Übeltäter‘ oder ‚Versager‘ stigmatisiert. Diese Prozesse der sozialen Etikettierung erweisen sich in unserer Studie als besonders bedeutsam für die Erklärung des Gewalthandelns von Jugendlichen, die statistischen Zusammenhänge sind hier mit am höchsten (...).

Nach Aussagen der Schüler(innen) greifen bei schweren Prügeleien 27 Prozent der Lehrkräfte überwiegend nicht ein, bei sexuellen Attacken sind es sogar 39 Prozent. Dieses Nicht-Eingreifen erfolgt, obwohl die Lehrkräfte die entsprechende Gewaltsituation wahrgenommen haben. Vor diesem Hintergrund plädieren wir entschieden dafür, daß Lehrkräfte auch in diesem Bereich ihren Erziehungsauftrag entschlossener als bisher wahrnehmen, indem sie die Abläufe an ihrer Schule wachsam beobachten, indem sie eingreifen und Grenzen setzen, indem sie die Etablierung gewaltverhindernder Regeln befördern. Dies ist ein Anspruch, der sich sowohl an die einzelne Lehrkraft als auch an das Kollegium insgesamt richtet (...).

Prävention als Entwicklung der Schulkultur

Wenn es um pädagogische Maßnahmen zur Minimierung von Gewalt geht, dann steht die Schule in einem spezifischen Spannungsfeld: Unsere empirischen Ergebnisse zeigen, daß ein erheblicher Teil der Gewalt, die sich in der Schule äußert, ‚importiert‘ wird; die dahinter stehenden außerschulischen Lebensumstände, die bei den Jugendlichen die Neigung zu Gewalthandlungen fördern, sind durch schulische Präventionsprogramme kaum erreichbar. Zugleich haben wir aber auch aufgezeigt, daß die Bedingungen und Abläufe in der Schule selbst eine gewaltproduzierende bzw. -stützende Qualität annehmen können. Das Sozialklima und die Lernkultur, aber auch Versagenserlebnisse und Ausgrenzungsprozesse sind hierbei von besonderer Bedeutung. Gewaltprävention in der Schule - das wurde bereits zu Beginn angesprochen - sollte sich auf die Wirkfaktoren konzentrieren, die durch schulisches Handeln auch erreichbar sind.

Anders formuliert: Man wird von der Schule aus keine Familientherapie betreiben können, aber gegen Schulversagen und etikettierendes Lehrerverhalten läßt sich sehr wohl etwas unternehmen. Es geht somit vor allem darum, die Schule selbst so zu verändern, daß die dort ausgemachten Risikofaktoren für Gewaltverhalten an Wirkungskraft verlieren. Damit ist die Gewaltprävention in der Schule vor allem als Entwicklung der Schulkultur, als Verbesserung des Sozialklimas, als Minderung von Ausgrenzung zu betreiben; aber auch intervenierende, kontrollierende und therapeutische Maßnahmen sind in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus kann die Schule durch Kooperation mit anderen Einrichtungen (insb. der Jugendhilfe) ihre präventive Arbeit sinnvoll erweitern“ (Holtappels/Tillmann: Was tun mit dem „harten Kern“ von Schülern, der zuschlägt? Frankfurter

Rundschau 1.2.1999).

Leseempfehlung:

(da es inzwischen einen ganzen Bücherschrank an Veröffentlichungen über Gewalt gibt, beschränke ich mich auf wenige Titel, die vor allem empirische Befunde beinhalten)

Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim/München 1999

Einen ausführlichen Überblick geben

Melzer, W./Lenz, K./Ackermann, Ch.: Gewalt in Familie und Schule. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002



Wiederholungsfragen

1. Rekapitulieren Sie die statistischen Daten zur Familiensituation von Kindern und Jugendlichen (Geschwisterzahl, Erwerbstätigkeit von Müttern, Familientypen).

.....
.....
.....

2. Diskutieren Sie die wesentlichen Veränderungen im Zusammenleben der Generationen.

.....
.....
.....

3. Welche wesentlichen Veränderungen von Kindheit und Jugend werden in der zitierten Literatur (Tillmann, Grundschulmanifest, Kinder- und Jugendbericht NRW, Preuss-Lausitz) genannt?

.....
.....
.....

4. Welchen Risiken sind Kinder heute anders als früher ausgesetzt?

.....
.....
.....

5. Welche Konsequenzen für die Schule werden aus den Veränderungen von Kindheit eingefordert?

.....
.....
.....

6. Diskutieren Sie die innerschulischen Ursachen von Gewalt.

.....