

Zeppelin Universität

Corporate Management & Economics

Lehrstuhl für Kommunikationswissenschaft & Wissensanthropologie

Prof. Dr. phil. Gertraud Koch

Bachelor-Arbeit

Bock auf Schule?

Wie Jugendliche ihre Schule wahrnehmen

– eine ethnographische Betrachtung.

Bearbeitet von:	Lisa Henke
Matrikelnummer:	09200210
Semester:	Fall Term 2012
Betreuerin:	Prof. Dr. phil. Gertraud Koch
Abgabedatum:	6. Dezember 2012

„Die Kraft einer Gesellschaft entscheidet sich daran, ob es gelingt, jedem jungen Menschen das Signal zu geben: Du wirst in dieser Gesellschaft gebraucht.“

Annette Schavan, 2006

Zusammenfassung

Das deutsche Schulsystem nimmt in den letzten Jahren Dauerpräsenz in öffentlichen Diskursen ein. Die vorliegende Arbeit stellt die oftmals unberücksichtigte Perspektive von Jugendlichen auf ihre Schule in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Sie untersucht, welchen Wert Schüler ihrer Schule beimessen, wie sie im schulischen Kontext handeln und mit ihren Mitmenschen in Beziehung treten. Der ethnographische Zugang zum Forschungsfeld ermöglicht diese Betrachtung subjektiver Sichtweisen. Im Rahmen von qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen, online wie offline, erzählen Schüler zwischen 15 und 17 Jahren wie sie ihre Schule wahrnehmen. Zudem widmet sich diese Arbeit der Frage nach Besonderheiten der schulischen Wahrnehmung Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Die Schüler verdeutlichen, dass die Schule für sie zwar eine wichtige Institution für die Zukunft darstellt, jugendlichen Lebensbedürfnissen jedoch fremd ist. Aus ihren Erzählungen lässt sich ein Bild von jener Schule zeichnen, in der Jugendliche ihrer Ansicht nach motiviert lernen.

Abstract

Within the last years, the German school system has been constantly on public discussions. This paper focuses on the often unconsidered question, how pupils perceive their school. It analyses what kind of values pupils ascribe to their schools, how pupils act and how interactions happen and develop at school. The ethnographic design of this study makes an analysis of subjective perspectives possible. Qualitative interviews as well as online and offline discussions give pupils in the age from 15 to 17 years room to talk about their attitude towards and perception of school. Furthermore this paper discusses the question, if there is a difference in the perception of school by pupils with migration backgrounds. The students point out that school is an important institution concerning their future, but far away from adolescent needs. The narrations give a hint, how school should look like, if pupils would enjoy attending it.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen	3
2.1 Jugend	3
2.1.1 Jugend zwischen Selbst- und Fremdbestimmung	4
2.1.2 Jugend zwischen Individualität und Integration: Sozialisationsstheorie.....	6
2.2 Schule	9
2.2.1 Schule als institutioneller Akteur der Menschenbildung	10
2.2.2 Schule als Sozialisationsinstanz.....	16
2.3 Besonderheit Migration?	19
2.3.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund	19
2.3.2 Bildungsungleichheiten in deutschen Schulen	20
2.3.3 Institutionelle Diskriminierung	22
2.3.4 Umgang mit kultureller Vielfalt an Schulen	24
3 Forschungsmethodik und Feldzugang	26
3.1 Forschungsfeld	28
3.1.1 Ludwig-Dürr-Schule	29
3.1.2 Bildungsprojekt CHANCE	30
3.2 Feldzugang	30
3.3 Methodisches Vorgehen	31
3.3.1 Gespräche	32
3.3.2 Gruppendiskussion	34
3.3.3 Online-Diskussionen	36
3.3.4 Dokumentation und Feldnotizen	37
3.4 Datenauswertung	38
4 Empirische Befunde und Auswertung	38
4.1 Darstellung der Ergebnisse	38
4.1.1 „Schule ist eigentlich ganz ok!“ – Einstellung zur Schule	39
4.1.2 „Ein guter Lehrer ist der, den es interessiert, wie es seinen Schülern geht!“ – Lehrer	39
4.1.3 „Was soll das in unserer Zukunft bringen?“ – Unterricht: Inhalte und Methoden	43
4.1.4 „Da treff’ ich halt Kumpels“ – Mitschüler: Freunde und Außenseiter	46
4.1.5 „Das Wochenende ist total cool und dann: Montag!“	

– Schulstrukturen und Regeln.....	49
4.1.6 „Ich weiß überhaupt nicht, was mich erwartet...“	
– Anforderungen der Schule.....	53
4.1.7 „Es bringt uns gar nichts, wenn wir was verändern wollen sind wir schon längst weg“ – Eigenverantwortung und Partizipation	56
4.1.8 „Da hab ich so gedacht: Ey, ich kann auch schlau werden“	
– Zukunftswünsche und Unterstützung	58
4.1.9. „Das meiste ist eigentlich Erziehungssache“	
– Familiäres Umfeld	61
4.1.10 „Verstehst du mich und so? Und ich hab gedacht: ja klaaar“	
– Besonderheit Migration?	61
4.2 Interpretation der Ergebnisse	63
4.2.1 Handlungskontext 1: Innere Realität	64
4.2.3 Handlungskontext 2: Äußere Realität.....	65
4.2.3 Zusammenspiel innerer und äußerer Realität	71
4.3 Hypothesengenerierung	76
5 Fazit und Ausblick.....	78
5.1 Zusammenfassung.....	78
5.2 Implikationen	80
5.3 Ausblick	82
Literaturverzeichnis	85
Anhang.....	89

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmut Fend, 2008.....	13
Abbildung 2: Rahmenmodell schulischer Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsorientierung in Anlehnung an Bronfenbrenner in Hofmann / Siebertz-Reckzeh, 2008.....	75

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur

1 Einleitung

Das deutsche Schulsystem mit seinen vielseitigen Facetten ist in den letzten Jahren Dauerthema im öffentlichen Diskurs. Studienergebnisse wie PISA 2001, Katastrophen wie der Amoklauf in Erfurt 2002, der Hilfe-Ruf der Lehrerschaft der Rütli-Schule 2006 oder auch der Volksentscheid gegen die Hamburger Schulreform 2010 geben immer wieder neue Anlässe, das deutsche Schulsystem aus verschiedenster Perspektive zu untersuchen, zu beurteilen und infrage zu stellen (vgl. Schubarth / Speck, 2008: 965; vgl. Keim, 2008: 94; vgl. Schwägerl, 2006). Wissenschaft und Politik bemühen sich stets um Lösungen, wie identifizierte Defizite des deutschen Schulsystems behoben werden können. Dabei bleibt allerdings eine wichtige Perspektive in diesen Diskursen um die Gestaltung des Schulsystems zu häufig unberücksichtigt: die Schülerperspektive (vgl. Schuhbart / Speck, 2008: 980). Doch „ihre Sichtweise [muss] (...) zur Kenntnis genommen, respektiert und berücksichtigt werden, wenn man Qualität und Wirksamkeit von Schulen verbessern will“ (Fichten, 1997: 203). Wie nehmen Schüler¹ ihre Schule wahr? Welchen Wert messen sie ihr bei? Fühlen sie sich wohl? Und schließlich: Wie kann die Schule ein lebenswerter und gewünschter Lernort für die Jugendlichen werden? Das sind Fragen, die mich bei der Erstellung meiner Arbeit geleitet haben.

In der Wissenschaft ist man sich überwiegend einig: Die Schule spielt eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Jugendlichen (vgl. Hofmann / Siebertz-Reckzeh, 2008: 14). Sie stellt „einen sozialen Erfahrungskontext [dar], der das Denken, Fühlen, und Handeln von Kindern und Jugendlichen beeinflusst“ (ebd.: 14). Sie umfasst eine Zeit, in der die Schüler „lernen, mit Anforderungen umzugehen, sich selber einzuschätzen, sich selber anzunehmen und sich eigeninitiativ voran zu bringen (Fend, 2008: 24). Demgegenüber unterstellen viele der bisherigen Forschungsarbeiten auch, dass die Schule im Hinblick auf die Bedürfnisse der Jugendlichen „eher blind sei“ (Schubarth / Speck, 2008: 966) und sich der Schulalltag um eine „fragile Balance“ (ebd.: 966) zwischen Schülersein und Schülerrolle dreht. Für die Schüler selbst stellt sich die Schule primär als ein „zukunftsbezogener, verpflichtender, stark reglementierter und oftmals belastender Ort zu lernen, aber weniger als angenehmer Aufenthalts- und Freizeitort“ dar (ebd.: 970). In den Forschungsarbeiten von Schubarth und Speck finden sich Hinweise darauf, dass die Lernfreude und das Wohlbefinden in der Schule an personale wie strukturelle Ressourcen gekoppelt sind (vgl. ebd.: 980). Sie betonen den Bedarf an Studien zur subjektiven Bedeutungsbeimessung des formellen und informellen Bildungsertrags durch die Schüler. Dieser Forderung möchte ich in meiner Arbeit nachkommen. Fend wirft in diesem Kontext die Frage auf, wie Schüler das schulische Angebot für sich nutzen, die Schule als Wissensquelle wahrnehmen und wie die Schule in die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler eingreift, um die für das

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich in der vorliegenden Arbeit ausschließlich die männliche Form, wobei sämtliche Personenbezeichnungen grundsätzlich für beiderlei Geschlecht gelten.

Leben benötigten Fähigkeiten auszubilden (vgl. Fend, 2008: 24). Diese Fragen veranschaulichen das Spannungsfeld von Erziehung und Wissensvermittlung, in welches die Schule eingebettet ist. Hieran anknüpfend und von dem Interesse geleitet, die Schülersichtweise in den Fokus zu stellen, möchte ich im Rahmen meiner Arbeit den Fragen nachgehen, wie Schüler im Alter von 15 bis 17 Jahren das Bildungsangebot interpretieren und wie sie es nutzen: Wie gehen Jugendliche mit den Besonderheiten in ihrer Persönlichkeitsentwicklung um? Wie handeln sie im schulischen Kontext und woran orientieren sie sich? Wie interpretieren sie den institutionellen Rahmen der Schule und wie treten sie mit ihren Mitschülern und Lehrern in Beziehung? Wie stehen Jugendliche zu ihrer Schule?

Des Weiteren untersuche ich im Rahmen meiner Arbeit, ob sich die Wahrnehmungen von Schule und die Handlungsorientierungen der Schüler unterscheiden, wenn die Schüler einen Migrationshintergrund haben. Mit dieser Betrachtung möchte ich das sehr defizit-geprägte Bild Jugendlicher mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem infrage stellen.

Ziel meiner Arbeit ist es folglich, ein Bild davon skizzieren zu können, wie die soziale Wirklichkeit der Schule aus Schülersicht kreiert wird. Ich möchte verstehen, wie Schule und ihre Strukturen auf die Schüler wirken. Ausgehend davon formuliere ich in meiner Arbeit erste Ideen, welche Erwartungen die Schüler an ihre Schule haben und wie Schule aussehen müsste, wenn Schüler sie gestalten könnten. Das schließt sich an meine Grundannahme an, dass Schüler zunächst besser als Bildungspolitiker und Wissenschaftler wissen, welche Unterstützung sie von der Schule benötigen und wie die Schule zu einem Erfahrungsort werden kann, in dem sie gerne lernen und sich wohlfühlen.

Der ethnographische Zugang des Forschungsprojektes bot mir die Möglichkeit mittels unterschiedlicher qualitativer Methoden Einblicke in die subjektiven Ansichten der Schüler zu finden. Ich bin überzeugt, dass nur ein vielschichtiger Forschungsansatz wie jener der Ethnographie, den seine Alltagsnähe, Offenheit und das Erkenntnisinteresse an der Innenperspektive charakterisieren, dass nur dieser Ansatz einem Verstehen der Schülersicht gerecht werden kann. Dieses offene Vorgehen ließ den Schülern Raum, eigene Akzente zu setzen und freie Assoziationen zu äußern. An ihren Erzählungen orientiert sich der inhaltliche Aufbau der vorliegenden Arbeit.

Meine Bachelor-Arbeit strukturiert sich in fünf Kapitel. Im hieran anschließenden, zweiten Kapitel werde ich die theoretischen Konzepte, die sich schrittweise aus den Erhebungen entwickeln ließen und auf denen meine Überlegungen fußen, darstellen (Kapitel 2). Zunächst beschreibe ich die Besonderheiten der Persönlichkeitsentwicklung in der Jugendphase (Kapitel 2.1), ehe ich auf ein theoretisches Konzept der Schule eingehe (Kapitel 2.2). In diesem Kapitel werde ich die theoretischen Konzepte anschließend zueinander führen (Kapitel 2.2.2). Der dritte Teil meiner theoretischen Einleitung bezieht sich auf migrationstheoretische Konzepte bezüglich Schule und

Jugend (Kapitel 2.3). Im Laufe der Erklärungen der theoretischen Grundideen werde ich auch den aktuellen Forschungsstand zum jeweiligen Thema streifen. In dem darauf folgenden Kapitel erkläre ich den Zugang zum Forschungsfeld sowie mein methodisches Vorgehen in diesem Projekt (Kapitel 3). Daran anschließend werde ich zunächst meine empirischen Ergebnisse darstellen (Kapitel 4.1) und sie danach mit Hilfe der einleitend skizzierten theoretischen Konzepte interpretieren (Kapitel 4.2), um schließlich Hypothesen generieren zu können (Kapitel 4.3). Ferner ziehe ich im letzten Kapitel ein Fazit, leite aus meinen Erhebungen Implikationen ab, wie Schule aussehen sollte, damit Schüler sich wohlfühlen und gebe einen kurzen Ausblick, welche Erkenntnisinteressen und Fragen für zukünftige Forschungsprojekte sich anhand dieser Arbeit ergeben (Kapitel 5).

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Jugend

Jugend ist ein im Alltagsgebrauch sehr üblicher und vertrauter Begriff. Dennoch lassen sich in der Wissenschaft aus unterschiedlichen Perspektiven verschiedene Definitionen finden, die meinen, den Begriff Jugend eindeutig beschreiben zu können (vgl. Wolf, 2009: 43). Ein Konzept ist beispielsweise die Einteilung nach Alter in frühe, mittlere und späte Adoleszenz (vgl. ebd.: 44). Andere Definitionen orientieren sich wiederum an Schulen, Handlungsstilen oder Funktionsbereichen, wobei wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Kontexte, so Raithel, stets Berücksichtigung finden sollten (vgl. Raithel, 2008: 21). Diese verschiedenen Ansprüche erschweren eine eindeutige Begriffsbestimmung von Jugend. Zudem bleibt zu beachten, dass das Vorhaben einer genauen Definition an sich bereits eine Vereinheitlichung ist, die der Heterogenität der Jugend nicht gerecht wird. Die Umsetzung konkreter Forschungsideen bedarf jedoch eines grundlegendes Konzeptes auf der Untersuchungen fußen können.

Jugend wird in Wissenschaft wie auch von Medien häufig aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet. Zum einen werden mit Jugend die Begriffe Fortschritt, Innovation und Triebkraft assoziiert (vgl. Moser, 2009: 48). Zum anderen ist die Jugendforschung geprägt von der Sorge um die Heranwachsenden: Es geht um Gewalt, Kriminalität und Arbeitslosigkeit (vgl. Weißköppel, 2001: 41). In diesem Zusammenhang wird die Frage diskutiert, inwieweit die heranwachsende Generation in der Gesellschaft Verantwortung übernehmen und diese fortführen kann (vgl. Moser, 2009: 37). Medien beeinflussen das Bild, das die Gesellschaft von Jugendlichen und auch die Jugendlichen von sich selbst haben – Jugendliche werden oft negativ konnotiert als Opfer oder Täter dargestellt (vgl. ebd.: 60). Dabei veröffentlichte die 16. Shell-Jugendstudie 2010, dass die derzeitige Jugend einen besonderen Pragmatismus auszeichnet, „eine Generation, die sich den Herausforderungen von Bildung und Be-

ruf mit Ehrgeiz und erhöhter Leistungsbereitschaft stellt“ (Shell Deutschland Holding, 2010). Diese von den Extremen Sorge und Hoffnung gezeichnete Wahrnehmung von Jugendlichen ist unter anderem darauf zurück zu führen, dass Theorien über Jugend immer von Erwachsenen gebildet werden und diese von einer subjektiven Voreingenommenheit und Distanz geprägt sind (vgl. Weißköppel, 2001: 42). Das Bewusstsein hierüber ist für ein besseres Verstehen der Jugend maßgeblich.

Jugend ist eine eigene Lebensphase im Lebenslauf eines jeden Menschen. Während sie etwa bis Mitte des 21. Jahrhunderts eher als Übergangsphänomen zwischen Kind- und Erwachsenenem-Status betrachtet wurde, schenkte die Wissenschaft der Jugend in den letzten Jahrzehnten zunehmend Aufmerksamkeit (vgl. Weißköppel, 2001: 44). Dieser Bedeutungszuwachs fußt zum einen auf einer Verlängerung und zum anderen auf einer Entgrenzung und Entstrukturierung der Lebensphase gegenüber der Vergangenheit (vgl. Wolf, 2009: 29f.). In den vergangenen Jahrhunderten gestaltete sich die Jugendzeit der Menschen relativ homogen. In der Regel folgte nach neun Jahren Schulzeit zunächst die Lehre und schließlich der Eintritt in den Beruf (vgl. ebd.: 21). Die damit einhergehende frühe finanzielle Unabhängigkeit ermöglichte ein frühes Ablösen von dem Elternhaus sowie die eigene Familienplanung (vgl. Raithel, 2011: 17). Eine Verlängerung der Jugendphase ist unter anderem auf die frühere Geschlechtsreife, spätere, bzw. liberalere Familienplanung und eine Ausweitung des Schul- und Berufsschulsystems zurück zu führen (vgl. ebd.: 17). Die Bildungsexpansion seit Mitte des 21. Jahrhunderts, Verunsicherungen durch neue Arbeitsmarktrisiken für Jugendliche und eine Werteveränderung in der Kopplung von Ehe und Kindern lösten zudem die Entstrukturierung der Jugendphase aus (vgl. ebd.: 17; vgl. Wolf, 2009: 29). Mittlerweile ist diese Lebensphase charakterisiert durch „Diversifikation von jugendlichen Lebensstilen bzw. -formen“ (Raithel, 2011: 20). Des Weiteren lässt sich die Jugendphase auch nicht eindeutig von der Kindheitsphase und dem Erwachsenenstatus abgrenzen. Die Übergänge vollziehen sich fließend und die Kindheitsphase ist womöglich noch nicht gänzlich abgeschlossen, ehe erste Anzeichen der Jugend eintreten (Weißköppel, 2001: 44):

„The boundary separating child and adult is a decidedly fuzzy one. Adolescence is an ambiguous zone within which the child/adult boundary can be variously located according to who is doing the categorizing“ (Sibley, 1995 in Weißköppel, 2001: 44).

2.1.1 Jugend zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist die Zeit der Jugend geprägt von einem Wechselspiel der Selbst- und Fremdbestimmung, denn sie bietet sowohl Spielräume als auch Zwänge für die jugendliche Lebensgestaltung (vgl. Hurrelmann, 2007: 8). Auf der einen Seite können Jugendliche im Rahmen von Freizeit und Mediennutzung individuellen Interessen folgen und entscheiden wie sie ihre Zeit verbringen wollen. Auf der anderen Seite bestimmen Schul- und Ausbildungszeit sowie die damit einhergehenden Strukturen und Erwartungen bereits einen Teil der jugendlichen Lebensgestal-

tung, ohne dass die Jugendlichen selbst Einfluss nehmen können. Hurrelmann beschreibt dieses Zusammenwirken als „einen zwar ökonomisch ungesicherten, aber soziokulturell und in sozialen Bindungen und Wertorientierungen durchaus gestaltbaren Lebensraum“ (ebd.: 8). Auch diese Kombination von Möglichkeiten und Beschränkungen im Jugendalter hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Die Anforderungen der Gesellschaft, denen sich die Jugend gegenüber sieht sind komplex und geben keine eindeutige Zielrichtung mehr vor (vgl. Lange / Xyländer, 2008: 594; vgl. Wolf, 2009: 29). Auf der einen Seite steht der Wohlfahrtszuwachs, der sich für die Jugendlichen beispielsweise in dem fast selbstverständlichen Zugang zu neuen Medien, dem Urlaub im Ausland, einem eigenen Zimmer oder auch dem Leben in einer stabilen Demokratie äußert und neue Möglichkeiten für die eigene Lebensgestaltung öffnet. Deshalb erscheinen die Rahmenbedingungen für die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit günstig. Auf der anderen Seite führen Modernisierungen und die neue Vielzahl an Möglichkeiten und Orientierungspunkten zu Verunsicherung. Das Konstrukt Familie verliert an Stabilität und die Wirtschaftskrise erschwert das Eintreten in den Arbeitsmarkt (vgl. Lange / Xyländer, 2008: 595). Diese Entwicklungen lösen Unsicherheit aus. Jugendliche stehen demnach vor der Herausforderung ihre zunehmenden Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung im Rahmen neuer Unsicherheitslagen zu nutzen (vgl. ebd.: 594).

Zwei verschiedene Konzepte veranschaulichen, wie Jugendliche im Rahmen der sich ihnen stellenden Herausforderungen und Erwartungen der Gesellschaft ihr Leben gestalten: Jugend als Transition oder Moratorium. Das Konzept der Transition beschreibt ein möglichst schnelles und zielgerichtetes Durchlaufen der Jugendphase, um so bald wie möglich den Status eines Erwachsenen zu erreichen. Jugend gestaltet sich folglich als Übergangsphase. Es wird weder Autonomie erreicht, noch angestrebt. Sondern das Ziel ist, schnellstens im Erwachsenen-Sein anzukommen (vgl. Hurrelmann, 2007: 40; vgl. Raithel, 2008: 19). Im Gegensatz hierzu steht das Konzept des Moratoriums, nach dem die Jugendphase als eine Art Auszeit gesehen wird und die Möglichkeit bietet, sich von der Gesellschaft der Erwachsenen abzugrenzen. Im Moratorium konzentrieren sich Jugendliche vor allem auf die Bewältigung des Alltags, sind in Abgrenzung zu den Erwachsenen eigenständig und dementsprechend gegenwartsorientiert (vgl. Hurrelmann, 2007: 40; vgl. Raithel, 2008: 20). Diese beiden Konzepte kommen jedoch selten in Reinform vor. Meist lässt sich eine Kombination der beiden Strategien vorfinden:

„Jugendliche entscheiden sich individuell zwischen der Erreichung in der Zukunft liegender Ziele oder für die Erlangung von Autonomie in der Jugendphase. Sie wählen aus Entwicklungswegen zwischen Transition und Moratorium aus und verknüpfen diese je nach individuellen Vorstellungen und gegebenen Bedingungen“ (Reinders, 2003 in Hurrelmann, 2007: 43).

Ein positives Zusammenspiel beider Konzepte bezeichnet die Integration und gilt in der Gesellschaft als ideale Lebensgestaltung. Denn sie ermöglicht eine zukunftsorientierte Entwicklung bei gleichzeitig individueller Entfaltung (vgl. Raithel, 2008: 21).

2.1.2 Jugend zwischen Individualität und Integration: Sozialisationstheorie

In der Wissenschaft untersuchen sowohl Soziologie als auch Psychologie die Phase Jugend und versuchen diesen Lebensabschnitt und die darin verankerten Entwicklungen und Handlungsmuster zu verstehen (vgl. Moser, 2009: 26ff.). Der Psychologie nach ist die zentrale Aufgabe des Jugendalters die Sicherung der Individualität (vgl. Hurrelmann, 2007: 66). Es handelt sich in den Untersuchungen primär um die körperlichen und seelischen Prozesse einzelner Jugendlicher. Es wird allerdings auch betont, dass keine eindeutige Abgrenzung zwischen Jugend und Erwachsensein vorgenommen werden kann, da es sich um fließende, einander bedingende, aber nicht Schritt für Schritt aufeinander folgende Entwicklungsstufen handelt (vgl. ebd.: 35f.).

Im Gegensatz zur Psychologie, definiert die Soziologie in diesem Kontext die Sicherung der gesellschaftlichen Integration als zentrale Aufgabe im Jugendalter (vgl. ebd.: 34). Hier steht die Frage im Vordergrund, wie sich der Prozess der Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung ereignet und entwickelt. Die Persönlichkeitsentwicklung wird demnach im Rahmen gesellschaftlicher und ökonomischer Umstände betrachtet. In Abgrenzung zur Kindheit wird der Jugend aus soziologischer Perspektive sowohl ein höherer Grad an Selbstständigkeit als auch ein Zuwachs an sozialen Rollenanforderungen zugesprochen. Hier werden im Gegensatz zur Psychologie institutionelle Regelungen und die Gesellschaft als aktive Bestandteile in die Theoriekonzepte integriert (vgl. Moser, 2009: 30). So gehen Soziologen davon aus, dass mit institutionellen Regelungen, beispielsweise der Schulpflicht ab sechs Jahren und der Volljährigkeit mit 18 Jahren, ein Versuch der Steuerung unternommen wird, in welchem Zeitraum eine bestimmte Entwicklung bei einem Menschen erfolgen muss (vgl. ebd.: 35).

Um Jugend in all ihren Facetten verstehen zu können, folglich eine Untersuchung der Persönlichkeitsentwicklung realitätsnah zu gestalten, führte Hurrelmann die Konzepte dieser beiden Wissenschaften in der Sozialisationstheorie zueinander. Persönlichkeitsentwicklung wird demnach im Rahmen von physischen und psychischen Veränderungen sowie Anforderungen der sozialen und physischen Umwelt betrachtet (vgl. Hurrelmann, 2007: 49). Hurrelmann selbst nennt seine Theorie *Konzept der produktiven Realitätsverarbeitung*:

„Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und physischen Grundmerkmalen (der ‚inneren Realität‘) und mit der sozialen und physikalischen Umwelt (der ‚äußeren Realität‘)“ (Hurrelmann, 2006: 7).

Die Persönlichkeit umfasst die einzigartigen Merkmale und Eigenschaften eines Individuums. Das Adjektiv „produktiv“ verweist auf die aktive Einflussnahme des Menschen auf seine Entwicklung und Lebensgestaltung. Dieser lebenslange Prozess der Persönlichkeitsentwicklung umfasst also die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Selbst und seiner Umwelt. Die Theorie berücksichtigt zudem, dass innere und

äußere Realität immer subjektiv vom Einzelnen wahrgenommen und verarbeitet werden (vgl. ebd.: 22; vgl. Hofmann / Siebertz-Reckzeh, 2008: 18; vgl. Wolf, 2009: 41): „Die Art und Weise aber, wie sich jeder einzelne Mensch mit seinen Anlagen und seiner Umwelt auseinandersetzt und wie er sie verarbeitet, ist individuell und einmalig“ (Hurrelmann, 2006: 25). Der Anspruch der Theorie besteht darin, individuelle Wahrnehmungen und Perspektiven zu erfassen und zu verstehen (vgl. ebd.: 23). Zur weiteren Spezifizierung der Persönlichkeitsentwicklung stellte Hurrelmann sieben Thesen auf, die er in seinem Werk, *Lebensphase Jugend* bereits an die Sozialisation in der Jugend anpasste (vgl. Hurrelmann, 2007).

Im Folgenden sollen die Thesen der allgemeinen Sozialisationstheorie in Verbindung mit den Thesen zur Jugendphase kurz dargestellt werden.

(1) Sozialisation verläuft stets im Rahmen eines Wechselspiels von innerer Anlage und externer Umwelt. Die genetische Grundausstattung eines jeden Menschen bildet die Basis, auf die zukünftige Entwicklungen aufbauen. Im Laufe eines Lebens üben jedoch auch zu einem ebenso großen Teil soziale und physikalische Umweltbedingungen Einfluss auf die Persönlichkeitsentfaltung aus (vgl. Hurrelmann, 2006: 24). Diese Umweltfaktoren können „genetische Dispositionen überdecken, eindämmen, zurückhalten oder freilegen“ (ebd.: 24).

(2) Sozialisation beschreibt den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Dieser vollzieht sich in wechselseitiger Beziehung von innerer und äußerer Realität. Körperliche, psychische wie soziale Umbrüche charakterisieren die Jugendzeit (vgl. Wolf, 2009: 24). Diese Veränderungen drängen den Jugendlichen zu einer ständigen Reflexion seiner Selbst und seiner Umwelt, um auf die Umbrüche reagieren zu können. Deshalb ist der Prozess der Sozialisation in der Jugend besonders intensiv (vgl. Hurrelmann, 2007: 67).

(3) Die Verarbeitung der beiden Realitäten ist ein aktiver Prozess, an dem der Einzelne bewusst teilnimmt. Informationen über beispielsweise Veränderungen können vom Menschen aufgenommen und interpretiert werden und schließlich eine Reaktion auslösen. Diese Beobachtung beschränkt sich nicht auf die eigene Person, sondern umfasst auch das Umfeld: Das Verhalten der Mitmenschen wird beobachtet und interpretiert (vgl. Hurrelmann, 2006: 28). Hurrelmann bezeichnet Jugendliche als „schöpferische Konstrukteure ihrer Persönlichkeit“ (Hurrelmann, 2007: 65) und äußert damit die Überzeugung, dass sich Jugendliche durch ihre Lebensführung aktiv an ihrer Entwicklung beteiligen.

(4) Damit sich eine „gelingende Persönlichkeitsentwicklung“² (Hurrelmann, 2006: 30) ereignen kann, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Neben der gene-

² Kann Persönlichkeitsentwicklung gelingen? Hier stellt sich für mich die Frage, nach welchen Faktoren eine Persönlichkeitsentwicklung als *gelingen* bewertet und zu welchem Zeitpunkt eine solche Beurteilung überhaupt stattfinden kann.

tischen Anlage wird damit die Bedeutung bestimmter sozialer und materieller Ausstattung betont. Diese Voraussetzungen werden von Familie, Bildungseinrichtungen und sozialem Netzwerk bestimmt, die in der Hurrelmanns Theorie als Sozialisationsinstanzen bezeichnet werden (vgl. ebd.: 31). Die Sozialisationsinstanzen sollen der Unterstützung für die Entwicklung des Einzelnen dienen und nicht isoliert voneinander, sondern im Zusammenspiel agieren (vgl. ebd.: 31).

(5) Hurrelmann definiert drei verschiedene Ebenen der Sozialisationsinstanzen. Die primären Instanzen sind die Familie und der enge Freundeskreis, die sekundären Sozialisationsinstanzen stellen Bildungseinrichtungen dar, also Kindergarten, Schule, Hochschule aber auch Freizeitaktivitäten. Medien und Gleichaltrige bilden die tertiäre Ebene der Sozialisation (vgl. Hurrelmann, 2006: 32ff.). Aufgrund einer verlängerten Schul- und Ausbildungszeit kommt der Schule als Sozialisationsinstanz eine hohe Bedeutung zu, auf die ich im nächsten Kapitel im Detail eingehen werde (siehe Kapitel 2.2.2).

(6) Sozialisation impliziert ein „permanentes Bewältigungsverhalten“ (vgl. ebd.: 38). Wie bereits aufgeführt ereignet sich die Persönlichkeitsentwicklung in einem Spannungsfeld von gesellschaftlichen Anforderungen und individueller Entfaltung. Diese möglicherweise widersprüchlichen Orientierungspunkte erfordern ein kontinuierliches Reflektieren und fordern den Anspruch, diesen Anforderungen stets gerecht werden zu wollen. Vor allem in der Jugendzeit ist die Spanne zwischen Individualität und Integration groß (vgl. Raithel, 2008: 28). Können die Herausforderungen, mit denen sich ein Jugendlicher konfrontiert sieht nicht bewältigt werden, kann es zu Störungen in der Entwicklung kommen. Die Bewältigung dieser Aufgaben erfordert neben einer persönlichen Bewältigungsstrategie auch soziale Unterstützungssysteme wie Schule, Familie, Freunde und Bezugspersonen (vgl. Hurrelmann, 2007: 67).

(7) Ein reflektiertes Selbstbild und die Entwicklung einer eigenen Identität sind Voraussetzungen für die Selbstständigkeit eines Menschen. Damit die Persönlichkeitsentwicklung gelingen kann, ist eine realistische und sensible Selbstwahrnehmung wichtig, um eine Übereinstimmung von eigenen Interessen und gesellschaftlichen Anforderungen erzeugen zu können. Die Jugend stellt eine Phase dar, in der diese Persönlichkeit entwickelt wird (vgl. ebd.: 66).

Festhalten lässt sich, dass die Jugend eine für die Persönlichkeit und den weiteren Lebensverlauf prägende Phase darstellt. Menschen im Jugendalter stellen jedoch eine derart heterogene Gruppe dar, dass es schwer fällt, Untersuchungen auf eine einheitliche Definition zu stützen. Wesentliche Elemente können jedoch festgehalten werden, die auch meinen weiteren Überlegungen zu Grunde liegen: Jugendliche stehen vor der Herausforderung gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden und gleichzeitig ihre Einzigartigkeit auszubilden. Biologische Anlage und die Umwelt, in der sich ein Jugendlicher eingebettet sieht, beeinflussen den Verlauf der Jugend und die Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich. Zu einem dieser externen Einflüsse zählt

die Schule. Mit der Zunahme an Freizeitmöglichkeiten und der Nutzung neuer Medien stellt die Schule zwar nicht mehr den einzigen Lern- und Erfahrungsraum für persönliche Entwicklungen dar (vgl. Moser, 2009: 36), dennoch kommt ihr durch die verlängerten Schulzeiten und den Entwicklungen wie beispielsweise die Zunahme an Ganztageseinrichtungen eine bedeutende Rolle zu. Auch der Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung stellt fest, dass öffentliche Instanzen und selbstgewählte Lebensbereiche an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006 in Moser, 2009: 55). Im Folgenden werde ich die Schule als einen Lebens- und Erfahrungsraum für Jugendliche näher betrachten.

2.2 Schule

Die Herausforderung des Bildungswesens gestaltet sich in Form eines Ausgleichs zwischen der Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten zur Lebensführung sowie identitätsstiftenden Erfahrungen (vgl. Fend, 2006: 21). Die Schule als Teil des staatlichen Bildungssystems soll einen spezifischen Bildungsauftrag erfüllen. Sie ist dafür zuständig, eine heranwachsende Generation zu schulen und ihr Zugang zu bestimmtem Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten zu verschaffen. Über das Wissen und die Kompetenzen hinaus ist es die Aufgabe der Schule in einer pluralistischen Gesellschaft, ein einheitliches Verständnis von Grundwerten zu vermitteln, welches die Basis für das Zusammenleben in der Gesellschaft bildet (vgl. Hurrelmann, 2006: 214; vgl. Langenohl, 2008: 819). Letztendlich sollen Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Schulzeit Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Gestaltungsfähigkeit für das eigene Leben entwickeln.

Der Bildungsauftrag der Schulen ist in den jeweiligen Landesverfassungen der Bundesländer definiert. Hier sind sowohl die Schulpflicht, als auch das Recht auf Bildung eines jeden Kindes und Jugendlichen verankert. Das Schulgesetz Baden-Württemberg definiert zum Beispiel die Aufgabe der Schule in § 1 Abs. 1 SchuG:

„Der Auftrag der Schule bestimmt sich (...) insbesondere daraus, daß jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat und daß er zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft vorbereitet werden muß“ (§1 SchuG BW).

Weiterführend definiert Abs. 2, dass die Schule

„über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus (...) insbesondere gehalten [ist], die Schüler zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern“ (ebd.).

Die Auszüge aus dem Schulgesetz Baden-Württemberg betonen den staatlichen Bildungsauftrag der Schulen, junge Menschen so auszubilden, dass sie in ihrem Leben als aktive Mitglieder an der Gesellschaft teilhaben können und verdeutlichen mit ihrem

Erziehungsauftrag auch die Rolle der Schule als Sozialisationsinstanz. Untermuert wird diese Aufgabe durch Untersuchungen, die belegen, dass ein hoher Bildungsstand sich in der Regel positiv auf das Selbstvertrauen auswirkt und dieses die Basis bildet, um am öffentlichen Leben aktiv zu partizipieren (vgl. Hurrelmann, 2006: 215; vgl. Moser, 2009: 322). Zudem verdeutlicht die gesetzliche Verankerung des Bildungsauftrages auch, dass Schule nicht nur pädagogische Institution ist, sondern auch Rechtssystem. Die Einbettung in das institutionelle Regelwerk geht einher mit bürokratischen Vorgaben und starren Strukturen. Aufgrund dieser Fremdrahmung stellt die Schule aus Sicht der Jugendlichen bisher keinen Lebensraum dar, an dem sie sich uneingeschränkt wohlfühlen: „Es zeigen sich eher ambivalente Bezüge, die zu Schwierigkeiten für Jugendliche führen, positive schulische Sinnbezüge zu entfalten und die Schule als einen eigenen Lebensraum zu begreifen“ (Helsper et al., 2008: 197).

2.2.1 Schule als institutioneller Akteur der Menschenbildung

Die *neue Theorie der Schule* konstituiert sich aus Elementen verschiedener soziologischer Theorien. Sie verknüpft Elemente schulischer Kulturvermittlung mit Erklärungsansätzen zum Verhältnis von Institution und Akteur sowie verschiedener Handlungsebenen zu einem integrativen Ansatz zur Erfassung des sozialen Wirklichkeitsbereiches Schule³ (vgl. Fend, 2006: 178). Hierbei finden die Zusammenhänge des Handelns über verschiedene Ebenen hinweg Berücksichtigung. Fend spricht in seinen theoretischen Ausführungen vom Bildungssystem als Ganzes, macht aber an einem Punkt deutlich, dass sein Konzept für verschiedene Ebenen anwendbar ist, weshalb im Folgenden primär von der Schule als Teil des Bildungssystem gesprochen wird (vgl. ebd.: 171).

Bildungsprozesse verlaufen in fest geregelten Bahnen. Der Transfer von spontanen Lernprozessen in diesen strukturierten und geregelten Rahmen nennt Fend *Vergesellschaftung* (vgl. ebd.: 180). Vergesellschaftung führt zu *sozialen Ordnungen*, welche nach Max Weber Regelungen sind, die Kontinuität und Verbindlichkeit aufweisen, so dass sie als Orientierung für die Handlungen einzelner Akteure dienen können (vgl. Fend, 2006: 140 nach Weber, 1972). Im Prozess der Vergesellschaftung einigen sich Akteure auf formale Abläufe und Verträge, um so den Rahmen für diese soziale Ordnung zu schaffen. Das Lernen in der Schule kann als hochgradig vergesellschaftet bezeichnet werden, denn es ist in ein komplexes Regelwerk eingebettet und vollzieht sich in formalen Prozessen. Der Lehrplan wird festgelegt und die Leistung der Schüler mittels Klassenarbeiten überprüft und über Noten nach einem einheitlichen Schema bewertet. Aus dieser Vergesellschaftung, dem Bilden sozialer Ordnungen,

³ Der Theorie liegt ein Verständnis sozikonstruktivistischer Forschung zu Grunde, nach dem Wirklichkeit immer sozial konstruiert ist. Vergleiche hierzu auch: Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1980), *Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit*. Fischer, Frankfurt am Main.

entstehen institutionelle Akteure, wie beispielsweise die Schule. Hierin sind Entscheidungsinstanzen, -berechtigungen und -wege genau definiert und geregelt (vgl. ebd.: 180). Der Prozess der Vergesellschaftung schafft also den institutionellen Rahmen, der sowohl Handlungen als auch Ordnung der Schule strukturiert.

Die Schule selbst bildet wiederum den Rahmen für die Handlungen der einzelnen Akteure innerhalb der Schule. Handeln ist hier abzugrenzen von Verhalten, da das Handeln immer auf einen subjektiven Sinn ausgerichtet ist. Aufgrund der Festlegung eines übergeordneten Bildungsauftrages orientieren sich die Akteure an einheitlichen Zielen und konstituieren mit ihrem „normativ reguliertem Zusammenhandeln“ (ebd.: 180) so den institutionellen Akteur Schule. Damit die Schule selbst als Akteur handeln kann, muss sie ferner drei Voraussetzungen erfüllen. Institutionelle Regelsysteme sind notwendig, die Möglichkeiten und Einschränkungen des Handelns festzulegen. Zudem braucht die Schule Programme darüber, was und wie gelernt und gelehrt wird, das bedeutet, sie benötigt ein inhaltliches Programm. Zuletzt setzt das Handeln der Schule als institutioneller Akteur voraus, dass die Schule über die Methoden und Kompetenzen verfügt, diese inhaltlichen Programme auszuführen und zu vermitteln (vgl. ebd.: 169). Diese Struktur bildet das Grundgerüst für Fends Schultheorie zur Darstellung der Wirklichkeit, ihrer Entstehung und ihrer Zusammenhänge in der Schule.

Die Kernaufgabe, auf die sich das Handeln innerhalb der Schule bezieht, ist die Vermittlung von Wissen und Werten, die Förderung von Kompetenzen und psychischen Ressourcen, also „Kulturvermittlung, Humangestaltung, Seelenarbeit und Menschenbildung“ (ebd.: 169). Das Bildungsprogramm bildet den inhaltlichen Kern der Organisation Schule und kann Aufschluss über die Werterhaltung und das Wissen einer Gesellschaft und einer Kultur geben, denn die Schule bzw. das Bildungssystem verwaltet das kulturelle Erbe einer Gesellschaft und gibt es an eine jüngere Generation weiter (vgl. ebd.: 179). Aufgrund dieser Aufgabenbestimmung lässt sich das Handeln innerhalb der Schule als Auftragshandeln bezeichnen. Auf der obersten Ebene wird ein Auftrag formuliert, der schließlich auf der operativen Ebene ausgeführt wird (vgl. Fend, 2008: 27). Handlungsträger der einzelnen Schule sind die individuellen Akteure, „ihre schöpferischen Kräfte und Ressourcen“ (Fend, 2006: 179). Auch externe Akteure beeinflussen die Schule in der Ausgestaltung ihrer Vorgaben. Zu dieser Anspruchsgruppe zählen beispielsweise Bildungspolitiker, Schulkommissionen oder Vertreter von nichtstaatlichen Institutionen. Die internen Akteure der Schule umfassen Verwaltung, Schulleitung, Lehrer und Schüler (vgl. ebd.: 179).

Handeln wird laut Fend als Regelanwendung bezeichnet und ist stets in verschiedene Kontexte eingebettet (vgl. ebd.: 171). Zur genaueren Erklärung wie schulische Ergebnisse und Dynamik im Unterricht entstehen und wer in welchem Ausmaß an diesen Ergebnissen beteiligt ist, entwickelte Fend ein allgemeines Handlungsmodell für den institutionellen Akteur Schule (vgl. Fend, 2008: 22). Das Angebots-

Nutzungs-Modell (vgl. Abb. 1) unterscheidet auf der operativen Ebene Angebots- und Nutzungshandeln der Lehrer und Schüler. Diese Handlungen sind im Schulalltag miteinander verschränkt und können deshalb nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Die Lehrer, die gemeinsam mit Schulleitung und Verwaltung das Angebot Bildung gestalten, werden in ihrem Handeln von Erwartungen und Vorgaben verschiedenster Ebenen geleitet. Regeln und Anforderungen sind Orientierungspunkte des Handelns, überlassen dem Lehrer aber auch einen bestimmten Grad an Gestaltungsspielraum. Gesellschaftliche Entwicklungen wie beispielsweise soziale Ungleichheiten oder auch die Medien nehmen als Meta-Ebene des Bildungssystems Einfluss auf die Steuerung des schulischen Angebots. Auf Seiten der Schüler, der Rezipienten des Bildungsangebotes beeinflussen kognitive und motivationale Voraussetzungen das Ausmaß und die Qualität der Nutzung des schulischen Angebots. Diese Voraussetzungen sind mitbestimmt durch den sozialstrukturellen Rahmen, durch das familiäre Umfeld, die kulturelle und materielle Ausstattung, in denen ein Schüler sozialisiert wird (vgl. ebd.: 22f.). Die Berücksichtigung dieses sozialstrukturellen Rahmens weist auf die Bedeutung der Sozialisation im Elternhaus hin. Denn die „Weitergabe von allgemeinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, und die Vermittlung von Sprachgewandtheit, Allgemeinwissen und Sozialkompetenzen (...) bis hin zu den Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, Leistungsbereitschaft“ (Becker / Lauterbach, 2010: 35) stellen einen bedeutenden Einflussfaktor für die Schullaufbahn dar. Im Schulalltag treffen Angebots- und Nutzungshandeln aufeinander, sind sich gegenseitig ein weiterer Handlungskontext und schaffen so gemeinsam die Lernergebnisse sowie die soziale Wirklichkeit der Schule (vgl. ebd.: 21f.).

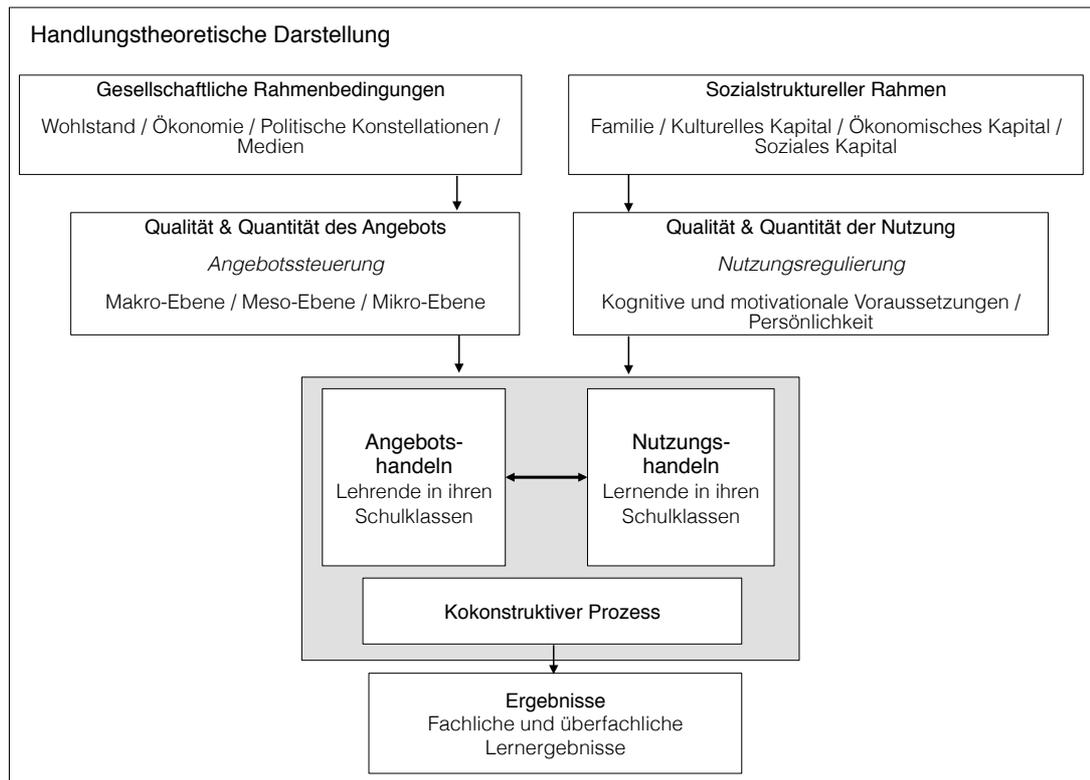


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmut Fend, 2008.

Dieses mehrerebenen-theoretische Handlungsmodell spezifiziert Fend mit dem Konzept der Rekontextualisierung, dem Prozess der schrittweisen Übersetzung des Bildungsauftrages von der strategischen zur operativen Ebene, mit Hilfe dessen sich die einzelnen Handlungen genauer betrachten lassen. Diesen Zusammenhang der Handlungen über die verschiedenen Ebenen im Bildungssystem hinweg beschreibt Fend als das „Handeln im Rahmen von Ordnungen des Zusammenhandelns angesichts gegebener Umwelten, vermittelt durch Selbstreferenz, die Interessen und Ressourcen der Handelnden“ (Fend, 2006: 181). Institutionelle Regelungen lassen Spielraum für individuelle Ausgestaltung. Die Handlungen sind beeinflusst durch bestimmte Vorgaben und deren subjektive Interpretation, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie situative Kontexte. Auf den verschiedenen Ebenen entwickeln sich verschiedene Aufgaben, welche wiederum spezifische Kompetenzen erfordern und von den anderen Ebenen rekontextualisiert und in einen neuen Rahmen transferiert werden (vgl. ebd.: 175).

Auf der obersten Ebene werden zunächst kulturelle Traditionen konstruiert und für ein schulisches Programm aufbereitet. Hier finden sich beispielsweise Diskussionen darüber, welche Fremdsprachen in der Schule gelehrt werden, ob Latein und Altgriechisch als kulturelles Erbe weiterhin von Bedeutung sind, oder ob sie für die Zukunft nicht weiter brauchbar und somit aus dem Lehrplan gestrichen werden sollten (vgl. Fend, 2008: 30). Die zweite Ebene ist jene, auf der die Selektion und Organisation von Inhalten für die schulische Wissensvermittlung stattfindet. Hier wird entschieden, wel-

che Kompetenzen und welches Wissen in der Schule vermittelt werden, hier entsteht also das Schulprogramm. Wie die Lehrer diese Vorgaben der oberen Ebenen in ihrer Unterrichtsgestaltung umsetzen bildet die dritte, operative Ebene. Die Akteure auf dieser Ebene müssen die rechtlichen und inhaltlichen Vorgaben an neue situative Kontexte anpassen und werden in ihrem Handeln über diese Vorgaben hinaus auch von den Merkmalen und der Zusammensetzung ihrer Schüler beeinflusst (vgl. ebd.: 32). Auf der vierten Ebene werden schulische Angebote vom Schüler rezipiert. Fend widerspricht der Konvergenzannahme, dass das Angebotene auch genau so gelernt werden kann. Denn dies sei, so Fend, unrealistisch (vgl. ebd.: 33). Vielmehr legen „Schülerinnen und Schüler (...) eigene Maßstäbe an, sie wählen aus, was ihnen wichtig und was unwichtig ist. Vieles, was die Schule für zentral hält, bleibt ihnen fremd“ (ebd.: 33). Das Lehrangebot sowie die Erwartungen von Mitschülern und Eltern stellen für die Schüler auf dieser Ebene Umwelten, also Handlungsbedingungen dar, die sie mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Fähigkeiten abgleichen und somit das Handeln leiten.

Die gesellschaftliche Aufgabenbestimmung, die sich in der institutionellen Rahmung äußert, wird demnach auf verschiedenen Ebenen immer wieder neu interpretiert, bis sie die operative Ebene, das individuelle Handeln von Lehrern und Schülern erreicht. Aber auch Lehrer und Schüler haben die Möglichkeit, das institutionelle Regelwerk zu verändern. Ihre Ebene ist jene, die Wirkungen der Vorgaben unmittelbar spüren kann, also auch jene Ebene, die feststellen kann, wann Regelungen nicht zielgerichtet zu dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag führen. Sie kann deshalb Druck aufbauen und einen Prozess der Reformierung institutioneller Vorgaben auslösen (vgl. Fend, 2006: 175). Zentral ist in diesem Konzept, dass auf jeder Ebene die Rahmenbedingungen der höheren Ebene subjektiv interpretiert und an einen neuen Kontext angepasst werden. Zudem orientiert sich jede Ebene auch an ebenen-spezifischen Bedingungen, die einen weiteren Handlungskontext darstellen sowie aus den Konsequenzen und Folgen des Handelns für die untere Ebene (vgl. ebd.: 174).

Für die Handlungsebene der Einzelschule sieht das wie folgt aus: Die Handlungsergebnisse der höheren Ebene, hier die der Bildungsverwaltung, bilden den ersten Handlungskontext für die Schule: Regelungs- und Ressourcenvorgaben. Der zweite Handlungskontext ergibt sich aus dem schulischen Alltag, der Lehrer- und Schülerschaft. Diese beiden Kontexte beeinflussen die Handlungsformen der Schule, zum Beispiel Art der Schulführung, Organisation von Stundenplänen, Zusammenarbeit im Kollegium und schließlich die Handlungsergebnisse, die beispielsweise schulinterne Regelungen oder auch die Schulkultur umfassen. Hieraus entwickeln sich weiterführend die Handlungskontexte für Lehrer (vgl. ebd.: 175). Schüler wiederum stehen in ihrem ersten Handlungskontext den Erwartungen von Schule, Mitschülern und Eltern, sowie dem Lehrerverhalten und den angebotenen Inhalten gegenüber. Sie erfahren „das gesamte Arrangement von Schule im Regelwerk der inhaltsbezogenen Leistungserbringung in der Schulklasse sowie in Gestalt der Lehrperson und der Mitschü-

lerinnen und Mitschüler“ (ebd.: 175). Ihre Persönlichkeit, die Fähigkeiten, Interessen und Motivation bilden den zweiten Handlungskontext. Ihre Handlungen äußern sich im Schulalltag insbesondere im Lernen und dem Umgang mit Mitmenschen. Das Ergebnis dieser von den verschiedenen Bedingungen geleiteten Handlungen sind die Leistungen und Kompetenzen der einzelnen Schüler, die Ausbildung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale und auch die Einstellung gegenüber und das Wohlbefinden in der Schule (vgl. Fend, 2008: 36f.).

Die subjektiven Wahrnehmungen und Interpretationen der Akteure finden in diesem Konzept besondere Berücksichtigung. Vor allem auf der operativen Ebene im Schulalltag gibt diese Berücksichtigung Aufschluss über die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und der sozialen Wirklichkeit im Schulalltag. Fend bedient sich hier dem systemtheoretischen Element der Fremd- und Selbstreferenz⁴. Selbstreferenz meint, dass ein System, auch das physische System, also der Mensch, Bezug auf sich selbst nimmt, sich beobachtet und hiernach wiederum sein Handeln ausrichtet. Luhmann beschreibt diese Fähigkeit als Beobachtung zweiter Ordnung, die Fähigkeit, sich selbst von einer Meta-Ebene aus in Interaktion mit anderen beobachten zu können und diese Beobachtungen zu verarbeiten und zu interpretieren (vgl. Luhmann, 1993: 141). Jeder Akteur hat eine individuelle Bewusstseinsstruktur, eine innere Struktur die vorgibt, für welche Sachverhalte ein Verständnis entwickelt werden kann, welche Inhalte aufgenommen und verarbeitet werden können. Diese Bewusstseins- und Wahrnehmungsstrukturen müssen in den täglichen Interaktionen sowie der Ausgestaltung der Lehrpläne berücksichtigt werden, damit der Akteur Schüler die Schule als Entwicklungsmöglichkeit und Lernort wahrnehmen kann und die Strukturen und Regeln der Schule versteht (vgl. Fend, 2006: 128). Das funktioniert, wenn die Lehrer Interesse an ihren Schülern zeigen und über den Lernstand und die Lernfähigkeit ihrer Schüler im informiert sind. Schafft der Lehrer diese angemessene Lernumwelt, liegt die Verantwortung bei den Schülern, hierauf zu reagieren und diese wahr zu nehmen (vgl. ebd.: 128). Schüler und Lehrer handeln demnach im Rahmen von Beobachtungen aus denen sie selbst- und fremdreferentielle Theorien ableiten. Sie beziehen sich in ihrem Handeln auf sich selbst und ihre Umwelt und treten über Beobachtung und Kommunikation in Beziehung zueinander. Je höher die Übereinstimmung von Selbst- und Fremdreferenz, desto besser gelingt das gegenseitige Verständnis (vgl. ebd.: 180). Kommunikationsschwierigkeiten entstehen erst dann, wenn eine Diskrepanz zwischen der Zuschreibung durch den Schüler und der Selbsteinschätzung des Lehrers besteht. Im Allgemeinen kann Verständigung innerhalb der Ebenen und über die Ebenen hinaus nur dann gelingen, wenn sich die jeweiligen Sichtweisen und Wahrnehmungen zumindest partiell überschneiden. Das bedeutet, die Bewusstseinsstruk-

⁴ Obwohl das hier aufgeführte theoretische Modell der Schule ein systemtheoretisches Element enthält, liegt dieser Arbeit allgemein kein systemtheoretisches Verständnis zu Grunde.

turen der beteiligten Akteure müssen teilweise ähnliche Strukturelemente aufweisen, damit Verständnis möglich ist (vgl. Fend, 2008: 38).

Die Realität von Schüler- und Lehrerhandeln lässt sich folglich nicht allein aus den institutionellen Rahmenbedingungen ableiten sondern erfordert eine Betrachtung des dynamischen Zusammenspiels von Regelungen und formellen Anforderungen wie Anwesenheit, Disziplin und Lernaufträge und den faktischen Verhaltensweisen wie beispielsweise dem Fähigkeitserwerb, der Motivation und der Gruppenkonstellation der Mitschüler (vgl. Fend, 2006: 176). Folglich ergibt sich die soziale Realität des Handelns im institutionellen Akteur Schule aus dem Zusammenspiel von Gestaltungsbedingungen, das heißt institutionellen Regelungen und deren Gestaltungsraum, Selbstreferenzen der individuellen Akteure sowie der pädagogischen Praxis, also dem Handeln der Lehrer im Kontext der Beziehungen zu ihren Schülern. Hieraus lässt sich der Gestaltungsraum des Bildungssystem und speziell der Schule ableiten:

„Die Bindung des schulischen Geschehens an Akteure, die Betonung der Herstellungsprozesse von institutionellen Ordnungen, die Beschreibung der Rekontextualisierung von Vorgaben und ihre Koppelung an das jeweilige Wissen im System eröffnen von sich aus Perspektiven der Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit“ (ebd.: 183).

Weiterführend hält Fend fest, dass die Gestaltung im Bildungswesen immer ein Einwirken von Menschen auf andere Menschen ist:

„Einwirkung auf andere bedeutet immer nur, dass jemand für den anderen eine Umwelt herstellt, die dieser nach seiner eigenen Wahrnehmung, seiner Fähigkeiten, etwas zu begreifen, sowie seinen Motivationen und Kompetenzen im eigenen Handeln berücksichtigt“ (Fend, 2008: 29).

In der Theorie der Schule als institutioneller Akteur finden Schüler wie Lehrer, Handlungen, Verstehen und Gestaltungsmöglichkeiten Berücksichtigung. Diese Elemente ermöglichen ein Verstehen von Schule und ihren internen und externen Strukturen und Prozessen. Auch hier wird die Schule als Lebensraum der Schüler berücksichtigt und das theoretische Gerüst gibt einen Einblick, inwiefern Schülerhandeln und Einstellungen im Kontext ihrer Umwelt und den inneren Gegebenheiten stehen. Im weiterführenden Schritt werde ich wieder auf die Sozialisationstheorie Hurrelmanns zurückgreifen und Schule als eine Sozialisationsinstanz darstellen, um somit die Rolle der Schule als Einflussfaktor auf die Persönlichkeitsentwicklung, also auf die inneren Voraussetzungen, die die Wahrnehmung und somit die Handlungen der Jugendlichen mitbestimmen, zu verdeutlichen.

2.2.2 Schule als Sozialisationsinstanz

Die Schule selbst kann Einfluss darauf nehmen, wie sie von ihren Schülern wahrgenommen wird. Nicht nur in Form ihrer Ausgestaltung des institutionellen Rahmens und der angemessenen Berücksichtigung der individuellen Wahrnehmungsstrukturen, sondern zudem als Sozialisationsinstanz darüber, wie sie Einfluss auf die persönliche

Entfaltung der Jugendlichen nimmt. Sozialisation im Schulalltag verläuft primär planvoll und kontrolliert, da sich ausgebildete Fachkräfte um die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen bemühen (vgl. Hofmann / Siebertz-Reckzeh, 2008: 18). Nach Hurrelmann laufen in der Schule sekundäre Sozialisationsprozesse ab, da diese immer an die Vorgaben des Elternhauses gebunden sind (vgl. Hurrelmann 2006: 180). Und trotzdem bietet die Schule ihren Schülern die Chance, sich herkunftsunabhängig zu entwickeln. Talcott Parsons betonte diese Entwicklungsmöglichkeit bereits 1968:

„Der Eintritt des Kindes in das System der formalen Erziehung ist sein erster wichtiger Schritt, über die primären Bindungen der Herkunftsfamilie hinaus (...). Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung des Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nicht biologischer Basis institutionalisiert“ (Parsons, 1968 in Hurrelmann, 2006: 198).

Ihren Einfluss übt die Schule auf zwei Ebenen aus. Die erste Ebene bildet die alltägliche Interaktion, deren Ziel es ist Wissen, Einstellungen, und Verhalten der Schüler auf Grundlage eines bestimmten Bildungsprogrammes zu formen. Durch die Arbeit an der Persönlichkeit der Schüler soll das Ziel verfolgt werden, Selbstständigkeit auszubilden und Leistungsfähigkeit zu fördern (vgl. Hurrelmann, 2006: 188). Die zweite Ebene stellt die Organisationsstruktur dar. Regeln und Normen, feste Strukturen der Schule wirken sich durch Einschränkungen und Eröffnung von Möglichkeiten der Interaktion mittelbar auf die Entwicklung der Schüler aus (vgl. ebd.: 188). Die erste Ebene ist demnach sehr von den persönlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen der Pädagogen, also der Akteure innerhalb der Schule geprägt, die zweite bezieht sich auf organisatorische Vorgaben und Strukturen. Letzteres kann sogar einen stärkeren Einfluss nehmen als in institutionellen Vorgaben und Bildungsprogramm beabsichtigt (vgl. ebd.: 189).

Der Schulalltag ist sowohl für Schüler als auch Lehrer von gegenseitigen Erwartungen geprägt. Es gibt die Rolle des Schülers und die Rolle des Lehrers. Beide stellen Anforderung und Erwartungen an ihr Gegenüber sowie an Mitschüler und Kollegen. Diese Rollen dienen zunächst dazu, den Schulalltag zu strukturieren und die Interaktionen mit zu bestimmen. Eine Betrachtung der Person anstatt der Rolle kann im Schulalltag zu Widersprüchen und schließlich zu Kommunikationsschwierigkeiten führen (vgl. Langenohl, 2008: 821). Jugendliche werden in der Schule durch Lob, Ermahnungen und Zensuren zum ersten Mal mit Leistungs- und Wettbewerbsanforderungen konfrontiert. Sie lernen, wie sie in einer Gruppe einen bestimmten sozialen Status erlangen und verteidigen können. Dieser Status ist die Grundlage für gesellschaftliche Selektionen (vgl. Hurrelmann, 2006: 190). Die Schule bildet bestimmte Persönlichkeitsmerkmale von Schülern aus und klassifiziert diese als mehr oder minder wertvoll. So finden beispielsweise Disziplin, Pünktlichkeit und Aufmerksamkeit als wünschenswerte Merkmale Berücksichtigung, Neugierde und Freude erfahren in der Schule jedoch nur wenig Wertschätzung (vgl. ebd.: 199).

Zwar setzt die Struktur der Schule den Rahmen der Sozialisations- und Lernprozesse, Hurrelmann betont aber vor allem persönliche Prozesse und soziale Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, die Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen. Die Lehrer nehmen in der Lehrer-Schüler-Beziehung die überlegene Position ein, denn sie verfügen nicht nur über jenes Wissen, das sie an die Schüler weitergeben sollen, sondern haben auch der Struktur nach die finale Entscheidungsgewalt. Folglich sind Schüler in ihren Handlungen von den Lehrern abhängig. Auch ihre persönliche Entwicklung ist an die Wahrnehmung der Lehrer gebunden. Nicht nur spielt das Wissen über die persönliche Situation der Schüler eine Rolle, sondern eben auch, wie Schüler ihre Lehrer wahrnehmen und ob sie sich auf die Anweisungen und Vorgaben einlassen (vgl. ebd.: 200). Diese Interaktionen folgen jedoch nicht den festgeschriebenen Regeln und Plänen, sondern häufig entwickeln sich darüber hinaus implizite Lehrpläne im Rahmen derer Lehrer und Schüler agieren und reagieren. Hierzu gehört beispielsweise die Auflehnung gegen bestimmte Regeln der Lehrer oder auch der Zusammenschluss von Schülern zur Einflussnahme auf Entscheidungen der Lehrenden. Zudem spielen auch die Ausbildung und der Hintergrund der Lehrer eine entscheidende Rolle für die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und ihren Entwicklungsprozessen.

Die fachliche Kompetenz allein reicht nicht aus, um den Schülern ein geeignetes Umfeld für ihre Entwicklung zu schaffen. Erforderlich sind zudem didaktische, pädagogische und soziale Kompetenzen, um emotionale und gruppendynamische Prozesse der Interaktion angemessen berücksichtigen zu können (vgl. ebd.: 201). Die Persönlichkeitsentwicklung erfolgt demnach in einem dynamischen Zusammenspiel der Lehrer-Schüler Beziehung (vgl. ebd.: 200). Hinzu kommen Prozesse der Selbstsozialisation innerhalb der Schule, die sich in Form der Interaktion mit Mitschülern vollziehen (vgl. ebd.: 202). Hurrelmann verweist hier auf Studien, die zeigen, dass diese Schülerkontakte „eine starke Sozialisationswirkung aus[üben] und (...) in Ergänzung der von Lehrern vertretenen Schulkultur eine Bereicherung der schulischen Sozialisation mit vielen Beiträgen zur Förderung von Selbstständigkeit und Kreativität sein [können]“ (ebd.: 202 nach Krappmann / Oswald, 1995). Die Schule ermöglicht den Jugendlichen zudem in eine produktive Auseinandersetzung mit der Realität zu treten und bietet durch die Vermittlung von Wissen und Informationen Orientierung, wie den Anforderungen der Umwelt begegnet werden kann. Der institutionelle Rahmen der Schule strukturiert, beschränkt und öffnet die Möglichkeiten dieser Vermittlung (vgl. Hurrelmann, 2006: 203 nach Fend, 1980).

Hurrelmann wirft weiterführend die Frage auf, ob Schule mit ihren Strukturen die Schüler angemessen auf das Leben vorbereiten kann. Zwar zeigen Studien, dass die Schule bestimmte Kernkompetenzen vermittelt, diese jedoch teilweise weder spezielle Alltagsanforderungen noch berufliche und private Qualifikationen berücksichtigen. Ursache hierfür sei der Lehrplan, der sich in wenig miteinander vernetzte Fächer aufteilt sowie die sehr dominante Lehrersteuerung (vgl. Hurrelmann, 2006: 204). Auch

Schüler werden nur wenig in den Gestaltungsprozess ihrer Schule mit einbezogen. Folglich bleibt die größte Expertengruppe, die auch am unmittelbarsten von Entscheidungen im Kontext Schule betroffen ist, in der Gestaltung einer optimalen Schule unbeachtet (vgl. Fichten, 1997: 202). Die Verknüpfung schulischer- und außerschulischer Sozialisation im deutschen Bildungssystem werde vernachlässigt. Sowohl Lerninhalte als auch die bürokratischen Strukturen werden den Lebenswelten der Schüler als auch dem Lehrerberuf nicht gerecht:

„Lernen in der Schule erfolgt als curricular vorgegebenes, methodisch und zeitlich strukturiertes, sowie vor allem fremdbestimmtes Arbeiten. Was inhaltlich in der Schule gelernt wird, das hat mit dem Alltag der Schülerinnen und Schüler allenfalls am Rande zu tun, das Alltagswissen lässt sich kaum im Unterricht einbringen“ (Ulich, 2001 in Hurrelmann, 2006: 205).

Zudem haben sich auch die Anforderungen an die Rolle des Lehrers in den letzten Jahren gewandelt. Der pädagogischen Fachliteratur nach solle der Lehrer weniger die Rolle der direkten Anweisung und Steuerung wahrnehmen, sondern eher moderierend vor die Klasse treten. Nach dem Konzept des magischen Erziehungsdreiecks müsse sich die Aufgabe des Lehrers an „Anerkennung, Anregung und Anleitung“ (Hurrelmann, 2006: 208) orientieren, um ein für die Schüler optimales Lernumfeld zu schaffen.

2.3 Besonderheit Migration?

2.3.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund

Müssen Jugendliche mit Migrationshintergrund im Rahmen ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihrer schulischen Wahrnehmung gesondert betrachtet werden? Gibt es Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und einheimischen Jugendlichen im Hinblick auf ihre schulische Wahrnehmung? Einige Forscher begründen die gesonderte Betrachtung mit einem Konflikt der Kulturen (vgl. Dollase, 2007: 197): Jugendliche mit Migrationshintergrund haben ihre Wurzeln in einem anderen Land als dem, in dem sie leben, Freunde treffen und zur Schule gehen. Vor allem in der Jugend stehen sie also vor der Herausforderung, sich für eine Heimat zu entscheiden, die eine, die sie womöglich Zuhause in der Familie noch täglich erfahren und die andere, in der sich ihr Leben abspielt (vgl. Keim, 2008: 114). Zu Beginn zeichneten Unterstützer dieses Kulturkonflikt-Ansatzes jedoch von den Jugendlichen ein sehr defizitär geprägtes Bild. Sie können mit den sich ihnen stellenden Herausforderung und der Komplexität nicht umgehen und es entwickeln sich jene Lebens- und Schulverläufe, von denen die Medien oft unter dem Schlagwort *Bildungsverlierer* berichten (vgl. Mannitz, 2006: 61). Die bis dahin vorherrschende „Katastrophierung von Migrationsfolgen für die Identitätsentwicklung“ (Badawia, 2003 in Mannitz, 2006: 61) erforderte einen Perspektivenwechsel. Es verbreitete sich die Überlegung, dass das Aufwachsen in kulturell verschiedenen Umfeldern den Jugendlichen „sogar eine er-

höhte Kompetenz in der Verarbeitung diskrepanter Realitätsanforderungen und damit eine spezifische Eignung zur modernen Lebensführung“ (Mannitz, 2006: 62) ermöglichte. Sabine Mannitz hält in ihren Abwägungen zur gesonderten Betrachtung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fest, dass Kommunikation in der Familie und Zuschreibungen der Gesellschaft auf Migranten, ohne jegliche Begründung, Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit haben (vgl. ebd.: 62). Vor allem bei den gesellschaftlichen Zuschreibungen sollte die Rolle der Massenmedien nicht unberücksichtigt bleiben. Denn diese produzieren Stereotypen über Migranten generell und speziell über einzelne Jugendliche, die überwiegend negativ konnotiert sind (vgl. ebd.: 64). Diese fremdbestimmten Zuschreibungen können, müssen jedoch nicht zwingend, für die eigene Identifikation übernommen werden (vgl. ebd.: 65). Letztendlich bleibt festzuhalten, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund mehr Optionen zur Verfügung stehen, an denen sie sich in ihrer Selbstfindung orientieren können, als das allgemein für Jugendliche ohne Migrationshintergrund der Fall sein kann. Sie sind also im Zuge ihrer Persönlichkeitsentwicklung mit einer besonderen Komplexität konfrontiert. Offen bleibt dennoch, *welche* Faktoren genau *wie* handlungsleitend wirken (vgl. ebd.: 70). Eine Verallgemeinerung für Jugendliche mit Migrationshintergrund erscheint folglich unangebracht, um nicht den von Medien geprägten Stereotypen zu verfallen. Wie einzelne Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Ausgangslage und Entwicklungsmöglichkeiten selbst einschätzen scheint einen größeren Erkenntnisgewinn zu liefern, als alle Einwandererfamilien⁵ unter einer zu subsumieren (vgl. Moser, 2009: 23). Interessant ist hier die Frage, ob das Mehr an Optionen für Schüler mit Migrationshintergrund hilfreich oder hinderlich ist.

2.3.2 Bildungsungleichheiten in deutschen Schulen

PISA- und IGLU-Studie, sowie Vergleichsstudien der OECD zeigten: Im deutschen Bildungssystem werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund benachteiligt: Sie schneiden in Vergleichstest häufig schlechter ab als einheimische Schüler (vgl. Imdorf, 2007: 407; vgl. Keim, 2008: 94f.; vgl. Nauck, 2011: 71). Die Nachteile, die sich Schülern aus Einwandererfamilien im deutschen Schul- und Bildungssystem stellen, umfassen beispielsweise die häufigere Empfehlung auf die Hauptschule, eine geringere Lese- und Sprachkompetenz, ein hohes Niveau an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss, und das mit einheimischen Schülern verglichen doppelt so häufige Besuchen von Sonderschulen (vgl. Kristen, 2002 in Diefenbach, 2007: 225; vgl. OECD, 2001 in Diefenbach, 2007: 226). Grundsätzlich stellt sich bei den Ergebnissen der Studien die Frage, ob Schüler mit Migrationshintergrund nicht über den

⁵ Nur selten werden Unterscheidungen über die Herkunftsländer getroffen, was einen sehr allgemeinen Forschungsstand zur Folge hat. Diese fehlende Berücksichtigung wird der Vielseitigkeit und Unterschiedlichkeit jugendlicher Migranten nicht gerecht (vgl. Becker / Schubert, 2011: 180).

Willen und die Motivation verfügen, die Schule erfolgreich⁶ zu durchlaufen oder ob sie eine Art Bildungsreserve darstellen, von der das deutsche Schulsystem nicht weiß, wie es diese aktivieren kann (vgl. Diefenbach, 2007: 223).

Insgesamt lassen sich drei Ebenen identifizieren, auf denen die Gründe für die Benachteiligung gesucht werden können: Erstens das Verhalten der Lehrer und ihre Interaktion mit den Schülern, zweitens die individuellen Persönlichkeitsmerkmale und der familiäre Hintergrund und zuletzt der institutionelle und organisatorische Rahmen und die strukturellen Vorgaben der Bildungsinstitutionen (vgl. Becker / Schubert, 2011: 188)

Da die unmittelbare Erfahrung der Schule für die Schüler mit der Person des Lehrers verknüpft ist und dieser den direkten Interaktionspartner darstellt, lässt sich auch auf dieser Ebene die Benachteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund verorten. Keim stellte in ihrer Langzeitstudie über die *türkischen Powergirls*⁷ fest, dass einige Schüler in ihrer Schulzeit erleben müssen, dass Lehrer sie für *dumm* halten. Da sie entweder Angst haben, Jugendliche mit Migrationshintergrund zu überfordern, oder ihnen schlicht weniger zutrauen, behandeln sie Migranten-Schüler anders als die einheimischen Schüler (vgl. Keim, 2008: 106). Folglich verlieren die Schüler die Lust am Lernen: „Die Schüler verweigern sich, weil sie als Ausländerkinder kaum eine Chance bekommen, oder sie langweilen sich, weil sie überaltert sind und sie treffen auf resignierte Lehrer, die sie als nicht lernfähig abgeschrieben haben“ (ebd.: 107). Weiterführend stellt Keim fest, dass Lehrer hin und wieder demotivierende Bemerkungen hinsichtlich der Zukunft ihrer Schüler äußern und das in „Mutlosigkeit, Selbstzweifel und lernhemmender Haltung“ (ebd.: 109) der Schüler mündet. Aber auch über eine Bevorzugung, die positive Diskriminierung, geben Lehrer den Schülern mit Migrationshintergrund zu verstehen, dass sie anders sind als der Rest der Klasse und vermitteln somit ihre Annahme, das Herkunftsvolk des Schülers sei ein Volk zweiter Klasse (vgl. ebd.: 109). Die Schule selbst externalisiert jedoch die Erklärung mangelnden Schulerfolgs von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie sehen das Elternhaus in der Erziehungsverantwortung und verorten auch hier die Ursachen für die schulischen Misserfolge (vgl. ebd.: 105). Dieser Entzug der eigenen Verantwortung resultiert unter anderem daraus, dass die Schule an den Schüler bestimmte Erwartungen stellt und sich an einem Bild eines *normalen* Schülers orientiert. Zu diesen Erwartungen gehören zum Beispiel das Beherrschen der deutschen Sprache, die Unterstützung des Eltern-

⁶ Kann Bildung erfolgreich sein? Erfolg und Misserfolg sind zwei im Bildungskontext sehr häufig verwendete Begriffe. Dabei wird selten darüber diskutiert, wie sich Erfolg in diesem Zusammenhang definieren lässt. Erfolg hier über Leistungen und Noten zu definieren ist meiner Meinung nach unangebracht. Insbesondere sollte ein Augenmerk darauf gelegt werden, ob es gelingt, Neugier und Kreativität der Schüler zu wecken, ihnen soziale und kognitive Fähigkeiten zu vermitteln um Selbstständigkeit auszubilden und die Lust am Lernen zu entwickeln. Dieser Gedanke sei hier nur aufgeworfen, um ein stärkeres Bewusstsein für diese Begriffe zu schaffen.

⁷ Türkische Powergirls beschreibt Inken Keim in ihrer Feldforschung als eine „Gruppe von Mädchen, die noch in der Migrantengeneration verwurzelt ist, sich aber auf dem Weg nach „draußen“ befindet und an der Herausbildung eines eigenständigen Selbstbildes arbeitet“ (Keim, 2008: 14).

hauses und eine gute soziale Integration (vgl. Keim, 2008: 99 nach Gomolla / Radtke, 2003). Können Schüler diesen Erwartungen nicht entsprechen, bedeuten sie durch den speziellen Förderbedarf einen Mehraufwand für Schule und Lehrer und werden folglich wahrscheinlicher ausgegrenzt (vgl. ebd.: 99).

Orientiert man sich also an der Schule, sollten die Ursachen der Leistungsunterschieden einheimischer Schüler und Schüler mit Migrationshintergrund im familiären Umfeld gesucht werden (vgl. Becker / Schubert, 2011: 188). Die Erwartungen der Schule an eine bestimmte kulturelle Ausstattung, Verhaltensweisen, Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler kann durch die Migrantenfamilie möglicherweise nicht vermittelt werden, da diese gegebenenfalls nicht in ihrem kulturellen Verständnis liegen. Den Eltern der Jugendlichen fehlt häufig das Wissen über die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems, um ihre Kinder optimal und mit allen Angeboten des Schulsystems fördern zu können (vgl. Nauck, 2011: 71). Diese mangelnden Kenntnisse können zum einen dazu führen, dass die Eltern skeptisch und misstrauisch gegenüber dem Schulsystem sind und befürchten, dass ihre Kinder sich der Herkunftskultur entfremden. Hieraus entsteht eine ablehnende Haltung zur Schule, die von den Kindern reproduziert wird und schließlich zu mangelnder Lernmotivation führen kann (vgl. Keim, 2008: 109). Die Entfremdung von der Herkunftskultur setzt beim einzelnen Jugendlichen die Fähigkeit zur Selbstplatzierung und Individualisierung voraus. Die Jugendlichen stünden so in einem Konflikt mit dem Elternhaus und der elterlichen Kultur, wenn sie sich für die Integration in der Schule entscheiden würden (vgl. Diefenbach, 2007: 228; vgl. Nauck, 2011: 72). Zum anderen kann das fehlende Wissen auch dazu führen, dass die Eltern den vollständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag an die Schule übergeben, die Lehrer folglich als Experten sehen und ihre Urteile nicht hinterfragen (vgl. Keim, 2008: 144). Vielmehr werden die Kinder selbst für die Schulprobleme verantwortlich gemacht und auch sanktioniert. Das kann dazu führen, dass die Jugendlichen Informationen aus der Schule nicht an ihre Eltern weitergeben, da sie entweder Strafen befürchten oder sich auch für ihre Eltern aufgrund beispielsweise schlechter Deutschkenntnisse schämen. Dieser mangelnde Kontakt zwischen Schule und Eltern und die fehlende Zusammenarbeit in der Erziehung und Bildung kann als eine Ursache des schlechteren Abschneidens von Migrantenjugendlichen gedeutet werden (vgl. Keim, 2008: 144).

2.3.3 Institutionelle Diskriminierung

In den letzten Jahrzehnten hat über diese zwei Ebenen hinaus vor allem die Betrachtung der institutionellen Ebene als Ursache von Bildungsungleichheit in Deutschland an Bedeutung gewonnen (vgl. Gomolla / Radtke, 2009: 40f.). Im Bildungssystem allgemein gehören beispielsweise der wenig ausgebaute Vorschulbereich, ein Mangel an Ganztagsbetriebsangeboten und die frühe Selektion nach Leistung und Schulform zu dem institutionellen Rahmen, der den Schul- und Karriereverlauf der Kinder-

und Jugendlichen maßgeblich mitbestimmt (vgl. Nauck, 2011: 72). Schulisches Handeln spezifisch ist eingebettet in diesen institutionellen Rahmen, wie das Konzept der Schule als institutioneller Akteur veranschaulicht. Die Akteure innerhalb der Schule orientieren sich in ihrem Handeln unterbewusst wie auch bewusst an den Vorgaben, die ihnen der institutionelle Rahmen setzt (vgl. Gomolla / Radtke, 2009: 74). Wenn diese Strukturen nicht hinterfragt werden, sie sich aber negativ auf bestimmte Minderheiten auswirken, kann von institutioneller Diskriminierung gesprochen werden. Das Konzept umfasst drei Zusammenhänge: Zunächst muss die eigenlogische Entscheidung der Schule unterschiedliche Wirkung auf verschiedene Schüler haben. Des Weiteren wird die unterschiedliche Behandlung der Schüler durch Zuschreibung bestimmter Merkmale legitimiert und zuletzt wird die Rechtfertigung durch das Kollektivmerkmal der nationalen Herkunft begründet (vgl. Imdorf, 2011: 226 nach Gomolla / Radtke, 2003). In der Weiterentwicklung der US-Rassismusforschung, in der das Konzept der institutionellen Diskriminierung seinen Ursprung hat, setzten Feagin und Booher Feagin 1986 den Grad der Intentionalität in Beziehung zu dem Grad der Einbettung in Organisationen um so vier typische Formen von Diskriminierung definieren zu können (vgl. Gomolla / Radtke, 2009: 48 nach Feagin / Booher Feagin, 1978). Von Bedeutung ist hier vor allem die indirekte Diskriminierung, die einen geringen Grad an Intentionalität und einen hohen Grad der Einbettung in Organisationen aufweist. Von indirekter Diskriminierung kann demnach gesprochen werden, wenn das organisatorische Handeln sich negativ auf eine Minderheit auswirkt obwohl die Regelungen ohne Vorurteile und diskriminierende Annahmen entwickelt und ausgeführt wurden (vgl. Gomolla / Radtke, 2009: 49ff. nach Feagin / Booher Feagin, 1986). Auf die Schule übertragen bedeutete dies, dass fortan nicht mehr nur das Kind und seine Familie für die schulischen Defizite Verantwortung tragen, sondern dass vielmehr auch die Schule und ihre Praktiken in die Verantwortung gezogen werden sollten. Das ist auch die These des *Labeling Approach* nach Cicourel und Kitsuse (vgl. Gomolla / Radtke, 2009: 59 nach Cicourel / Kitsuse, 1963). Ihnen zu Folge sei der Erfolg von Schülern, gleichwie mehr oder minder ausgeprägt „zu einem entscheidenden Anteil Konstrukt und Produkt der Organisation, deren Unterscheidungen und der darauf folgenden Entscheidungen“ (Gomolla / Radtke, 2009: 60 nach Cicourel / Kitsuse, 1963). Folglich ist die Laufbahn eines jeden Jugendlichen nicht allein von der Person selbst abhängig, sondern von den Entwicklungsmöglichkeiten, die Schule und Lehrer ihnen eröffnen oder verschließen.

Diese Trennung von Akteur und System auf der Suche nach der Ursache von Bildungsungleichheit und die Verortung der Diskriminierung auf jener Ebene des Systems bedeutet nicht gleichzeitig, dass diskriminierende Praktiken nicht bewusst ablaufen und vom Akteur intendiert sein können: „Im Gegenteil: Institutionelle Diskriminierung sei in der Praxis nie vollkommen unsichtbar und maskiert für diejenigen, die davon profitieren“ (Gomolla / Radtke, 2009: 57 nach Wieviorka, 1995). Diese dritte, institutionelle Ebene rückt folglich die Bildungsinstitutionen mit ihren Erwartungen und

Entscheidungen in den Mittelpunkt, wenn es um die Frage nach den Ursachen von Bildungsungleichheiten geht. Diesbezüglich wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, ob auch aus Sicht der Schüler Diskriminierung durch das System Schule erfahren wird.

2.3.4 Umgang mit kultureller Vielfalt an Schulen

Das Konzept der institutionellen Diskriminierung hilft bei der Suche nach der Ursache für die schulischen Misserfolge jugendlicher Migranten (vgl. Gomolla / Radtke, 2009: 82). In Abgrenzung hierzu wurde in den letzten Jahren eine zunehmende Thematisierung der Potenziale von Schülern mit Migrationshintergrund angestoßen und folglich ein Augenmerk auf die Bildungserfolge geworfen (vgl. Settlemeyer, 2011: 143). Die Rede ist hier von kulturellen Kompetenzen mit denen Bürger mit Migrationshintergrund Interkulturalität in Deutschland fördern können (vgl. ebd.: 143). Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge, Staatsministerin Maria Böhmer verdeutlichte 2009:

„Mehrsprachigkeit, spezifische interkulturelle Kompetenzen und mitgebrachte Abschlüsse aus dem Ausland bilden ein spezielles Qualifikationsbündel. Somit verfügen Migranten über Potenziale, die Unternehmen und Dienstleister hervorragend nutzen können (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 09.02.2009 in Settlemeyer, 2011: 143).

Das Aufwachsen und die Sozialisation in anderen kulturellen Umfeldern und schließlich die Anpassung an eine neue Kultur hier in Deutschland fördert nicht nur die Mehrsprachigkeit der Bürger mit Migrationshintergrund, sondern zudem ein Verständnis für kulturelle Verschiedenheit (vgl. Settlemeyer, 2011: 144). Grundsätzlich kann jedoch noch nicht unmittelbar von Kompetenz gesprochen werden, da es sich zunächst um ein Potenzial handelt, das Bürger mit Migrationshintergrund tragen. Aus der Berufsbildungsforschung kommt die Erkenntnis, dass vor allem im Zuge der zunehmenden Internationalisierung des Arbeitsmarktes, das Potenzial der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenz brach liegt (vgl. ebd.: 147). Dabei schätzen die Migranten selbst ihre Kenntnisse in der Herkunftssprache als deutlich besser ein, als die der deutschen Sprache (vgl. ebd.: 148). In der Gesellschaft herrscht jedoch fälschlicherweise die Assoziation vor, dass die Kenntnis von Sprachen typischer Einwandererländer an einen niedrigen sozialen Status geknüpft ist und deshalb nur geringe Förderung genießt (vgl. ebd.: 149). Die Erkenntnis, dass in Jugendlichen mit Migrationshintergrund also ein Potenzial kultureller Kompetenz brach liegt, stellt die Schule vor eine neue Herausforderung. Denn nicht nur die Mitglieder der Organisation haben eigene kulturelle Zugehörigkeiten, sondern auch die Schule als Organisation selbst (vgl. Nohl, 2007: 62). Diese kulturelle Komponente wurde von Nohl an der Theorie der institutionellen Diskriminierung kritisiert. Sie gehe laut Nohl, von einer „kulturlosen“ (Nohl, 2007 in Imdorf, 2011: 226) Darstellung der Schule aus, welches der Wirklichkeit nicht gerecht werde (vgl. Imdorf, 2011: 226 nach Nohl, 2007). Nohl unterscheidet zwischen Milieu und Organisation. Ein Milieu bezeichnet die Zugehörigkeit zu einer bestimmten

Kultur. Es umfasst implizite Regeln, die Erfahrung und Handlungen strukturieren. Diese Zugehörigkeit ist weder steuerbar noch bewusst. Die Organisation hingegen umfasst explizite und formale Regeln, welche die Voraussetzung für eine Mitgliedschaft in der Organisation darstellen. Theoretisch ist diese Mitgliedschaft steuerbar, bildet jedoch die Schule den Untersuchungsgegenstand, können Schüler letztendlich nicht entscheiden, ob sie hier Mitglied sind oder nicht (vgl. ebd.: 65). Die Heterogenität der Schülerschaft stellt also eine Vielseitigkeit von Milieus in der Schule dar, die dann gemeinsam zu einem neuen Milieu, der Organisationskultur verschmelzen können:

„Jenseits organisatorischer Reglementierungen können Milieus also innerhalb von Organisationen ein Eigenleben entfalten, das nicht im Widerspruch zu den Organisationen steht, sondern zu ihnen gehört. Pädagogische Organisationen werden in diesem Sinn nicht nur von außen mit kultureller Vielfalt konfrontiert, sondern bergen diese auch in sich“ (ebd.: 67).

Noch spezifischer sollte auch der Klassenverband als ein Zusammentreffen einer Vielzahl an kulturellen Milieus betrachtet werden, in dem die alltägliche Interaktion stattfindet:

„Das Klassenzimmer muss daher als eine Schnittstelle von Diskursen betrachtet werden, die aus diversen Lebenswelten, Herkunftskulturen und Milieus stammen, dort zusammenlaufen, aufeinanderprallen, sich vermischen oder verknoten und sich wieder verstreuen“ (Weißköppl, 2001: 238).

Wie Schulen mit dieser Herausforderung der kulturellen Vielfalt umgehen ist entscheidend. Die UNESCO hat sich zum Beispiel mit ihren Projektschulen zum Ziel gesetzt, kultureller Vielfalt an Schulen angemessen zu begegnen und die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund so zu gestalten, dass sie ihre Chancen wahrnehmen und ihre Potenziale entfalten können (vgl. Köhler, 2007: 12). Rita Süßmuth betont in ihrem Werk *Migration und Integration* die Relevanz und Bedeutung des aktiven Umgangs mit kultureller Vielfalt: „An der Frage, ob es in Deutschland und Europa gelingt, mit kultureller Vielfalt kreativ und friedlich umzugehen, entscheidet sich unsere Zukunftsfähigkeit“ (Süßmuth, 2006: 8). Ein erster Schritt in der Forschung war immerhin die Ergänzung des bisher sehr defizitär geprägten Bildes der jugendlichen Migranten. Die Aufmerksamkeit sollte sich in Zukunft darauf richten, wie vorhandene Potenziale wahrgenommen und durch gezielte Förderung im Laufe der persönlichen Entwicklung auch entfaltet werden können (vgl. Settlemeyer, 2011: 157).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele Studien bisher belegen konnten, dass Bildungserfolg im deutschen Schulsystem stark von der Herkunft eines Schülers abhängt. Die Erklärungskraft individueller Merkmale der Jugendlichen und ihrer Familie seien jedoch überschätzt, so Diefenbach. Vielmehr müsse ein Augenmerk auf die Kontextmerkmale und die intendierten und nicht-intendierten Folgen institutioneller Handlungslogik gelegt werden (vgl. Diefenbach, 2007: 240). Hier stellt sich weiterführend die Frage, inwieweit eine Differenzierung nach Migrationshintergrund überhaupt zu einem Erkenntnisgewinn beitragen kann, da vielmehr noch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht das Durchlaufen der Schule mitbestimmt. Sowohl Ju-

gendliche mit und ohne Migrationshintergrund können einer bildungsfernen Schicht angehören. Die Erweiterung der Perspektiven um die Betrachtung kultureller Vielfalt bereichert die bisherige Forschung um einige Detaillierungs- und Realitätsgrade (vgl. Imdorf, 2011: 243). Kaum Berücksichtigung finden jedoch die Wahrnehmungen und Einstellungen Jugendlicher selbst zu ihrem Migrationshintergrund und wie damit in öffentlichen Institutionen umgegangen wird.

3 Forschungsmethodik und Feldzugang

Die Schüler und ihre Sichtweise auf Schule stehen im Fokus dieser Arbeit. Diese Innenperspektive der Forschungssubjekte erfahren und verstehen zu können erfordert einen multiperspektivischen und alltagsnahen Zugang zur Untersuchungsgruppe. Da ein ethnographischer Forschungsansatz als Teil des qualitativen Forschungsparadigmas diesen Anforderungen gerecht werden kann, orientierte ich mich in meinem Vorgehen auch hieran. Denn das Verstehen und das Erfahren von Subjekten und ihren Sichtweisen steht im Vordergrund ethnographischer Untersuchungen: „Rather than studying people, ethnography means learning from people“ (Spradeley, 1979 in Manitz, 2006: 82). Der ethnographische Forschungsstil sieht vor, sich verschiedenen Methoden zu bedienen, um Zugang zur subjektiven Sichtweise der Forschungssubjekte zu finden. Charakteristisch für den ethnographischen Ansatz ist demnach „die Vielfalt von überwiegend qualitativen Methoden, die eingesetzt werden sollten, um sich der Vielschichtigkeit von Lebenswelten anzunähern“ (vgl. Weißköppl, 2001: 76 nach Amann / Hirschauer, 1997). Folglich ist Ethnographie jedoch kein eindeutig zu fassender Begriff (vgl. Atkinson et al., 2001: 2). Deshalb werde ich im Folgenden die Methoden unter dem ethnographischen Forschungsstil als Teil des qualitativen Forschungsparadigmas einführen. Ich werde nur jene Aspekte aufgreifen, welche für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind.

Qualitative Forschung zeichnet sich nach Flick hauptsächlich durch drei Merkmale aus: die Angemessenheit von Methode und Theorie, die Erfassung der Sichtweisen der Beteiligten und ihrer Vielschichtigkeit und die Reflexivität des Forschers und des Forschungsprozesses (vgl. Flick, 2009: 27ff.). Ersteres meint, dass die Komplexität der Realität ein ganzheitliches Erfassen des Gegenstandes und weniger die isolierte Betrachtung von Kausalitätsbeziehungen erfordert. Methoden qualitativer Sozialforschung sollen dieser Komplexität Rechnung tragen, denn sie beabsichtigen eine ganzheitliche und im Alltagskontext verankerte Untersuchung (vgl. ebd.: 27). Lamnek beschreibt dieses Merkmal als jenes der Offenheit. Dieser Ansatz ist für mein Forschungsprojekt insofern von Bedeutung, als dass ich den Zugang zur Schule über ihre Schüler und ihren Alltag finden und mich möglichst nah am Wirklichkeitsbereich der Schüler orientieren wollte. Nach dem ethnographischen Ansatz orientiert sich der Forschungsprozess weniger an der Hypothesenüberprüfung als vielmehr an ihrer Generierung. Zudem zeichnet auch die induktive Vorgehensweise die ethnographische

Untersuchung aus: „Das Bestreben ist, eine Nähe zum Feld zu entwickeln, die möglichst wenig durch vorhandene Schemata beeinträchtigt wird. Sich mit weitestgehender Offenheit und ‚allen Sinnen‘ auf das Feld einzulassen“ (Mannitz, 2006: 83 nach Girtler, 1996). Das macht den Forschungsprozess nur wenig vorhersehbar (vgl. Lamnek, 2010: 21; 348). Entsprechend habe ich in den Gesprächen kaum thematische Vorgaben festgelegt, denn mich interessierte, welche Akzente die Schüler in ihren Erzählungen setzen. Zweitens stehen das Subjekt und seine Sichtweise im Mittelpunkt der Betrachtungen. Der Forscher interessiert sich für seine Perspektive auf den Gegenstand, seine Interpretation und Bedeutungsbeimessung. Anhand der Schülererzählungen konnte ich schließlich die vorliegende Arbeit strukturieren. Zuletzt weist die Reflexivität des Forschungsprozesses auf den Forscher als aktiven Bestandteil seiner Forschung hin. In Abgrenzung zur quantitativen Forschung wird nicht versucht, den Forscher als Störfaktor auszuklammern. Vielmehr wird er mit seiner Kommunikation, seinen Interpretationen, Gefühlen und Eindrücken als konstituierender Bestandteil im Erkenntnisprozess berücksichtigt (vgl. ebd.: 29; vgl. Flick, 2009: 22). In qualitativen Forschungsarbeiten geht der Forscher idealerweise unvoreingenommen ins Feld um die „Flut von Eindrücken und Daten auf sich zukommen und einwirken [zu] lassen“ (Lamnek, 2010: 106). Ich versuchte, stets unvoreingenommen in die Gespräche mit den Schülern zu gehen, bin mir aber bewusst, dass ich als Forscherin die Schüler in ihren Erzählungen selbstverständlich beeinflusste. Zum Beispiel habe ich bestimmte Aspekte ihrer Erzählungen aufgegriffen, andere wiederum nicht. Des Weiteren ist auch zu berücksichtigen, ob Mann oder Frau die Daten erhebt, denn ich als Frau habe eine andere Perspektive auf das Forschungsfeld als ein Mann und auch die Interviewpartner haben bestimmte Rollenverständnisse, die sie dazu leiten, andere Dinge zu erzählen, als sie das in Gesprächen mit einem Mann tun würden (vgl. Weißköppel, 2001: 97). Letztlich bleibt jedoch festzuhalten, dass Daten nie objektiv erhoben sind: „data are never pure, they are ripe with meanings and always products of prior interpretive and conceptual decisions“ (Emerson et al., 1995 in Weißköppel, 2001: 83). Des Weiteren impliziert die Reflexivität des Forschungsprozesses das kontinuierliche reflektieren des Erfahrenen und dessen Berücksichtigung im weiteren Forschungsverlauf. Aus diesem Grund habe ich nach jedem Gespräch den Interviewverlauf in Form von zusammenfassenden Feldnotizen reflektiert, um für die nächsten Gespräche zu lernen und womöglich anders an den Schüler heran zu treten, andere Fragen zu stellen oder mich anders zu verhalten. Matthes betont in diesem Sinn den interpretativen Charakter qualitativer Forschung. Er bezeichnet diese Charaktereigenschaft eher

„als eine grundlagentheoretische Position, die davon ausgeht, dass alle Interaktion ein interpretativer Prozess ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte“ (Matthes, 1976 in Lamnek, 2010: 34).

Die Wirklichkeit konstituiert sich folglich aus Interpretationen. Aufgrund dieser Kernmerkmale können auch die qualitätssichernden Eigenschaften der quantitativen Forschung, Reliabilität, Validität und Objektivität nicht als Maßstab gelten (vgl.

Froschauer / Lueger, 2003: 166). Denn die Interviewsituationen stellen sozial und zeitlich kontextualisierte Interaktionen dar, die weder überprüft werden können noch wiederholbar sind (vgl. Mannitz, 2006: 92). Hieran anschließend sind in diesem Forschungsansatz auch verallgemeinernde Aussagen kritisch zu beurteilen. Auch die vorliegende Arbeit erhebt keinen Anspruch, die Wirklichkeit der Subjekte in all ihren Facetten zu erfassen, sie gilt vielmehr als ein Versuch, die beobachtete Vielseitigkeit darzustellen und zu verstehen, sprich die Innenperspektive der Forschungssubjekte in den Vordergrund zu stellen.

3.1 Forschungsfeld

Bisher wird die schulische Organisation als Forschungsfeld von zwei Motiven der Schulforschung determiniert. Das ist zum einen die Frage nach Sozialisationspraktiken der Schule und zum anderen die Funktionsfähigkeit der Wissensvermittlung zwischen Generationen (vgl. Weißköppel, 2001: 69). Hierunter bilden sich vier Forschungsfelder: Erstens stellt sich die Frage, wie Erziehung staatlich organisiert werden kann. Zweitens wird der Frage nachgegangen, wie sich die Beziehung von Schülern und Lehrern gestaltet, um dem staatlichen Erziehungsauftrag nachzukommen. Drittens wird ein Augenmerk auf die Schule als Spiegel gesellschaftlicher Strukturen geworfen und zuletzt wird der pädagogische Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft untersucht. Bisher beschäftigt sich die Schulforschung jedoch nur in geringem Ausmaß mit einer schülerzentrierten Forschungsperspektive (vgl. ebd.: 69). Deshalb widme ich mich in meiner Forschungsarbeit genau dieser Innenperspektive der Schüler. Denn den größten Gewinn für die Schulforschung verorte ich genau in ihrer Sichtweise.

Im ethnographischen Forschungsansatz ist die Auswahl der zu untersuchenden Fälle von Bedeutung. Glaser und Strauss entwickelten im Rahmen ihrer *Grounded Theory* (siehe Kapitel 3.3) das *theoretische Sampling*. Dieses sieht eine schrittweise Festlegung der Sample-Struktur im Verlauf des Forschungsprozesses vor. Das bedeutet, das zu Beginn noch nicht festgelegt ist, welchen Umfang die Grundgesamtheit hat und welche Merkmale diese aufweist. Gruppen, Fälle oder Personen werden nach ihrem erwarteten Beitrag an neuen Informationen und Erkenntnissen in den Prozess mit einbezogen (vgl. Flick, 2009: 158ff. nach Glaser / Strauss, 1967). Hierauf aufbauend wurden weitere Konzepte zur näheren Beschreibung der Samplingstrategie entwickelt, unter anderem das Konzept der maximalen Variation im Sample. Dieses Konzept fordert, wenige aber möglichst unterschiedliche Fälle in die Untersuchungsgruppe mit einzubeziehen (vgl. Flick, 2009: 165).

Die Auswahl meines Samples orientierte sich zunächst an meinen zuvor festgelegten Untersuchungseinheit: Jugendliche einer neunten Klasse. Die Schulform ergab sich automatisch durch diejenige Schule, die mir die Gespräche mit den Schülern

genehmigte. Mein erstes Forschungsfeld bildete eine Gruppe Neuntklässler einer Werkrealschule. Das zweite Forschungsfeld umfasst Jugendliche mit Migrationshintergrund im Alter von 15 bis 17 Jahren, die unterschiedliche Schulformen besuchen und Teilnehmer eines Nachhilfeprojektes sind. Sowohl Mädchen als auch Jungen, Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, auf Hauptschulen oder Gymnasien bilden dem Konzept der maximalen Variation folgend das Sampling der vorliegenden Arbeit. Darüber hinaus bleibt auch zu berücksichtigen, dass dieser Arbeit ein begrenzter zeitlicher Rahmen unterliegt und ich diejenigen Schüler auswählte, die unter gegebenen Bedingungen am ehesten zugänglich waren. Das theoretische Sampling orientiert sich stets an den Zielen, das Feld möglichst breit zu erfassen oder eine möglichst tiefgründige Analyse durchzuführen (vgl. ebd.: 167). Wegen dieses umfangreichen Anspruchs konnte es mir nicht gelingen, dem Konzept des theoretischen Samplings in allen Punkten gerecht zu werden.

3.1.1 Ludwig-Dürr-Schule

Die Ludwig-Dürr-Schule ist Grund- und Werkrealschule für Schüler der Klassen 1-10. Die Werkrealschule ist eine Baden-Württemberg-spezifische Schulform neben der Hauptschule, an der drei verschiedene Abschlüsse erreicht werden können: der Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder 10, sowie die Mittlere Reife nach der zehnten Klasse. Eine Werkrealschule ist durch ihren Schwerpunkt beruflicher Orientierung gekennzeichnet. Das Programm beinhaltet üblicherweise verschiedene Praktikumszeiträume, Beratungsgespräche sowie Berufsbegleiter. Die Ludwig-Dürr-Schule bietet ihren Schülern auf freiwilliger Basis die Begleitung durch einen Berufseinstiegsbegleiter an, eine Lehrperson, die sich mit dem jeweiligen Schüler zusammensetzt, Bewerbungen korrigiert, nach Ausbildungsplätzen sucht und den Einstieg in die Ausbildung nach der Schule erleichtern soll. Nach Beratungsgesprächen und Kompetenztests wählen die Schüler in der siebten Klasse einen Schwerpunkt aus, in dem sie zwischen *Natur & Technik*, *Gesundheit & Soziales* und *Wirtschaft & Informationstechnik* wählen können. In der Ludwig-Dürr-Schule lernen insgesamt 240 Werkreal- und 260 Grundschüler. Sie werden von 47 Lehrern betreut. Der Unterrichtsbeginn ist um 07:45 Uhr, endet je nach Stundenplan mittags gegen 12:45 Uhr oder nach der Mittagsschule oder den AGs zwischen 16 und 17 Uhr (vgl. Ludwig-Dürr-Schule, 2012).

Das Leitbild der Ludwig-Dürr-Schule ist laut Internetpräsenz "Fit für's Leben". Gemeinsam mit Schülern und Eltern wollen sie einen Raum schaffen, in dem die besonderen Fähigkeiten eines jeden Schülers angemessen gefördert werden können, um den Schülern so die Ausbildung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen für das Leben und den Beruf zu ermöglichen. Das Leitbild wird unter anderem durch einige festgeschriebene Regeln konkretisiert. Hierunter wird beispielsweise explizit Respekt gegenüber Mitmenschen und gegenüber fremden Kulturen erwähnt sowie Eigenver-

antwortlichkeit betont: „Dein Verhalten hat Konsequenzen. Für die Folgen bist du selbst verantwortlich“ (Ludwig-Dürr-Schule, 2012).

3.1.2 Bildungsprojekt CHANCE

Das zweite Forschungsfeld, über das ich Zugang zu meinen Interviewpartnern fand, ist ein Bildungsprojekt des Kreisverbandes des Deutschen Roten Kreuz Konstanz. Das vom Europäischen Integrationsfonds geförderte Projekt CHANCE hat zum Ziel, Kinder und Jugendliche aus Nicht-EU-Staaten in Zusammenarbeit mit ihren Eltern zu fördern, ihre Bildungschancen zu verbessern und die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken. Im Rahmen einer Bildungspatenschaft werden Kinder- und Jugendliche sowohl in schulischen wie auch außerschulischen Angelegenheiten unterstützt und begleitet, wenn ihre Familien sie aufgrund finanzieller Einschränkungen oder mangelnder Deutschkenntnisse nicht ausreichend fördern können. Die Bildungspaten sollen für die Kinder und Jugendlichen eine Bezugsperson werden „die sie mit ihrer Erfahrung und Kompetenz dabei unterstützt, die eigenen Stärken kennen zu lernen, anzuwenden und auszubauen“ (Deutsches Rotes Kreuz, 2012). Die Eltern werden an Informationsabenden über das deutsche Schul- und Bildungssystem, Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten und -angebote informiert. Um die Eltern erreichen zu können, werden diese Informationsabende häufig in der jeweiligen Muttersprache der Teilnehmer veranstaltet (vgl. Deutsches Rotes Kreuz, 2012).

Die Teilnahme am Projekt CHANCE setzt ein bestimmtes Maß an Eigenmotivation und Engagement voraus. Denn die Schüler und ihre Familien gehen selbst den ersten Schritt, um Teil des Projektes zu werden und zeigen somit erste Bestrebungen, die Bildungslaufbahn aktiv mit zu gestalten. Das Projekt richtet sich an Kinder und Jugendliche aller Schulformen. Sowohl Schüler von Gymnasien als auch Hauptschüler zeigen in diesem Rahmen, welchen Wert sie ihrer Schullaufbahn beimessen und ihre Bemühungen, diese zu beeinflussen. Zudem lässt auch die Zusammenarbeit mit den Eltern darauf schließen, dass sie sich aktiv bemühen, ihren Kindern Zugang zu guten Förderangeboten zu eröffnen (vgl. Deutsches Rotes Kreuz, 2012).

3.2 Feldzugang

Schulen als staatliche Institutionen sind bürokratisch und arbeiten in vorgegebenen Strukturen. Deshalb hatte ich zu Beginn meiner Forschung bereits erste Schwierigkeiten, eine Schule zu finden, die mich in meiner Forschungsidee unterstützt und mir den Kontakt zu den Schülern genehmigt. Die Literatur kündigte diese Erfahrung an, denn qualitative Forschungsprojekte stellen zunächst immer einen Störfaktor im System dar und stoßen auf Ablehnung, denn weder der zusätzliche Aufwand noch ein langfristiger Nutzen sind für die Institution absehbar (vgl. Flick, 2009: 147). Aufgrund dieser ersten Schwierigkeiten weitete ich meine ursprüngliche Idee, Neuntklässler einer Realschule

zu befragen, auf eine schulunabhängige Forschungsarbeit aus. Eine Rückmeldung erhielt ich schließlich vom Schulleiter der Ludwig-Dürr-Schule. Nach dieser Rückmeldung, kam es wider Erwarten zügig zu einem ersten Kontakt mit den Schülern: In einer Verfügungsstunde der Klasse 9b durfte ich mich den Schülern vorstellen. Insgesamt konnte ich acht von etwa 24 Schülern gewinnen, mir für ein Gespräch zur Verfügung zu stehen, sechs Jungen und zwei Mädchen. Nach diesem Termin konnte ich nun unabhängig von Genehmigungen und Strukturen der Schule mit den Schülern Termine für die Interviews vereinbaren.

Der Zugang zu meinen Interviewpartnern über das Projekt des Roten Kreuz CHANCE in Konstanz verlief unkompliziert. Bereits in der Woche nach meinem Vorstellungstreffen mit einer Projektmitarbeiterin erhielt ich die Kontaktdaten von sieben Jugendlichen, die sich nach ihrem Alter, 15-16 Jahre, für meine Zielgruppe eigneten. Per Telefon nahm ich ersten Kontakt zu den Schülern auf und vereinbarte Termine für die Gespräche.

3.3 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit orientiert sich an der gegenstandsbegründeten Theorie, Grounded Theory, nach Glaser und Strauss, welche auch ein Kernmerkmal ethnographischer Untersuchungen ist. Diese Theorie sieht ein induktives Vorgehen vor. Damit soll dem häufig fehlenden Realitätsbezug von Theorien Rechnung getragen werden, denn mittels der Grounded Theory lassen sich empirische Situationen angemessener verstehen und erklären, da die entwickelte Theorie in der Empirie Verankerung findet (vgl. Glaser / Strauss, 2007: 3). Die Entwicklung der Theorie umschließt den Prozess der Forschung, denn Hypothesen und Annahmen werden im Verlauf der Datenerhebung erstellt, kontinuierlich revidiert und angepasst (vgl. ebd.: 6). Dem Forschungsprozess wird in diesem Sinn Priorität eingeräumt (vgl. Flick, 2008: 125).

Das Schlüsselkonzept der Grounded Theory bezieht sich auf das Ziel, die Perspektive des Untersuchungsobjekts in Zusammenhang mit theoretischen Erklärungen der Lebenssituation zu bringen, also den „Versuch, die Sicht eines Subjekts zu verstehen und dies mit der Beschreibung der Lebenswelt, in der es agiert, zu verbinden“ (Flick, 2008: 137). Hierunter verbirgt sich die Kernidee, dass Datenerhebung und -auswertung in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Die Auswertung erfolgt im Prozess über das erhobene Material selbst: „Das Vorverständnis über die zu untersuchende Gegebenheit soll als vorläufig angesehen und mit neuen, nicht kongruenten Informationen überwunden werden“ (Flick, 2008: 128). Die Theorieentwicklung erfolgt demnach in einzelnen Schritten, die kontinuierlich vom Forscher reflektiert und angepasst werden. Das Sampling erhebt nicht den Anspruch, zu verallgemeinerbaren Aussagen zu führen sondern dient lediglich der Theoriekonstruktion (vgl.

O'Reilly, 2008: 93). Im Optimalfall führt der Forscher so lange seine Erhebungen durch bis das Feld keine neuen Erkenntnisse liefern kann, also eine theoretische Sättigung erreicht ist (vgl. Strübing, 2008: 33). Dieser Anspruch führt jedoch zu einer Fülle an Datenmaterial die es erschwert, einen Überblick über die erhobenen Daten zu behalten und bildet somit eine der größten Herausforderungen in dem Forschungsprozess (vgl. Lamnek, 2010: 111). Aufgrund des begrenzten Rahmens der vorliegenden Arbeit besteht hier kein Anspruch, diesem Prinzip in seiner Reinform zu folgen. Kennzeichnend für das Vorgehen der Grounded Theory ist zudem, dass die Entwicklung des Forschungsprojektes nicht vorhersehbar ist, sondern im Laufe des Prozesses verschiedene Wendungen nehmen kann: „When you begin a grounded theory project, it is impossible to know what categories will be important or what will emerge as relevant processes to pursue and elaborate“ (O'Reilly, 2008: 97).

3.3.1 Gespräche

Qualitative Interviews zeichnen sich durch ihre Nähe zu Alltagsgesprächen aus. Sie können verschiedene Formen annehmen. Flick unterscheidet beispielsweise Leitfadeninterviews (halbstandardisiert, ethnographisch, etc.) und narrative Interviews, die über die Erzählung Zugang zum Subjekt finden (vgl. Flick, 2009: 194ff.). Lamnek wiederum grenzt vermittelnde Interviews von ermittelnden Interviews ab (vgl. Lamnek, 2010: 333ff.). Generell sind nicht-standardisierte Interviews von der Skepsis geleitet, dass das Frage-Antwort-Schema von standardisierten Interviews nicht die subjektive Erfahrungswelt der Interviewpartner abbilden kann (vgl. Flick, 2009: 230). Unabhängig von einer weiteren Spezifizierung des qualitativen Interviews orientieren sich nicht-standardisierte Interviews an den Merkmalen qualitativer Forschung. Girtler betont diesbezüglich die Berücksichtigung des Prinzips der Offenheit, um den Befragten den Freiraum zu schenken, spontane Assoziationen zu äußern und jene Aspekte in den Vordergrund zu stellen, die sie selbst für wichtig erachten (vgl. Girtler, 2001: 151). Hierdurch gibt der Befragte mehr Details preis und das Gespräch kann tiefgreifender erfolgen als standardisierte Interviews, welche häufig an der Oberfläche bleiben. Das verhindert zwar die Vergleichbarkeit zu anderen Befragten, ermöglicht aber das ganzheitliche Verstehen des subjektiven Bildes einer Person (vgl. Lamnek, 2010: 340). Im Rahmen des Prinzips der Explikation hat der Interviewer die Möglichkeit während der Befragung seinen Interviewpartner zu bitten, bestimmte Sachverhalte genauer zu erläutern. Davon lebt das Interview: „Paraphrasieren, Nachfragen, vorsichtiges Interpretieren der Äußerungen durch den Forscher bzw. Interviewer sind Hilfsmittel, um den zu Befragenden anzuregen, seine Äußerungen zu explizieren, zu präzisieren, zu reflektieren“ (Lamnek, 2010: 350). Ziel qualitativer Interviews ist es, stets durch offene Fragen den Zugang zu der Erfahrungswelt aus Sicht der Befragten zu finden (vgl. Flick, 2009: 230).

Die Gespräche im Rahmen meiner Arbeit orientierten sich primär am narrativen Interview. Sie beinhalteten jedoch auch Elemente anderer Interviewformen wie beispielsweise des biografischen oder halb-standardisierten Interviews. Der Ablauf von narrativen Interviews lässt sich in drei Phasen unterteilen: Die Eingangsphase mit einer Erzählaufforderung, der narrative Nachfrageteil und eine Bilanzierungsphase, in der Fragen der Befragten beantwortet werden (vgl. Flick, 2009: 229). Flick stellt den Interviewverlauf idealtypisch dar, meine Erfahrungen zeigten, dass die Phasen ineinander greifen und sich wechselseitig ablösen. Zudem beschreibt Flick, dass der Erzähler bei narrativen Interviews lediglich durch Nicken und zustimmende Bemerkungen Verständnis ausdrücken und nicht in die Erzählungen eingreifen sollte. Mir erschien es jedoch angemessener, dem Prinzip der Explikation nach, mein Verständnis durch tiefer gehende Fragen zu signalisieren und um detailliertere Erklärungen zu bitten. Denn die Schüler erzählten zwar aus eigenem Antrieb viel, blieben aber ohne meine Nachfragen eher an der Oberfläche und beschrieben nicht allein, wie sie zu dem, was sie erzählen, persönlich stehen.

Die Interviewsituation sollte möglichst vertraulich und alltagsnah gestalten sein: „Um wirklich gute Interviews zu bekommen, muß man (...) in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind“ (Girtler, 1984 in Lamnek, 2010: 388). Deshalb habe ich meine Interviewpartner den Ort frei wählen lassen. Während einige ein Treffen Zuhause präferierten, zogen andere das Treffen an einem öffentlichen Ort, in einem Café oder in der Schule vor. Rückblickend hatte ich das Gefühl, dass die Gespräche in Cafés etwas informeller und persönlicher abliefen und die Jugendlichen hier zwangloser und mehr erzählten. Zuhause bei den Befragten fühlte ich mich etwas unsicher und das Interview war etwas steifer. Da ich aber die Vergleichbarkeit mit den einzelnen Personen nicht habe, kann ich deshalb nicht schließen, dass die Interviews der Zuhause Befragten in Cafés deutlich anders verlaufen wären.

Für die Interviews, die ich im Rahmen dieser Arbeit führte, entwickelte ich einen Leitfaden, der zwar keine einzelnen Fragen umfasste aber eine grobe Strukturierung der Interviews vornahm. Ich empfand es als hilfreich, thematische Schwerpunkte zu bilden, um den Jugendlichen ein wenig Orientierung für ihre Erzählungen anbieten zu können. Es ging mir darum, meine Gesprächspartner in einen Erzählmodus zu bringen, in dem sie mir Einblicke in ihre Wahrnehmung gaben, aus denen ich auch Subtexte lesen konnte. Ich hatte kein Interesse an der reinen Informationsabfrage. Folglich entwickelte ich die Themen *Wahrnehmung der Schule generell*, *Selbstwahrnehmung im Schulalltag*, *Zukunftsorientierung & Unterstützung der Schule* und *Phantasie-Schule*. Grundsätzlich versuchte ich, eher positiv behaftete Fragen zu stellen, um so die Annahme zu überwinden, dass Jugendliche in der Regel ungern zur Schule gehen. Insgesamt führte ich zwölf Interviews, davon waren zwei mit jeweils zwei Gesprächspartnern. Die Dauer der Interviews lag zwischen 15 Minuten und 1:20 Stunden.

Die Gespräche begannen ähnlich, mit einer Einleitung zu meinem Vorhaben und meiner Person. Hierin betonte ich die Anonymität und Vertraulichkeit des Gesprächs und erklärte, dass ich keine Bewertung ihrer Aussagen vornehmen würde, sondern es mir lediglich um persönliche Geschichten und Einschätzungen über Schule ginge. Danach folgte der thematische Einstieg, den ich meistens mit einer generellen Frage zur Schule einleitete, wie beispielsweise „Wie findest du Schule?“ oder „Was fällt dir ein, wenn du an Schule denkst?“ Auf dieser Basis entwickelten sich weitere Fragen, die sich zunächst noch sehr an meinen Themen orientierten. Mit der Erfahrung durch die bereits geführten Interviews konnte ich zunehmend Elemente aus vorherigen Interviews integrieren. Wenn ich das Gefühl hatte, die Inhalte des Gespräches wiederholten sich, bin ich dazu übergegangen abschließende Fragen zu Person, Alter, Nationalität und Geschwistern zu stellen. Vor allem zu Beginn der Forschungsarbeit fiel es mir noch sehr schwer, offene Fragen zu stellen, was den Gesprächen an einigen Stellen doch den Charakter eines Frage-Antwort-Schemas gab. Zudem gab es hin und wieder Situationen, in denen ich die Befragten in eine Richtung lenkte. Das fiel mir auf, als ich versuchte zu spiegeln und mein Gegenüber oft mit den exakt gleichen Worten antwortete.

3.3.2 Gruppendiskussion

Eine Gruppendiskussion ermöglicht das Beobachten von Interaktion zwischen den Mitgliedern der Untersuchungsgruppe und kann eine natürliche Untersuchungssituation schaffen, in der der Alltagskontext noch stärker berücksichtigt wird als in qualitativen Interviews (vgl. Flick, 2009: 248):

“Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne” (Blumer, 1973 in Flick, 2009: 250).

In den Einzelgesprächen wird die Meinung isoliert befragt, so kommt sie in der Wirklichkeit jedoch nur selten vor, folglich wird die „Gruppe (...) zum Mittel, um individuelle Meinungen angemessener zu rekonstruieren“ (Flick, 2009: 251). Auch hier lassen sich wieder verschiedene Formen der Gruppendiskussionen unterscheiden, wie beispielsweise eine natürliche oder künstliche Zusammensetzung der Gruppe. Vor dem Hintergrund meines Erkenntnisinteresses bot sich die natürliche Zusammensetzung an. Der Forscher nimmt in diesem Rahmen eine moderierende Rolle ein. Ihm obliegt die Zuständigkeit der organisatorischen Leitung und der thematischen Steuerung durch neue Fragen und Ankurbeln des Gesprächs (vgl. ebd.: 254). Der Ablauf ist zunächst nur für den Beginn der Diskussionsrunde festgelegt und ähnelt dem des narrativen Interviews. Nach einer Einführung und der Erklärung des Vorgehens und des Erkenntnisinteresses präsentiert der Moderator einen Diskussionsanreiz, der die Basis für den folgenden Austausch darstellt. Ziel ist es, eine Selbstläufigkeit der Diskussion zu erreichen (vgl. ebd.: 254).

Die Durchführung einer Gruppendiskussion war insofern spannend für meine Untersuchungen, als dass ich die Chance bekam, die Schüler und ihren Umgang miteinander zu beobachten und ein etwas genaueres Bild davon zeichnen konnte, welchen Wert der Schule im Rahmen einer kollektiven Meinung beigemessen wird. Es ergaben sich jedoch erste organisatorische Schwierigkeiten. Denn die Schule konnte mir keine Unterrichtszeit zur Verfügung stellen, weshalb ich die Schüler davon überzeugen musste, in ihrer Freizeit an meiner Diskussionsrunde teilzunehmen. Nach meiner ersten Vorstellung im Klassenverband stellte ich fest, dass ich mein Ziel, mehrere Diskussionsrunden mit wenigen Teilnehmern etwas herabsetzen und an die Gegebenheiten anpassen musste. Letztlich konnte mir der Klassensprecher, mit dem ich ein Einzelgespräch führte, helfen, ein paar Schüler für eine Diskussion an einem Nachmittag in der Schule zu gewinnen. Es erschienen insgesamt sieben Schülerinnen und Schüler, all diejenigen, die auch an den Einzelinterviews teilnahmen. Zur Unterstützung bat ich einen Kommilitonen, mich zu begleiten, um so detailliertere Beobachtungen machen zu können und den Schülern möglicherweise einen Anreiz zu geben, andere Geschichten zu erzählen, als sie das bei mir allein tun würden.

Inhaltlich orientierte ich mich an den Erfahrungen der Einzelgespräche und präsentierte als Diskussionsanreiz einen etwa fünfminütigen Filmausschnitt einer Dokumentation zum Thema *Disziplin und Ordnung an deutschen Schulen*. Der Filmausschnitt zeigte eine Schule in einem sozialen Brennpunkt in Stuttgart und wie diese mit Unzuverlässigkeit und Regelbrüchen der Schüler umgeht. Ich wählte diesen Film aus, weil er die Schüler von einer negativen Seite zeigte und die Schule als sehr streng darstellte. Ich erhoffte mir so, die Schüler provozieren und eine gute Diskussion ankurbeln zu können. Zudem habe ich diesen Filmausschnitt auch in der Facebook-Gruppe meiner Konstanzer Gesprächspartner (siehe Kapitel 3.3.3) veröffentlicht und dort bereits eine gute Diskussion auslösen können und interessierte mich nun für die Reaktionen der Werkrealschüler. Die Schwierigkeit während der Diskussion empfand ich vor allem bei der unausgeglichenen Redezeit der Teilnehmer. Vor allem zwei Gesprächsteilnehmer dominierten die Diskussion sehr. Die zwei Mädchen versuchte ich mit einzubeziehen, da sie aber sprachlich nicht sehr sicher sind, stellte sich das als schwierig heraus. Insgesamt dauerte die Diskussion etwa 30 Minuten. Ich beendete sie als ich den Eindruck hatte, die Diskussion drehe sich etwas im Kreis und die Schüler treibt es nach Hause. Im Anschluss an die Diskussion tauschten mein Kommilitone und ich unsere Beobachtungen aus und protokollierten den Verlauf stichwortartig. Hier, wie auch in den Einzelgesprächen war ich mir bewusst, dass meine Gesprächspartner möglicherweise erwartungsgemäß antworteten, das heißt auch unbewusst ist es möglich, dass sie sich so verhielten und antworteten, wie sie dachten, dass ich es von ihnen erwarte. Diesen Umstand werde ich vor allem in der Auswertung berücksichtigen.

3.3.3 Online-Diskussionen

Seit Mitte der 1990er Jahre wird das Internet zunehmend als Quelle zur Datenerhebung genutzt, wie beispielsweise in Form von Online-Gruppendiskussionen über Chats oder E-Mails. Bisher ist jedoch nicht eindeutig, ob diese neue Methode als eine alternative Form zum face-to-face Diskurs gesehen wird oder als eigenständiges Instrument betrachtet werden sollte (vgl. Lamnek, 2010: 464). Die Funktionen und verbreitete Akzeptanz des sozialen Netzwerkes Facebook ermöglichten mir, mit geringem Aufwand eine Diskussion in einer ausgewählten Gruppe anzukurbeln.⁸ Ich sah diese Diskussion jedoch nicht als Ersatz, sondern als ergänzende Datenquelle für meine Erhebungen. Die Online-Gruppendiskussion ist dadurch charakterisiert, dass Teilnehmer in einem virtuellen Raum über ein Thema diskutieren, das von einem Moderator als Anreiz gesetzt wurde. Die Planung der Diskussion ergibt sich analog zu der Planung der Offline-Gruppendiskussion (vgl. ebd.: 464). Die Auswahl der Teilnehmer war in meiner Gruppendiskussion durch den ersten Kontakt im Einzelgespräch vorbestimmt. Die Facebook-Gruppendiskussion unterscheidet sich insofern von den in der Literatur beschriebenen Online-Diskussionen, als dass hier nicht alle Teilnehmer zeitgleich online sind, sondern dass die Diskussion über das Kommentieren von Beiträgen des Moderators bzw. anderer Diskussionsteilnehmer entsteht (vgl. Lamnek, 2010: 466).

Für die Schüler aus Konstanz und die Schüler der neunten Klasse der Ludwig-Dürr-Schule gründete ich jeweils eine separate Facebook-Gruppe in denen ich in einem einleitenden Beitrag mein Vorhaben kurz erläuterte. Die Gruppenmitglieder aus der Ludwig-Dürr-Schule bat ich darum, auch Mitschüler die nicht an meinen Einzelbefragungen teilgenommen hatten, in die Gruppe einzuladen. Die inhaltlichen Anreize orientierten sich an Themen, die von den Schülern in den Einzelgesprächen gestreift wurden. In der Konstanzer Gruppe wollte ich durch einen Ausschnitt einer Dokumentation zum sozialen Brennpunkt Neukölln, in dem sich Jugendliche mit Migrationshintergrund negativ und undankbar gegenüber Schule äußern, Reaktionen provozieren. Mich interessierte, wie sie als Jugendliche mit Migrationshintergrund zu den Jugendlichen in dem Video stehen. Insgesamt erhielt das Video von den Gruppenmitgliedern 32 Kommentare, die in erster Linie von zweien der Mitglieder geschrieben wurden. Ich nutzte die Gruppe auch für Fragen wie zum Beispiel: „Wer trägt hauptsächlich dazu bei, dass man gut durch die Schule kommt?“ oder „Wie schätzt ihr eigentlich die Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund an deutschen Schulen ein? Gibt's da Unterschiede?“ In der Gruppe der Schüler der Ludwig-Dürr-Schule konnte ich leider keine Aktivität und Kommentare auslösen. Auf die Frage zu ihrer Einstellung, ob Jungen und Mädchen in

⁸ Facebook hat die Funktion, eine private Gruppe zu erstellen, in die man ausgewählte Teilnehmer einladen und sich mit ihnen über eine gemeinsame Pinnwand austauschen kann. Jeder kann für alle sichtbar etwas schreiben oder andere Beiträge kommentieren.

der Schule unterschiedlich behandelt werden, reagierte von 17 Mitgliedern nur ein Schüler. Auch auf andere Fragen wie zum Beispiel „Welche Eigenschaften muss ein guter Lehrer haben?“ oder „Wozu ist Schule gut?“ erhielt ich keine Reaktion.

Den Chat über Facebook konnte ich des Weiteren dazu nutzen, mit zweien der Schüler aus Konstanz im Nachhinein noch einmal in Kontakt zu treten. Diese Konversationen ergaben sich deshalb, weil ich sie in einer persönlichen Nachricht darum bat, auf das Video in der Gruppe zu reagieren. Da sie im selben Moment online waren ergab sich eine Unterhaltung, die mir weitere Einblicke in ihre Einstellung und Haltung eröffnete.

3.3.4 Dokumentation und Feldnotizen

Zur Erfassung der face-to-face Gespräche bietet sich eine Audioaufzeichnung an. Da dies mittlerweile auch mit Handys möglich ist, konnte ich die Schwierigkeit umgehen, ein alltagsfremdes Element in die Interviewsituation zu integrieren. Keinen meiner Interviewpartner störte das Mitzeichnen der Gespräche, nachdem ich versicherte, dass es, wie die Informationen aus dem Gespräch selbst, vertraulich behandelt würde. Die Audioaufzeichnung ermöglichte mir, mich ausschließlich auf den Gesprächspartner und seine Erzählungen zu konzentrieren. In einem folgenden Schritt transkribierte ich die Interviews. Hierbei orientierte ich mich vage an den Richtlinien für die Gesprächstranskription nach Froschauer und Lueger: Ich verschriftlichte die Gespräche zwar wort-wörtlich, notierte Stottern, Pausen, und Lachen, hielt mich jedoch nicht mit Details wie beispielsweise Veränderungen von Tonlagen auf (vgl. Froschauer / Lueger, 2003: 223f.).

Zur Dokumentation von Daten aus qualitativen Interviews gehören zudem Feldnotizen. Vor allem bei teilnehmenden Beobachtungen sind diese von großer Bedeutung. Sie dienen hauptsächlich der Zusammenfassung der wesentlichen Punkte sowie des Interviewverlaufs im unmittelbaren Anschluss an das Gespräch zum Festhalten erster Eindrücke (vgl. Flick, 2009: 374f.). Das Erstellen der Feldnotizen ist insofern ein wichtiger Schritt im Forschungsprozess, als dass spätestens hier die Herstellung der Wirklichkeit durch den Forscher beginnt: „Sie [die Wirklichkeit, Anm. d. Verf.] ist wesentlich von der selektiven Wahrnehmung und Darstellung durch den Forscher geprägt“ (ebd.: 376). Feldnotizen können in weniger oder stärker ausführlicher Form dokumentiert werden. Meine Dokumentation umfasste eine zusammenfassende Darstellung in Stichworten, die das mir als Wesentlich aufgefallene festhalten sowie den groben Verlauf des Interviews skizzieren sollte.

Das Erkenntnisinteresse an der subjektiven Sichtweise, das induktive Vorgehen im Forschungsprozess und der Zugang zum Forschungsfeld über verschiedene Methoden charakterisieren diese Arbeit als ethnographische Studie. Diese Aspekte ermöglichten mir die Generierung von Datenmaterial, in welchem ich umfassende Einblicke in die subjektive Sichtweise der Schüler auf Schule finden konnte.

3.4 Datenauswertung

Für die Auswertung des Datenmaterials bot sich ein digitales Programm an, da aufgrund des narrativen Charakters der Interviews wenig thematische Strukturierung vorlag und somit ein Überblick über eine Fülle an Daten gewonnen werden konnte. Qualitatives Datenmaterial lässt sich mit Kodierungen strukturieren und für eine Interpretation aufbereiten. In diesem Schritt wird Textpassagen aus den Interviews ein bestimmter Code zugeordnet, der sich möglicherweise auch in anderen Interviews verwenden lässt. Das Kodieren gilt als ein Prozess der Analyse. Zunächst wird das Material sehr offen kodiert, es werden bestimmte Muster oder Überraschungen gesucht. Schritt für Schritt werden die Kodierungen fokussierter, bis bestimmte Begriffe und ein Konstrukt aus Theorien auf das Datenmaterial gemünzt werden. Die Codes werden in Memos genauer beschrieben und dienen zu einem späteren Zeitpunkt des Forschungsprozesses als Unterstützung dafür, die Auswertung zu verschriftlichen (vgl. Flick, 2009: 96). Im ersten Schritt meiner Auswertung las ich das Datenmaterial und erstellte währenddessen bestimmte Codes, die ich teilweise in den anderen Interviews verwenden konnte. Nach diesem sehr offenen ersten Durchgang, strukturierte ich mein Codesystem und passte es an meinen Gesamteindruck aller Interviews an. Hiermit kodierte ich die Interviews ein zweites Mal. In diesem Schritt entwickelten sich die thematischen Schwerpunkte, die ich in Kapitel 4.1 darstellen werde. In einem nächsten Schritt überarbeitete ich die Auswertung ein weiteres Mal und konzipierte sie entlang der theoretischen Ausführungen, die dieser Arbeit zu Grunde liegen. Die entsprechenden Codes und Memos bilden die Grundlage für die Interpretationen in Kapitel 4.2.

4 Empirische Befunde und Auswertung

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werde ich die Ergebnisse meiner Datenerhebung darstellen. Diese dienen als Grundlage für die Interpretationen im darauf folgenden Kapitel. Als Gesprächseinstieg verwendete ich häufig die Frage nach der generellen Einstellung des Schülers zu seiner Schule. Der erste Eindruck wurde im Gesprächsverlauf jedoch häufig revidiert. Da den Gesprächen keine vorgegebene Struktur zu Grunde lag und ich die Fragen situativ auf meine Interviewpartner anpasste, entstand eine Fülle an Datenmaterial welche ich im Folgenden versuche zu strukturieren. Damit keine Rückschlüsse auf die Schüler gezogen werden können, verwende ich anonymisierte Namen. Ich empfand es im Hinblick auf den Anspruch dieser Arbeit als nicht wichtig, dass sich der Migrationshintergrund einzelner Schüler aus dem Namen erkennen lässt. Deshalb berücksichtigte ich diesen in der Anonymisierung nicht.

4.1.1 „Schule ist eigentlich ganz ok!“ – Einstellung zur Schule

Grundsätzlich lässt sich auf den ersten Blick eine eher positive Einstellung gegenüber Schule feststellen. Die positiven Assoziationen mit Schule sind häufig zukunftsgerichtet: „Ich gehe zur Schule mit dem Gedanken ich muss halt was lernen“⁹ oder „Eigentlich sehr gut, weil es ja für die Zukunft wichtig ist. Aber andererseits...“¹⁰. Die zunächst fast durchweg positiven Äußerungen werden oft in einem zweiten Satz unter eine Bedingung gestellt, wie oben bereits angedeutet. Auch die Aussage: „Ganz ok, aber ein paar Lehrer nerven einfach nur“¹¹ veranschaulicht dies. Die Extreme reichen innerhalb der Schüler meiner Untersuchungsgruppe von einer durchweg positiven Einstellung wie sie beispielsweise Emma vermittelt: „Ja ich gehe sehr gern zur Schule“¹², bis hin zu einer sehr ablehnenden Haltung, die Paul zu verstehen gibt: „Also Schule ist einfach das bescheuertste was es gibt irgendwie“¹³. Zu den Aspekten, die die Schule als wichtig und gut wahrnehmen lassen, gehören das Lernen, da es für die Zukunft und den späteren Beruf nützlich und notwendig ist, das Treffen mit Freunden sowie außer-curriculare Schulangebote wie beispielsweise Klassenfahrten, AGs oder auch der Abstreich¹⁴.¹⁵ Die eher negative Assoziation mit Schule ergibt sich aus dem frühen Aufstehen, Prüfungssituationen und hiermit verbundenem Stress, bestimmten Fächern sowie einigen Lehrern.¹⁶ Aufbauend auf diese ersten Antworten entwickelten sich individuelle Gesprächsverläufe, in denen sich bestimmte Themenbereich aus Sicht der Schüler als besonders wichtig und präsent heraus kristallisierten.

4.1.2 „Ein guter Lehrer ist der, den es interessiert, wie es seinen Schülern geht!“ – Lehrer

Häufig nennen die Schüler die Lehrer als bedeutenden Einflussfaktor auf ihre Haltung zur Schule: „Aber ich finde, dass die Lehrer der wichtigste Punkt sind“¹⁷ oder auch „Ja also eigentlich hat das hauptsächlich mit den Lehrern zu tun, wie der Unterricht ist“¹⁸. Sie beschreiben ihre Anforderungen an das Auftreten und Verhalten ihrer Lehrer. Hie-

⁹ Amelie, 07.10.2012: 14.

¹⁰ Caro, 08.10.2012: 1.

¹¹ Kai, 11.10.2012: 1.

¹² Emma, 07.10.2012: 1

¹³ Paul, 13.10.2012: 1.

¹⁴ An ihrem letzten Schultag stellen die Abiturienten der Schule und den Lehrern einen Streich, in Rahmen dessen sie sich offiziell genehmigt gegen die üblichen Regeln der Schule auflehnen. Hierfür wird häufig die gesamte Schülerschaft eingespannt.

¹⁵ vgl. Caro, 08.10.2012: 1; vgl. vgl. Nina, 16.10.2012: 1; vgl. Jule, 08.10.2012: 4; vgl. Lukas, 10.10.2012: 7; vgl. Amelie, 07.10.2012: 13.

¹⁶ vgl. Caro, 08.10.2012: 5; vgl. Tobias 08.10.2012: 1; vgl. David, 08.10.2012: 8; vgl. Julian 10.10.2012: 1; vgl. Kai, 11.10.2012: 1; vgl. Paul, 13.10.2012: 1; vgl. Nina, 16.10.2012: 9; vgl. Marie, 16.10.2012: 4.

¹⁷ Caro, 08.10.2012: 15.

¹⁸ Jule, 08.10.2012: 3.

raus lassen sich Eigenschaften von Lehrern ableiten, die für die Schüler wichtig und wünschenswert sind. Ein guter Lehrer wird beispielsweise als humorvoll beschrieben, als jemand, der Spaß versteht und nicht zu ernst ist.¹⁹ Zudem wünschen sich die Schüler, dass ihre Lehrer freundlich sind.²⁰ Unterschiedlicher Meinung sind die Schüler bezüglich der erforderlichen Strenge des Lehrers. Nina erzählt beispielsweise, dass ihre Lehrerin so streng ist, dass sie das sogar einschüchtere: „Mag schon, aber sie so streng... Deswegen, das macht mir Angst vor ihr“²¹. Ein anderer Schüler wiederum meint, dass es für das Lernen notwendig ist, dass ein Lehrer streng ist: „Wenn ein Lehrer überhaupt nicht streng ist, ist dann auch das Problem, weil dann die Schüler nichts machen, gar nichts. Und durch einen strengen Lehrer kriegt man halt was hin“²². Ein Lehrer wird ferner dann als *gut* bezeichnet, wenn er sich durchsetzen kann.²³

In den Gesprächen verdeutlichen die Schüler, dass sie es für wichtig erachten, dass der Lehrer sich für sie und ihre Entwicklung interessiert. David sieht dieses Interesse als Voraussetzung dafür, um Schüler optimal fördern zu können: „Aber es ist wichtig, dass der Lehrer dabei ist wie es einem geht und wie und was für Probleme der hat, also was für Fehler der hat und wie man die korrigieren kann“²⁴. Auch Tobias betont mit seinem Vorschlag, eine Umfrage in der Klasse zu machen, für welche Themen die Schüler sich interessieren, dass der Lehrer die Interessen der Schüler in seiner Unterrichtsgestaltung berücksichtigen sollte.²⁵ David unterstreicht diese Erwartung, denn „ein guter Lehrer ist der, den es interessiert, wie es seinen Schülern geht“²⁶.

Darüber hinaus werden auch die didaktischen Fähigkeiten eines Lehrers im Rahmen einer Beurteilung des Unterrichts als zentral wahrgenommen. Jule beispielsweise erzählt von einem Lehrer, der nicht erklären kann und bei dem die Schüler entsprechend wenig verstehen. Sogar wenn die Schüler ihn darauf hinweisen, vermittelt der Lehrer die Inhalte nicht verständlich: „Aber wenn man dann noch mal nachfragt, dann erklärt er es genau gleich, also man kann dann nicht mehr verstehen“²⁷. Auch Caro beschwert sich über einen Lehrer, der mit den Schülern redet, als seien sie im Kindergarten, der ihnen also das Gefühl gibt, er halte sie für *dumm*.²⁸ Die Schüler unter-

¹⁹ vgl. Amelie, 08.10.2012: 6; vgl. Paul, 13.10.2012: 6.

²⁰ vgl. Tobias, 08.10.2012: 7.

²¹ Nina, 16.10.2012: 9.

²² Jakob, 09.10.2012: 3.

²³ vgl. Jule, 08.10.2012: 16.

²⁴ David, 08.10.2012: 5.

²⁵ vgl. Tobias, 08.10.2012: 7.

²⁶ David, 08.10.2012: 5.

²⁷ Jule, 08.10.2012: 3.

²⁸ vgl. Caro, 08.10.2012: 8.

scheiden zudem, ob der Lehrer nett ist oder gut erklären kann: „Also der ist eigentlich ganz nett aber der erklärt die Sachen nicht so gut“²⁹, sprich die Freundlichkeit des Lehrers hängt nicht mit der didaktischen Kompetenz zusammen. Mit diesen Aussagen äußert sich die Erwartung der Schüler an ihre Lehrer, dass sie sich aktiv um das Verstehen der Schüler bemühen: „Ja, dass er halt nicht sagt: Die meisten verstehen es halt nicht, das ist ihr Problem. Sondern uns hilft und es erklärt. Weil das ist ja seine Aufgabe, dafür wird der ja schließlich bezahlt“³⁰. Folglich sind die didaktischen Fähigkeiten der Lehrer bedeutend dafür, wie der Schüler den Lehrer wahrnimmt, denn von diesen Fähigkeiten hängt auch das Verstehen der schulischen Inhalte ab, welches wiederum ausschlaggebend dafür ist, ob die Schüler gern zur Schule gehen oder nicht: „Und wenn du irgendwas nicht checkst (...) dann macht es nicht so viel Spaß“³¹.

Ein weiterer Punkt, den die Schüler bei ihren Lehrern wahrnehmen ist deren Fachkompetenz. Sie zeigen Bewusstsein dafür, dass ein Lehrer eine bestimmte Ausbildung genossen haben sollte, um in der Position zu sein, ihnen das für die Zukunft benötigte Wissen zu vermitteln. Eine Schülerin zweifelt an den Kompetenzen ihrer Geschichtslehrerin, da diese Politikwissenschaften studierte: „Sie hat nicht so richtig Ahnung von Geschichte wahrscheinlich“³². Eine ähnliche Wahrnehmung hat auch Amelie von ihrer Mathelehrerin: „Aber ich weiß nicht, ob sie richtig Ahnung von Mathe hat“³³. Die Schüler zeigen hier eine Sensibilität dafür, sowohl fachliche als auch didaktische Fähigkeiten ihrer Lehrer zumindest subjektiv einzuschätzen und zu beurteilen.

Ferner sprechen die Schüler in den Gesprächen das Verhalten der Lehrer an und wie sie und ihre Mitschüler mit ihren Lehrern in Beziehung stehen. Das Verhalten der Lehrer wird von den Schülern in erster Linie nach Fairness beurteilt. Seien es die Benotung, die Bevorzugung einiger Schüler im Unterricht oder unrechte Beschuldigungen.³⁴ Im Rahmen unserer Gespräche versuchen die Schüler Erklärungen für das Verhalten der Lehrer und auch der Schüler-Lehrer-Beziehung zu finden. Caro ist beispielsweise überzeugt, dass in der Schüler-Lehrer-Beziehung der Lehrer der Ausgangspunkt für die Dynamik der Interaktion ist: „Dass wenn sie (...) sich richtig verhalten, dann verhalten sich auch die Schüler richtig“³⁵. David wiederum schreibt sowohl dem Schüler als auch dem Lehrer Verantwortung in der Beziehung zu: „Ich glaube, da ist an beiden Parteien etwas dran, weil man kann nicht sagen, nur weil der Schüler jetzt frech ist, dass sich der Lehrer nicht durchsetzen kann. Also ich glaube dass bei-

²⁹ Tobias, 08.10.2012: 1.

³⁰ ebd.: 2.

³¹ ebd.: 4.

³² Marie, 16.10.2012: 3.

³³ Amelie, 07.10.2012: 12.

³⁴ vgl. Lukas, 10.10.2012: 4; vgl. Jule 08.10.2012: 16; vgl. Tobias, 08.10.2012: 6.

³⁵ Caro, 08.10.2012: 15.

de daran Schuld sind“³⁶. Eine negative Unterrichtsdynamik wird beispielsweise damit begründet, dass die Lehrerin nicht streng genug war. Das wiederum führe dazu, dass die Schüler im Unterricht nicht aufmerksam sind.³⁷ Weiter unterstellt eine Schülerin ihrem Lehrer, dass er lediglich eine Antwort auf seine Frage akzeptiere. Wird diese in einer abgewandelten Form vom Schüler gegeben, deklariert der Lehrer die Antwort als falsch.³⁸ Über die Intransparenz der Absicht einiger Lehrerhandlungen sagt Amelie beispielsweise explizit, dass sie endlich verstanden habe, dass, wenn Lehrer keine Hausaufgaben aufgeben, das nicht bedeute, dass es keine Hausaufgaben gebe, sondern: „Schaut einfach alles durch, ich werde das die nächste Stunde abfragen. Das habe ich schon unter dem Satz ‚keine Hausaufgaben‘ irgendwie in meinem Kopf“³⁹. Darüber hinaus wird einigen Lehrern auch unterstellt, dass sie einzelne Schüler aus der Klasse bevorzugen⁴⁰, oder dass die Lehrer die Schüler mit Nachsitzen lediglich „quälen“⁴¹ wollen.

David und Emma versetzen sich in die Rolle des Lehrers hinein, um diesen verstehen zu können. Emma orientiert sich hierfür an ihrer Tante, die Lehrerin werden wollte und fragt sich: Was würde sie mir versuchen zu sagen.⁴² David äußert sogar Verständnis für seine Lehrerin in Musik, einem Fach, in dem er seiner Meinung nach mehr Unterstützung brauche, diese aber nicht bekommt. Denn die Lehrerin müsse sich an ihren Plan halten und die ganze Klasse könne nicht auf eine Person warten.⁴³ Auch Jule ist bewusst, dass ihre Lehrer an einen bestimmten Plan gebunden sind. Denn der Lehrer legitimiert seine Unterrichtsgestaltung mit diesen Vorgaben: „Er sagt dann er hat seinen Plan, wie er den Unterricht zu führen hat, er fragt dann nicht, also man soll die Hand auch nicht heben man soll einfach nur zuhören...“⁴⁴. Der Vergleich zu anderen Lehrern zeigt den Schülern auch, dass den Lehrern ein Spielraum zur Verfügung steht um den Unterricht so zu gestalten, dass er möglicherweise auch für die Schüler interessant ist.⁴⁵

Einen weiteren Aspekt des Lehrerverhaltens, den die Schüler in ihren Erzählungen verdeutlichen ist die angebotene Unterstützung der Lehrer. Fühlen sich die Schüler von ihren Lehrern unterstützt, scheint auch ihre Einstellung zur Schule und ihr Wohlbefinden positiver. Diese Hilfe wird bereits über die Offenheit gegenüber Fragen

³⁶ David, 08.10.2012: 6.

³⁷ vgl. Jakob, 09.10.2012: 3.

³⁸ vgl. Emma, 07.10.2012: 9.

³⁹ Amelie, 07.10.2012: 6.

⁴⁰ vgl. Jule, 07.10.2012: 6.

⁴¹ Tobias, 08.10.2012: 7.

⁴² vgl. Emma, 07.10.2012: 10.

⁴³ vgl. David, 08.10.2012: 8.

⁴⁴ Jule, 08.10.2012: 16.

⁴⁵ vgl. Paul, 13.10.2012: 1.

der Schüler wahrgenommen, reicht aber bis hin zu der Forderung, dass Lehrer sich mit den Schwierigkeiten der Schüler intensiv auseinander setzen sollten:

„Also ich weiß, das meine Lehrerin hat irgendwie 200 Schüler oder so was und ist immer schwer, also jeden aufmerksam zu machen, aber es ist wichtig, dass der Lehrer dabei ist wie es einem geht und wie und was für Probleme der hat, also was für Fehler der hat und wie man die korrigieren kann“⁴⁶.

Amelie erfuh in ihrer Probezeit auf dem Gymnasium auch die Unterstützung von ihren Lehrern, denn trotz durchgefallenen Eignungstests haben die Lehrer ihre Zuversicht vermittelt: „Aber die Lehrer haben so gesagt: ja die schafft Gymnasium“⁴⁷. Im Gegensatz hierzu erzählt Paul von seiner Beziehung zu einer Lehrerin, die ihn nicht versteht: „Und dann meint die Lehrerin die ganze Zeit ich würd sie [die Vokabeln, Anm. d. Verf.] nicht lernen. Aber ich lern sie ja. Ich kann mir den ganzen Scheiß nur einfach nicht merken“⁴⁸. Und auch Caro erzählt von Reibungen mit Lehrern. Eine Lehrerin habe sie auf dem Kieker, würde sie benachteiligen und nicht einsehen, dass sie sich in den letzten Jahren in ihrem Verhalten gebessert habe. Sie erklärt aber auch, dass sie sich ungern von anderen etwas befehlen lasse und akzeptiert deshalb die Konsequenzen, beispielsweise aus dem Klassenzimmer gebeten oder von der Klassenfahrt ausgeschlossen zu werden.⁴⁹ Die Geschichten über Lehrer-Schüler-Beziehungen und das wahrgenommene Verhalten der Lehrer lassen die Wichtigkeit dieser Aspekte in Bezug auf eine positive bzw. negative Haltung gegenüber Schule erkennen.

4.1.3 „Was soll das in unserer Zukunft bringen?“ – Unterricht: Inhalte und Methoden

An die Wahrnehmung von ihren Lehrer lassen sich die Erzählungen zum Unterricht anknüpfen, denn Unterrichtsinhalte sowie Methodik stehen in einer unmittelbaren Verbindung zu didaktischen und fachlichen Fähigkeiten der Lehrpersonen. In den Interviews erzählen die Schüler von ihrer Haltung gegenüber schulischer Lehrinhalte und beschreiben, unter welchen Umständen ihnen ein Unterrichtsfach Spaß bereitet, und wann sie es für sinnlos erachten. Aus ihren Erzählungen wird verständlich, dass es für die Schüler von Bedeutung ist, ob eine Anwendbarkeit der gelernten Inhalte in der Zukunft, bzw. der außerschulischen Lebenswelt erkannt wird. Dieses Verständnis ist notwendig, um Freude an der Schule und am Lernen entwickeln zu können: „Die Sachen, die ich weiß, dass ich sie später brauchen werde bringen mir Spaß zu lernen. Wenn ich weiß, das ist jetzt so unnötig, dass wir das lernen, dann muss ich mich immer dazu zwingen“⁵⁰. Amelie wiederum fällt im Laufe des Gesprächs auf, dass sie

⁴⁶ David, 08.10.2012: 5.

⁴⁷ Amelie, 07.10.2012: 2.

⁴⁸ Paul, 13.10.2012: 2.

⁴⁹ vgl. Caro, 07.10.2012: 5; vgl. Caro in Online-Gespräch: 1f..

⁵⁰ Marie, 16.10.2012: 3.

womöglich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht eindeutig bestimmen kann, welche Inhalte später nützlich und welche weniger nützlich sind. Sie folgert: „Dann ist es auch blöd. In der Schule hast du gesagt, du brauchst das nicht und jetzt kommt es einfach, (...) und das ist auch blöd“⁵¹. Hierzu gehört beispielsweise auch das Lernen von Bewerbungen schreiben, denn die Schüler wissen, dass sie mit dieser Aufgabe in unmittelbarer Zukunft oder bereits zum Zeitpunkt des Erlernens konfrontiert werden. Auch für Emma ist es wichtig, dass die Inhalte der Schule im außerschulischen Leben verankert sind, um Freude am Lernen entwickeln zu können. Das ist für sie beispielsweise das Thema der Indischen Unabhängigkeit im Fach Englisch, aber weniger abstrakte Matheaufgaben.⁵²

Paul stellt sich wiederum in unserem Gespräch auch die Frage, warum denn eigentlich Englisch gelehrt werde und nicht etwa Chinesisch, denn viele Produkte wie etwa sein iPod kommen aus China, oder immerhin Einzelteile.⁵³ Diese Auseinandersetzung verdeutlicht die Nähe zur Lebenswelt der Schüler, die in den Inhalten berücksichtigt werden sollte. Dass der Hintergrund einiger Fächer von den Schülern hinterfragt wird, und dieser einen Sinn ergeben sollte, zeigen Paul und Amelie am Beispiel von Religion:

„Also Religion. Also ich weiß nicht, was das einem bringt. Also wenn man jetzt zum Beispiel Zerspanungsmechaniker macht oder so. Da find ich Religion halt einfach unnützlich. Das brauchst du nicht. Das brauchst du vielleicht wenn du Pfarrer machst“⁵⁴.

Und auch Amelie verwendet Religion als Beispiel, um zu erklären, dass sie einige Inhalte in der Schule unwichtig findet, bzw. sich die Frage stellt, wieso sie bestimmte Inhalte lernen muss:

„Wir sitzen halt in der Religionsstunde und wir denken so, uns wird ein Blatt ausgeteilt mit einem Kirchenlied und wir müssen da Wörter unterstreichen, die irgendwas beschreiben oder so. Wir denken so, was soll das? Was soll das in unserer Zukunft bringen? Was bringt das?“⁵⁵.

Ob sich die Schüler für bestimmte Themen begeistern können hängt auch von ihren persönlichen Interessen ab. Emma konnte sich zu Beginn der Schulzeit auf der neuen Schule beispielsweise für die Themen begeistern, weil sie neues Wissen darstellten: „Oh wie spannend, dieses Thema hat ich noch nie. Und das kenn ich auch gar nicht, diese Art von Lernen“⁵⁶. Auch Marie zeigt Begeisterung und Interesse für bestimmte Themen, diese sind jedoch, so Marie, daran geknüpft, inwiefern sie in der

⁵¹ Amelie, 07.10.2012: 17.

⁵² vgl. Emma, 07.10.2012: 12.

⁵³ vgl. Paul, 13.10.2012: 6.

⁵⁴ Paul, 13.10.2012: 6.

⁵⁵ Amelie, 07.10.2012: 17

⁵⁶ Emma, 07.10.2012: 9.

Zukunft von Nutzen sind.⁵⁷ David definiert ein Interessensgebiet, zu dem er Bücher liest, Filme schaut, sich informiert: „Ich interessiere mich einfach für Geschichte“⁵⁸.

Es mag erstaunen, dass Tobias Deutsch gar aus dem Lehrplan streichen würde. Seiner Meinung nach wird das Fach deshalb nicht benötigt, weil „die meisten Leute können ja Deutsch in Deutschland und was man da lernt ist halt weniger Deutsch als mehr Grammatik“⁵⁹. Auf meine Nachfragen erklärt Tobias weiter: „Wenn ich zum Beispiel mit jemandem rede, also Hauptsache ich muss Deutsch können. Ja, ich muss ja nicht irgendwie Kommas setzen wenn ich mit irgendwem rede oder so“⁶⁰.

Jedoch spielen nicht allein die Inhalte eine Rolle in der Einschätzung der Jugendlichen zur Schule, sondern auch die methodische Vielfalt im Unterricht. Bisher wird der Unterricht von den befragten Schülern als eher langweilig wahrgenommen, denn dieser ist ihnen zu Folge so gestaltet, dass der Lehrer vor der Klasse spricht, während die Schüler zuhören und die Informationen von der Tafel abschreiben.⁶¹ Die Jungen erzählen fast alle, dass sie technische Fächer und Sport gut finden. In naturwissenschaftlichen und technischen Fächern werden häufig Experimente durchgeführt, im Sportunterricht dürfen sich die Schüler bewegen und müssen nicht still sitzen.⁶² Als gute Unterrichtsstunden werden vor allem jene bezeichnet, die über das klassische Unterrichtsformat hinaus gehen, wie beispielsweise das Lösen eines Quiz in Englisch, einen Film ansehen und im Anschluss besprechen oder Monopoly spielen im Wirtschaftsunterricht.⁶³ Lukas erzählt von Freiarbeit im Matheunterricht, die ihm sehr gut gefällt, da jeder in seinem eigenen Tempo arbeiten kann. Hiermit betont er den Aspekt selbstständigen Arbeitens im Unterricht und weist darauf hin, dass mit diesem Format auch eine gerechte Behandlung aller Schüler erzielt werden kann.⁶⁴ Zudem werden Gruppenarbeiten von den Schülern als eine willkommene Abwechslung zum klassischen Unterrichtsformat gesehen, denn hier können die Schüler mit Freunden zusammen arbeiten und eigenständig recherchieren. Nicht nur lernen die Schüler ihrer Meinung nach mit diesen Methoden besser, der Unterricht ist auch mit mehr Spaß verbunden:

„Dass man zuerst zusammen mit einer Gruppe über ein Thema recherchiert. Und dann geht ein Experte zur anderen Gruppe und so weiter... Das macht ein bisschen mehr Spaß,

⁵⁷ vgl. Marie, 16.10.2012: 3.

⁵⁸ David, 08.10.2012: 16.

⁵⁹ Tobias, 08.10.2012: 13.

⁶⁰ ebd.: 2.

⁶¹ vgl. Kai, 11.10.2012: 12; vgl. Marie, 16.10.2012: 3.

⁶² vgl. Tobias, 08.10.2012: 4; vgl. Jakob, 09.10.2012: 9; vgl. Lukas, 10.10.2012: 2; vgl. Kai, 11.10.2012: 12; vgl. Paul, 13.10.2012: 8.

⁶³ vgl. Tobias, 08.10.2012: 7; vgl. Emma, 07.10.2012: 12; vgl. Sarah, 16.10.2012: 3.

⁶⁴ vgl. Lukas, 10.10.2012: 6.

weil du dann nicht nur da sitzt und nur dem Lehrer zuhören musst und so weiter, sondern eben mit den Mitschülern“⁶⁵.

Darüber hinaus werden die von den Schülern beschriebenen Methoden auch deshalb bevorzugt, weil sie eine Verknüpfung zu ihrer jugendlichen Lebenswelt herstellen können. Sarah und Nina durften beispielsweise in Englisch gemeinsam eine Präsentation über ihr Heimatland Thailand halten, was ihnen Spaß bereitete.⁶⁶ Und auch Kai bevorzugt das Gruppenarbeitsformat, da er hierfür Zeit mit seinen Freunden verbringen kann: „Letztens mussten wir eine Präsentation halten, hab ich mich mit einem Freund getroffen, haben wir ein bisschen was für die Präsentation gemacht. Dann haben wir Videos geguckt, dann wieder was für die Präsentation“⁶⁷. Und schließlich weist auch Paul darauf hin, dass die Gestaltung des Unterrichtsformats ausschlaggebend dafür ist, ob das Lernen und zur Schule gehen mit Spaß assoziiert wird: „Keine Ahnung, wenn man das irgendwie besser gestaltet oder so. Aber so wenn man da halt seine Arbeitsblätter hat und daran arbeitet oder Texte auswendig lernen muss dann mag ich das nicht...“⁶⁸. Und spannende Inhalte sind immer diese, die auch im außerschulischen Leben interessant sind. Emma tanzt gerne Ballett und findet deshalb den menschlichen Körper faszinierend.⁶⁹ David interessiert sich für Geschichte, vor allem den balkanischen Krieg, weil das Teil seiner persönlichen Geschichte sei.⁷⁰

4.1.4 „Da treff’ ich halt Kumpels“ – Mitschüler: Freunde und Außenseiter

Die Geschichten der Schüler lassen erkennen, welche Rolle Mitschüler und Freunde im Schulalltag spielen. Sie erzählen von einzelnen Mitschülern, den Umgangsformen untereinander, welche Erwartungen sie an ihre Mitschüler stellen und welche Rolle ihre Freunde spielen. Geschichten über Ausgrenzung und Mobbing von Mitschülern schildern meine Interviewpartner aus ihrer Beobachterperspektive und bewerten diese wahrgenommenen Konflikte oft mit Unverständnis gegenüber dem Verhalten anderer Schüler. Auffällig an den verschiedenen Erzählung der Schüler ist, dass sich die befragten Schüler der Ludwig-Dürr-Schule relativ einig sind, dass kaum Kontakt zu den Mädchen gesucht werde, denn diese seien kindisch, kommen immer zu spät und würden nichts verstehen⁷¹, die Jungen untereinander aber gut miteinander befreundet sind und nur ein Junge nicht integriert sei.⁷² Das Bild, welches sie von ihm zeichnen

⁶⁵ Marie, 16.10.2012: 3.

⁶⁶ vgl. Nina, 16.10.2012: 8.

⁶⁷ Kai, 11.10.2012: 19.

⁶⁸ Paul, 13.10.2012: 5.

⁶⁹ vgl. 07.10.2012: 17.

⁷⁰ vgl. David, 08.10.2012: 16.

⁷¹ vgl. Paul, 13.10.2012: 5.

⁷² vgl. Anton, 13.10.2012: 2.

sieht wie folgt aus: Er habe einen Humor, den kein anderer versteht, nur er lacht über seine Witze. Er sei egoistisch und kaufe alles nach.⁷³ Zudem erzählt Anton, dass sie versucht hätten, sich mit dem Jungen anzufreunden, es aber nicht funktioniert habe.⁷⁴ Der Schüler selbst, mit dem ich auch ein Gespräch führte, teilt diese Wahrnehmung nicht explizit. Er verdeutlicht aber, dass er viele Freunde auf einer anderen Schule habe.⁷⁵

Lediglich Amelie erzählt von einem Mobbing-Vorfall, den sie selbst erfahren musste. Eine Mitschülerin habe sich auf Facebook als ein Junge ausgegeben und ihr Fragen gestellt wie beispielsweise: „Findest du dich hübsch?“. Amelie bestätigte und die Mitschülerin veröffentlichte diese Antwort in der Schule. Sie konnte so erreichen, dass Amelies Klasse sie ausgrenzte. Die Mitschüler drängten sie gar dazu, die Klasse zu wechseln.⁷⁶ Rückblickend meint Amelie genau zu wissen, wieso ihre Mitschüler sich gegen sie stellten:

„Und alle haben zu ihr gehalten, weil alle hatten irgendwie Angst vor ihr. Und ich kann das eigentlich nur alles so beschreiben, Angst und keine Selbstbewusstsein. Weil ich dachte, arme Menschen... Ihr könnt nicht sagen, was ihr davon haltet“⁷⁷.

Lösen konnte Amelie den Konflikt mit Hilfe einer Vertrauenslehrerin, die sie als große Unterstützung wahrnimmt, denn sie erkundigte sich häufig, wie es Amelie nach dem Vorfall gehe.⁷⁸ Mittlerweile fühle sie sich in der Klasse wieder wohl und trotzdem: „Ich habe jetzt einige Erfahrungen damit, aber ich wünsche das keinem, ne. Das auf keinen Fall“⁷⁹.

Emma selbst sei nie direkt mit solchen Dynamiken konfrontiert gewesen, beobachtet aber in ihrer Klasse, dass ein Schüler ausgegrenzt wird, weil er einen Ohrring trägt. Das sei für die Mitschüler ein Grund, ihn „schwul“ zu nennen. Sie äußert hierzu ihr Erstaunen darüber, dass die Mitschüler nicht nur vermuten, sondern die Behauptung aufstellen: „Das ist nicht vielleicht, dass er schwul ist oder sowas. Alle glauben das“⁸⁰. Generell hat Emma aber den Eindruck, dass an ihrer Schule jeder „irgendwie so individuell“⁸¹ ist.

Darüber hinaus beweisen die Schüler in den Interviews auch, dass sie sich über ihre Mitschüler Gedanken machen und Theorien aufstellen, wie es den anderen Schü-

⁷³ vgl. Kai, 11.10.2012: 18; vgl. Anton, 13.10.2012: 2.

⁷⁴ vgl. Anton, 13.10.2012: 5.

⁷⁵ vgl. Paul, 13.10.2012: 12.

⁷⁶ vgl. Amelie, 07.10.2012: 9.

⁷⁷ ebd.: 9.

⁷⁸ vgl. ebd.: 9f..

⁷⁹ ebd.: 10.

⁸⁰ Emma, 07.10.2012: 14.

⁸¹ vgl. ebd.: 13.

lern in der Schule ergeht, bzw. warum sie sich so verhalten, wie sie es tun. Anton gibt zu verstehen, dass, wenn er in der Position des Außenseiters in der Klasse wäre, sich in der Schule nicht wohlfühlen würde.⁸² Auch Tobias denkt über seine Mitschüler nach, denn er schildert seine Beobachtung, dass einige seiner Mitschüler sehr traurig aussehen, und dass es ihnen womöglich helfen könne, mit einem Vertrauenslehrer zu sprechen.⁸³ Zur Haltung der Schüler stellt Anton des Weiteren fest: „Die meisten Schüler sitzen da ja eh mit der Einstellung: Leck mich am Arsch“⁸⁴. Und Kai schreibt seinen Mitschülern, die von der Realschule auf die Hauptschule kamen zu, schlauer zu sein als er selbst oder als diejenigen Schüler, die sofort von der Grund- auf die Hauptschule gehen.⁸⁵ Auch David fragt mich im Laufe der Online-Diskussion über eine private Nachricht, zu welcher Schule die anderen Teilnehmer der Facebook-Gruppe gehen. Er scheint in der Einstellung oder der Schriftform der anderen Diskutanten ein Anzeichen dafür zu finden, weshalb sie möglicherweise nicht auf dem Gymnasium sind.

Zwar nehmen die Schüler die Schule aufgrund der Betonung ihrer Mitschüler als sozialen Lernort wahr, lediglich Amelie äußert sich aber explizit dazu, in der Schule soziales Verhalten zu lernen. Sie finde es nicht optimal, dass in ihrer Klasse nur vier männliche Mitschüler sind, da sie so den Umgang mit männlichen Gleichaltrigen nicht erlernen kann:

„Aber wenn zum Beispiel ich irgendwo in der Clique bin oder so wo Jungs auch in meinem Alter auch sind. Ich weiß ja nicht, wie die denken und wie die sind. Ich bin ja nicht in der Klasse, mit Jungs in meinem Alter, deswegen, ich finde, ich denke einfach manchmal, wie ist das so“⁸⁶.

Sprechen die Schüler nicht über Konflikte oder den Umgang untereinander, sondern mit Lehrern, betonen sie die Wichtigkeit des Zusammenhalts. Wenn ein Lehrer einen Schüler zu Unrecht beschuldigt, weist die Klasse den Lehrer darauf hin⁸⁷ und auch Vertrauen unter den Mitschülern wird von Caro betont: „Ja, also es ist sehr wichtig, wenn zum Beispiel keiner sich in der Klasse vertrauen kann, dann ist das ja schlimm“⁸⁸. Grundsätzlich zeichnen die Schüler ein positives Bild von der Klassendynamik. Sie erzählen von Zusammenhalt, Vertrauen und nettem Umgang untereinander.⁸⁹ Lediglich in Nebensätzen werden teilweise *Petzen* und *Streber* erwähnt, die den Klassenzusammenhalt stören, aber sich lediglich auf einige wenige Mitschüler be-

⁸² vgl. Anton, 13.10.2012: 3.

⁸³ vgl. Tobias, 08.10.2012: 8.

⁸⁴ Anton, 13.10.2012: 6.

⁸⁵ vgl. Kai, 11.10.2012: 16.

⁸⁶ Amelie, 07.10.2012: 4.

⁸⁷ vgl. Lukas, 10.10.2012: 4.

⁸⁸ Caro, 08.10.2012: 5.

⁸⁹ vgl. Lukas, 10.10.2012: 4; vgl. Emma, 07.10.2012: 13; vgl. Jule, 08.10.2012: 17; vgl. Caro, 08.10.2012: 5.

schränken.⁹⁰ Und auch die erzählten Geschichten über die Ausgrenzung einiger Mitschüler spielt in den Gesamtbeschreibungen der Jugendlichen eine eher geringfügige Rolle.

Vielmehr stehen in den Erzählungen die Freundschaftsbeziehungen als bedeutende Rolle für die Jugendlichen im Schulalltag im Vordergrund. Das Stimmungsbild zeigt, dass fast jeder der befragten Jugendlichen die Schule mit Freunden assoziiert: „Freunde treffen“⁹¹; „Da treff’ ich halt Kumpels“⁹²; „Und die Schule gibt auch viele Freunde“⁹³; „Kontakt mit Freunden und so“⁹⁴.

4.1.5 „Das Wochenende ist total cool und dann: Montag!“ – Schulstrukturen und Regeln

In der jugendlichen Wahrnehmung von Schule nehmen insbesondere die Themen Strukturen und schulisches Regelwerk eine bedeutende Rolle ein. Diese institutionelle Rahmung zeigt sich den Schülern primär in Form der Stundenpläne und Unterrichtszeiten. Für die Schüler ist von Bedeutung, wie lang beispielsweise ihre Pausen sind, ob die Fächer gut verteilt sind und wie beispielsweise mit Regelbrüchen im Schulalltag umgegangen wird.⁹⁵ Es wird deutlich, dass die Schüler sich wünschen, dass die Pausen länger wären und sie in diesen auch Musik hören, Handys nutzen und Kaugummi kauen dürfen.⁹⁶ Sowohl Unterrichtsbeginn als auch -ende werden als bedeutender Einflussfaktor auf das schulische Wohlbefinden wahrgenommen: Fast alle befragten Schüler finden, dass Schule zu früh beginnt.⁹⁷ Eine Struktur, die nach Meinung der Schüler nicht einmal logisch ist, denn „wenn man müde ist, dann macht auch kein Unterricht Spaß oder ist interessant. Man sitzt da einfach nur und ist immer noch am Schlafen und dann arbeitet man sowieso nicht“⁹⁸. Jakob äußert sich bezüglich der Dreifachstunden ähnlich, denn seiner Meinung nach können sich die Schüler nach zwei Stunden Mathe nicht mehr konzentrieren und arbeiten in der dritten Stunde nicht mehr mit.⁹⁹ Daran anschließend gibt er jedoch zu verstehen, dass solch eine Struktur vorgegeben ist und die Schüler keine andere Wahl haben, als diese zu akzeptieren:

⁹⁰ vgl. Caro, 08.10.2012: 4; vgl. Jule, 08.10.2012: 4.

⁹¹ Anton, 13.10.2012: 1.

⁹² Kai, 11.10.2012: 1.

⁹³ Sarah, 16.10.2012: 1.

⁹⁴ Lukas, 10.10.2012: 1.

⁹⁵ vgl. Tobias, 08.10.2012: 8; vgl. Marie, 16.10.2012: 4.

⁹⁶ vgl. Amelie, 07.10.2012: 5; vgl. Marie, 16.10.2012: 4; vgl. Jule, 08.10.2012: 14; vgl. Paul, 13.10.2012: 9.

⁹⁷ vgl. Amelie, 07.10.2012: 2; vgl. Caro, 08.10.2012: 1; vgl. David, 08.10.2012: 12; vgl. Kai, 11.10.2012: 4; vgl. Anton, 13.10.2012: 1; vgl. Paul, 13.10.2012: 1; vgl. Marie, 16.10.2012: 7.

⁹⁸ Marie, 16.10.2012: 7.

⁹⁹ vgl. Jakob, 09.10.2012: 10.

„Kann man nichts machen“¹⁰⁰. Jeder der befragten Schüler hat einige Tage in der Woche Mittagsschule. Einigen endet die Schule zu spät, die Zeiten überschneiden sich bei Paul beispielsweise mit einem Hobby und werden deshalb von ihm als störend bewertet. Darüber hinaus findet David, dass an den Tagen der Mittagsschule nur noch wenig Energie bleibt, um entweder Hausaufgaben zu machen oder gar Freizeitinteressen zu folgen: „Vor allem nach Nachmittagsunterricht und dann noch Hausaufgaben machen und Lernen... das klappt eh nicht. Dann hat man schon sein Limit erreicht sozusagen“¹⁰¹. Aber auch hierzu erzählen die Schüler, dass viele Lehrer darauf Rücksicht nehmen und keine Hausaufgaben aufgeben, wenn Mittagsschule stattfindet: „Also ist halt immer so, dass wenn man am Nachmittag Unterricht hat, man kriegt keine Hausaufgaben auf Morgen“¹⁰². Und auch Amelie erzählt, dass die Lehrer offen dafür sind, das Hausaufgabenpensum einzuschränken: „[W]eil die Lehrer, die geben überhaupt nicht viel Hausaufgaben. Weil (...) wenn die Klasse ruft, wir haben Nachmittag Schule, dann sagen die ok“¹⁰³. Jakob wiederum störe die lange Schulzeit nicht, seine Eltern seien ohnehin nicht Zuhause und er habe sich schon daran gewöhnt, da er schon seit der Grundschule bis nachmittags Schule habe.¹⁰⁴

Unter diesem Aspekt der Schulstrukturen lassen sich auch die Erzählungen zu Regeln, ihrer Akzeptanz und Ablehnung fassen, die von den Schülern wahrgenommen werden. Sie erzählen in den Interviews davon, wann Regeln akzeptiert und wann ihnen widersprochen wird. Die wahrgenommenen Regeln sind beispielsweise kein Kaugummi zu kauen und keine Süßigkeiten zu essen, pünktlich zu sein, keine Handys zu nutzen oder regelmäßig Hausaufgaben zu bearbeiten.¹⁰⁵ Regelbrüche werden mit verschiedenen Methoden geahndet: Klassenbucheinträge, Sozialstunden, Nachsitzen, Strafarbeiten oder Ermahnungen.¹⁰⁶ Wird ein Handy trotz Verbot benutzt, nimmt der Lehrer es an sich und der Schüler muss es bei der Rektorin abholen.¹⁰⁷ Werden Hausaufgaben nicht erledigt ahnden einige Lehrer das mit sogenannten Strichen im Klassenbuch, andere mit Strafarbeiten oder gar Nachsitzen.¹⁰⁸ Caro ist sogar überzeugt, dass weniger Vorschriften und Regeln dazu führen, dass die Jugendlichen sich an implizite Regeln des Umgangs im schulischen Alltag halten würden. Denn die bisherigen Regeln und Vorschriften unterdrücken die Jugendlichen und führen dazu, dass sie diese nur ablehnen, um zu provozieren: „[E]s ist einfach so, dass sich die

¹⁰⁰ ebd.: 11.

¹⁰¹ David, 08.10.2012: 13.

¹⁰² ebd.: 13.

¹⁰³ Amelie, 07.10.2012: 4.

¹⁰⁴ vgl. Jakob, 09.10.2012: 9.

¹⁰⁵ vgl. Nina, 16.10.2012: 7; vgl. Sarah, 16.10.2012: 7; vgl. Amelie, 07.10.2012: 8; vgl. Jule, 08.10.2012: 1.

¹⁰⁶ vgl. Nina, 16.10.2012: 7; vgl. Gruppendiskussion, 17.10.2012: 9; vgl. Jule, 08.10.2012: 11.

¹⁰⁷ vgl. Jule, 08.10.2012: 11.

¹⁰⁸ vgl. Amelie, 07.10.2012: 7.

Kinder dann auch nicht mehr so unterdrückt fühlen und, (...) dass sie sagen, ich muss das jetzt unbedingt machen um zu provozieren...“¹⁰⁹. Damit verdeutlicht Caro ihr Unverständnis gegenüber dem Handyverbot: „Jugendliche machen gern was Kriminelles. Ja ich habe ja sowieso mein Handy an, obwohl er es mir verbietet. Wir machen es trotzdem“¹¹⁰. Auch Jule findet das Verbot nutzlos, denn das Handy diene ja beispielsweise auch dazu, die Eltern anzurufen, wenn Stunden ausfallen.¹¹¹ Die Schüler betonen diesbezüglich die Wichtigkeit der Angemessenheit von Bestrafungen. Dass Zuspätkommen immer gleich behandelt wird, ohne Rücksicht darauf, ob es sich um eine Minute oder eine Stunde handelt, findet bei den Schülern kein Verständnis. Paul folgert: „Dann hätte ich halt auch sagen können: Oh jetzt bin ich ne Minute zu spät, da ich sowieso ne ganze Stunde nachsitzen muss, kann ich dann ja auch noch daheim rum chillen bis die erste Stunde vorbei ist“¹¹². Emma kann beispielsweise auch nicht verstehen, warum die Schüler im Unterricht nicht einmal ihren Kopf stützen oder ein Bein heben dürfen.¹¹³ Folglich fordern sie ein Regelwerk, dass zeitgemäß und den jugendlichen Bedürfnissen nicht all zu fremd ist.

In der Gruppendiskussion wird zudem deutlich, dass sich die Schüler nicht einig sind, in welchem Ausmaß Regelverstöße geahndet werden sollten.¹¹⁴ Über sich selbst erzählt beispielsweise Jakob, dass er deshalb anfangs, die Regeln der Pünktlichkeit einzuhalten, weil er in seinem Zuspätkommen die Ursache für eine Verschlechterung der Schulnoten identifizierte.¹¹⁵ Hier leitete ihn demnach der Anreiz einer Notenverbesserung sein Verhalten zu ändern. Auch das Bewusstsein darüber, dass Regelbrüche geahndet werden, führt bei den Schülern dazu, dass sie die Regeln einhalten. Niemand möchte gerne nachsitzen oder Extra-Aufgaben machen: „Klar will das keiner“¹¹⁶. Paul schlägt in diesem Sinn vor, weniger die Tests und mehr das Verhalten im Unterricht zu benoten „denn so würden wahrscheinlich auch nicht so viele Scheiße bauen“¹¹⁷.

Auch in diesem Rahmen zeigt beispielsweise Kai sein Verständnis dafür, dass nicht die Lehrer diejenigen sind, die diese Regeln erfinden, sondern dass sie von *oben* vorgegeben sind. Er erzählt, dass einige Lehrer das Handy sofort an sich nehmen, andere wiederum freundlich darauf hinweisen, dass ein Handyverbot bestehe: „Also andere Lehrer, die streng sind, hätten es wahrscheinlich weggenommen. Weil

¹⁰⁹ Caro, 08.10.2012: 13.

¹¹⁰ ebd.: 13.

¹¹¹ vgl. Jule, 08.10.2012: 11.

¹¹² Paul, 08.10.2012: 3.

¹¹³ vgl. Emma, 07.10.2012: 21.

¹¹⁴ vgl. Gruppendiskussion, 17.10.2012: 1.

¹¹⁵ vgl. Jakob in Gruppendiskussion, 17.10.2012: 9.

¹¹⁶ David, 08.10.2012: 6.

¹¹⁷ Paul, 13.10.2012: 9.

das dürfen die, sollen die glaube ich auch“¹¹⁸. Zur Sprache kommt an zwei Stellen, dass Lehrer dann als *cool* wahrgenommen werden, wenn sie die Regeln der Schule nicht zu ernst nehmen: Kai erzählt von einem Lehrer, der sein Taschenmesser zeigte, als ein Schüler seines verbotenerweise den Mitschülern präsentierte und zu einem Vergleich der Taschenmesser-Funktionen aufforderte.¹¹⁹ Zweitens darf bei *coolen* Lehrern trotz Verbot Kaugummi gekaut werden.¹²⁰ Dieses teilweise uneinheitliche Auftreten der Lehrer nimmt Paul wiederum als störend wahr. Er findet, dass „wenn Lehrer auf unterschiedliche Sachen wert legen, kann der Schüler auch nicht wissen, wie er sich zu verhalten hat“¹²¹.

Die Schüler haben jedoch auch Ideen davon, wie die Struktur einer Schule aussehen könnte, damit sie motivierter lernen und dort gerne Zeit verbringen. Anton zeichnet beispielsweise das von ihm präferierte Schulkonzept wie folgt: Die Schule bietet in einer Woche verschiedene Termine an, wann ein bestimmtes Thema in einem Fach gelehrt wird. Die Schüler sind verpflichtet, am Ende der Woche eine bestimmte Anzahl an besuchten Stunden und gemachten Aufgaben vorzuweisen, die dann vom Lehrer überprüft und bewertet werden. Für den Schüler hat das den Vorteil, dass er nicht jeden Tag in der Woche zur Schule gehen, sondern lediglich ein bestimmtes Arbeitspensum erfüllen muss.¹²² Auch die von Paul beschriebene Schule stützt sich auf eine ähnliche Struktur. Er wünscht sich, dass in den Fächern mehr mit Freiarbeit gearbeitet wird, bzw. Arbeitsblätter ausliegen, die der Schüler in einer Woche erledigt haben muss. Somit könnte er etwas später zur Schule kommen und würde auch später nach Hause gehen. Auch inhaltlich würde Paul bevorzugen, dass die Schüler mehr Wahlmöglichkeiten haben, so dass sie nur die Unterrichtsfächer besuchen müssen, für die sie sich interessieren. Seiner Meinung nach würden die Schüler nach so einem Konzept der Freiwilligkeit lieber zur Schule gehen.¹²³ Die Schüler hätten nach dieser Konzeption also die Möglichkeit sich den Schulalltag selbst zu gestalten: „Das man das halt auch so ein bisschen nach sich selber richten kann wie es einem lieber ist“¹²⁴.

Mehr Sportangebote, wie etwa eine Tanz-AG, große und moderne Sporthallen, Ausflüge an Orte, die die Schüler interessieren und gute Essensangebote sind einige der Ideen, die in einer von den Schülern gestalteten Schule Raum finden.¹²⁵ Positive Erlebnisse in der Schule werden fast immer mit freizeithlichen Aktivitäten, besonderen Ereignissen der Schule und weniger mit dem typischen Alltag assoziiert. Diese Äuße-

¹¹⁸ Kai, 11.10.2012: 2.

¹¹⁹ vgl. ebd.: 2.

¹²⁰ vgl. Jule, 08.10.2012: 2.

¹²¹ Paul, 13.10.2012: 4.

¹²² vgl. Anton, 13.10.2012: 7.

¹²³ vgl. Paul, 13.10.2012: 11.

¹²⁴ ebd.: 1.

¹²⁵ vgl. Amelie, 07.10.2012: 16; vgl. Paul, 13.10.2012: 10; vgl. Tobias, 08.10.2012: 8.

rungen deuten darauf hin, dass sich Freizeit und Schule für die Schüler als zwei aufeinander prallenden Welten, bzw. zumindest parallele Welten darstellen. Paul wird das in Form einer Einschränkung seiner Freizeitaktivitäten durch die Schulstrukturen deutlich. Denn aufgrund seines Stundenplans, kann er weder an AGs teilnehmen, die er gerne besuchen würde, noch sein Hobby ausüben: „Zum Beispiel letztes Jahr konnte ich nicht zum Klettern gehen, weil da hatten wir Mittagsschule. Dann hat das sich überschritten, dann hätte ich nur noch eine halbe Stunde klettern können. Macht ja auch keinen Sinn“¹²⁶. Und auch Kai beschreibt seine Wahrnehmung zweier verschiedener Welten sehr anschaulich: „Weil da ist es so: Das Wochenende ist total cool und dann: Montag!“¹²⁷.

4.1.6 „Ich weiß überhaupt nicht, was mich erwartet...“ – Anforderungen der Schule

In den Gesprächen verdeutlichen die Schüler ihr Bewusstsein für die Leistungsanforderungen der Schule sowie für die Bedeutung von Noten und Prüfungen für das spätere Berufsleben. Gute Noten zu schreiben ist für die Jugendlichen wichtig und erstrebenswert:

„Und wenn man gute Noten schreibt dann ist man gut, dann kommt man weiter. Und wenn man schlecht ist, dann ist man halt schlecht. Und schlechte Noten, man hat dich nicht Ernst genommen, irgendwie. Du warst irgendwie dumm“¹²⁸.

Bemerkungen wie beispielsweise „Streber“ über einen Mitschüler seien lediglich Spaß, denn jeder würde gerne gute Noten schreiben.¹²⁹ Die befragten Schüler erzählen auch, dass sie oftmals gar nicht wissen, wie sich eine Note zusammensetzt, da sich das auch von Lehrer zu Lehrer zu unterscheiden scheint. Bei einem Lehrer berichtet Paul, zähle beispielsweise der Ordner 40 Prozent der Gesamtnote, er wisse jedoch nicht, wie das bei anderen Lehrern sei.¹³⁰ Paul stellt des Weiteren fest, dass sich auch seine Gesamtnote bei unterschiedlichen Lehrern in dem gleichen Fach verändert habe und vermutet, dass die Lehrer unterschiedliche Benotungssysteme haben: „Und jetzt haben wir wieder die andere Lehrerin, die wir davor auch schon ein paar Jahre hatten und jetzt hab ich ne vier.... Die benotet das glaub ich irgendwie anders“¹³¹. Ferner drückt Caro zum Beispiel ihr Unverständnis darüber aus, dass ein Lehrer eine sechs vergibt, nur wenn der Zirkel vergessen wurde oder Schriftbild und Vollständigkeit im Arbeitsheft benotet werden.¹³² Demgegenüber wird von Marie und

¹²⁶ Paul, 13.10.2012: 11.

¹²⁷ Kai, 11.10.2012: 4.

¹²⁸ Emma, 07.10.2012: 17.

¹²⁹ vgl. Amelie, 07.10.2012: 16.

¹³⁰ vgl. Paul, 13.10.2012: 7.

¹³¹ ebd.: 7.

¹³² vgl. Caro, 08.10.2012: 3.

David ein Angebot zur Notenverbesserung sehr positiv wahrgenommen. Marie erzählt von ihrem Deutschlehrer, der den Schülern anbietet eine zusätzliche Klassenarbeit zu schreiben, um ihre Note zu verbessern.¹³³ Der Deutschlehrer von David bietet hin und wieder an, einen Aufsatz, der Hausaufgabe war, abzugeben, um sich damit einen Pluspunkt zu verdienen.¹³⁴

Die Arbeitsanforderungen werden von den Schülern je nach Fach unterschiedlich eingeschätzt. Amelie beschreibt beispielsweise, dass sie sich in einigen Fächern langweilt, andere ihr aber sehr schwer fallen: „Manche Fächer sind so richtig leicht, das versteht man, das ist es. Aber manche, so Geschichte zum Beispiel, wenn ich mich an Geschichte setze, dann denke ich: lieber Gott hilf mir dabei, weil anders geht's nicht“¹³⁵. Darüber hinaus zeigt Amelie jedoch kein Verständnis dafür, wenn einige Schüler ihrer Einschätzung nach einfachen Anforderungen der Lehrer nicht gerecht werden: „Der hat uns letztes Mal aufgegeben: Definiere die und die Begriffe, drei Begriffe. Der hat uns sogar die Seite gezeigt, Seite 18 am Rand, da sind schon alle, da muss man nur abschreiben, ohne Scheiß, ehrlich, da muss man nur abschreiben“¹³⁶. Anton und Paul erzählen zudem von Fächern, in denen sie sich eher unterfordert fühlen und sich langweilen. Die neunte Klasse, so Anton, sei lediglich die Wiederholung des bereits gelernten Wissens der Schule und das finde er eher langweilig.¹³⁷ Auch Paul findet die Wiederholung von bestimmten Themen ermüdend, obwohl er dadurch auch gute Noten schreiben konnte:

„Ich hab eine eins geschrieben, in jedem Test. Und weil ich es einfach gekonnt hab und dann nicht mehr im Unterricht aufpasse, weil es mich einfach nur langweilt. Dann sitzte da und kannst gar nix machen, weil du dich einfach nur langweilst. Kannst schlafen und würdest trotzdem noch ne eins schreiben...“¹³⁸.

Grundsätzlich vermittelt Amelie jedoch den Eindruck, dass die Anforderungen der Schule nicht so transparent sind, dass sie ihre Schullaufbahn vorhersehen könne: „Jetzt erst mal so das Halbjahr, irgendwie gut hinzukriegen. Ich weiß überhaupt nicht, was mich erwartet...“¹³⁹.

Einige Schüler berichten von der Erfahrung, im selben Fach bei unterschiedlichen Lehrern unterschiedliche Noten erhalten zu haben und können das nicht nachvollziehen, bzw. ärgern sich darüber: „Ich hatte da zweier im Englisch. Das regt mich so auf. Jetzt hab ich ne fünf im Zeugnis“¹⁴⁰. Deutlich wird, dass die Noten eng mit der Freude

¹³³ vgl. Marie, 16.10.2012: 6.

¹³⁴ vgl. David, 08.10.2012: 7.

¹³⁵ Amelie, 07.10.2012: 4.

¹³⁶ ebd.: 7.

¹³⁷ vgl. Anton, 13.10.2012: 5.

¹³⁸ Paul, 13.10.2012: 6.

¹³⁹ Amelie, 07.10.2012: 16.

¹⁴⁰ Caro, 08.10.2012: 18.

an bestimmten Fächern verknüpft sind. Die Lieblingsfächer sind häufig diese, in denen die Schüler gute Noten schreiben. Fächer die nicht gemocht werden, sind oft jene, in denen schlechte Noten geschrieben werden. Wie zum Beispiel bei Paul in Englisch: „Ich hasse Englisch. Das einzigste Fach wo ich schlecht bin. Das einzigste Fach wo ich jemals ne vier hatte“¹⁴¹. Auch Anton schätzt sich in Mathe als eher „schlecht“ ein, da er da nicht so gute Noten schreibt, wie in anderen Fächern.¹⁴² Diese Verknüpfung von Noten, bzw. der Leistungsbewertung mit Selbsteinschätzungen und dem Spaß an bestimmten Fächern finden sich auch in den Erzählungen von Emma und Kai wieder. Kai beweist mit seinem Zeugnis, auf dem keine vier stehe, dass er nicht der schlechteste in der Klasse sei¹⁴³ und Emma weiß auch, dass sie nicht *dumm* ist, denn sie habe einen IQ-Test gemacht: „Ich bin eigentlich nicht irgendwie so dumm. Hab sogar einen Test gemacht“¹⁴⁴. Darüber, ob sie die sechste Klasse ohne Probleme hätte abschließen können, ist sich Amelie unsicher: „Ich weiß es gar nicht, wie es ist, also ob ich gleich sechste Klasse schaffen konnte, also wenn ich zum Beispiel richtig Tag von Nacht Französisch, vor Französisch sitze vielleicht schon“¹⁴⁵. Sie ist sich bewusst, dass es ein größerer Aufwand für sie gewesen wäre, sofort in die sechste Klasse zu gehen. Auch Kai, Nina und Sarah weisen mit ihren Einschätzungen zum Leistungs niveau des Gymnasiums darauf hin, „ich glaub nicht, dass ich Gymnasium schaffen würde“¹⁴⁶, dass sie sich damit auseinander setzen, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Hierbei meint Emma sogar zu beobachten, dass der Leistungsdruck durch die Vorgaben teilweise so hoch ist, dass die Schüler nicht mehr sie selbst sein können: „Manchmal ist der Druck so hoch, die fallen da rein, sind dann nicht mehr sie selbst“¹⁴⁷.

Über diese wahrgenommenen Leistungsanforderungen hinaus, sehen die Schüler sich teilweise auch bestimmten Verhaltensanforderungen der Schule gegenüber. Diese beziehen sich hauptsächlich auf die wahrgenommenen Regeln, die bereits oben aufgeführt sind. Jakob fasst in der Gruppendiskussion die Verhaltensregeln zusammen: „[D]ass man nicht zu spät kommen soll, dass man leise sein soll, den Lehrern zuhören [soll]“¹⁴⁸. Auch für Amelie sind diese Verhaltensregeln präsent: Sie weiß, dass der Unterricht nicht gestört werden soll und man auch nicht zu spät kommen darf.¹⁴⁹ In der Gruppendiskussion macht Anton ferner darauf aufmerksam, dass die Verhal-

¹⁴¹ Paul, 13.10.2012: 2.

¹⁴² vgl. Anton, 13.10.2012: 4.

¹⁴³ vgl. Kai, 11.10.2012: 13.

¹⁴⁴ Emma, 07.10.2012: 4.

¹⁴⁵ Amelie, 07.10.2012: 14.

¹⁴⁶ Kai, 11.10.2012: 16.

¹⁴⁷ Emma, 07.10.2012: 15.

¹⁴⁸ Jakob in Gruppendiskussion, 17.10.2012: 12.

¹⁴⁹ vgl. Amelie, 07.10.2012: 8.

tensanforderungen durch die Schule teilweise problematisch sind, da sie möglicherweise im Widerspruch zu den Anforderungen der Eltern stehen und das wiederum dazu führen kann, dass das Kind nicht weiß, wie es sich verhalten soll:

„Und wenn man da anfängt n Kind zu erziehen, mit Disziplin und so, dann lernt das eigentlich alles nur falsch. Weil, die Eltern wollen das Kind ja auf ihre Art erziehen und dann lernen sie es morgens in der Schule das ist richtig und von den Eltern lernen sie manchmal zum Teil dann das Gegenteil, dann weiß es selber nicht, was es tun soll...“¹⁵⁰.

Auffällig ist, dass die Schüler mir in den Interviews zu verstehen geben, dass sich das Bildungsprogramm in den unterschiedlichen Schulen unterscheidet und das ihnen bewusst ist, dass für bestimmte Lebenswege bestimmte Schulabschlüsse erforderlich sind. Amelies Erzählungen lassen darauf schließen, dass sie die persönliche Entwicklung und die Entwicklung der Lebenschancen eng an die jeweilige Schulform gebunden sei: „Wir wollten halt auf jeden Fall Gymnasium probieren, weil irgendwie haben alle so gesagt, Hauptschule, Realschule, haben so gesagt, wie sich das so weiter entwickeln wird“¹⁵¹. Emma vergleicht ihre derzeitigen Mitschüler auf dem Gymnasium mit ihren Erfahrungen auf der Realschule: „Also ich war ja in der Realschule. Und die haben da wirklich gesagt, lernen ist uncool und so“¹⁵². Und auch Marie nimmt einen eindeutigen Unterschied zwischen Haupt-, bzw. Realschule und Gymnasium wahr:

„Ja also jetzt hier in Deutschland muss man mindestens Realschule machen. Hauptschule... (Lachen) naja, ist wirklich nicht schwer. Ich versteh wirklich auch nicht die Leute, die sagen: Oh Hauptschule hab ich jetzt nicht geschafft... ich mein, es ist Hauptschule. Wirklich nicht schwer. Mindestens muss man Realschule schaffen“¹⁵³.

Zudem zeigt Nina ihr Bewusstsein, dass das Gymnasium anstrengender sei, als die Hauptschule, und wenn sie die Hauptschule schon anstrengend finde, sie nicht gerne auf dem Gymnasium wäre.¹⁵⁴ Kai verdeutlicht in den Erzählungen von neuen Mitschülern die Präsenz der Wahrnehmung des dreigliedrigen Schulsystems: „Dadurch, dass die auf der Realschule waren, müssten die ein bisschen schlauer sein“¹⁵⁵.

4.1.7 „Es bringt uns gar nichts, wenn wir was verändern wollen sind wir schon längst weg“ – Eigenverantwortung und Partizipation

Das Stimmungsbild der Schüler ermöglicht einen Einblick in die Thematik Eigenverantwortung: „Ja ist doch egal, ist doch eh deine Zukunft... wenn du nix lernen willst. Es ist so, nicht der Lehrer will zu den Schülern, sondern die Schüler zum Lehrer. Und

¹⁵⁰ Anton in Gruppendiskussion, 17.10.2012: 7.

¹⁵¹ Amelie, 07.10.2012: 1.

¹⁵² Emma, 07.10.2012: 16.

¹⁵³ Marie, 16.10.2012: 11.

¹⁵⁴ vgl. Nina, 16.10.2012: 7.

¹⁵⁵ Kai, 11.10.2012: 16.

wenn du in die Schule gehst und nix lernst dann ist das deine Schuld“¹⁵⁶; „Ich lern für mich und wenn die anderen das nicht wollen, dann haben sie Pech...“¹⁵⁷; „Ja aber du musst schon zugeben, dass wenn sie [die Schüler, Anm. d. Verf.] nichts geben, dann werden sie oder sollen sie nichts kriegen“¹⁵⁸; „Ja das ist alles Selbstmotivation. Wenn einer sich nicht selbst motivieren kann, dann kann niemand was machen“¹⁵⁹. Diese Zitate aus den Gesprächen vermitteln einen Eindruck davon, wie sehr die Schüler sich selbst in der Verantwortung sehen, ihre Schullaufbahn erfolgreich zu durchlaufen. Auch auf meine Frage in der Facebook-Gruppe antworteten fünf der sieben Jugendlichen, dass der Schüler selbst die größte Verantwortung für seine schulische Entwicklung trägt.¹⁶⁰ In der Gruppendiskussion mit den Schülern der Ludwig-Dürr-Schule sind sich die Schüler einig, dass diese Eigenverantwortung vor allem ab einem bestimmten Alter notwendig erscheint und das eigene Verhalten nicht mehr auf die Eltern projiziert werden dürfe.¹⁶¹ Auch Emma ist der Meinung, dass die Kinder ab einem bestimmten Alter selbst für sich entscheiden.¹⁶² Ihre aktive Teilnahme an der Gestaltung der Schullaufbahn belegt Emma beispielsweise mit ihrer Entscheidung, auf eine Ballettschule zu gehen, bevor sie nun auf dem Gymnasium ist: „Als ich in Zürich war auf der Ballettschule war, also ich bereu das gar nicht. Weil sonst wäre ich wahrscheinlich jetzt nicht auf dem Gymnasium“ und „keine Ahnung, irgendwie habe ich den Sinn des Lernens verstanden, weißt du. Das es Spaß macht“¹⁶³.

Daran anknüpfend wird auch das Thema Partizipation der Schüler im Schulgeschehen angesprochen und auf die Fragen eingegangen, inwieweit die Schüler am Schulgeschehen mitwirken dürfen und ob sie sich von den Lehrern und der Schule ernst genommen fühlen. Amelie berichtet zum Beispiel von ihrem Französischlehrer, der die Schüler in das Hausaufgaben-Stellen mit einbezieht, seine Schüler auffordert, Bescheid zu geben, wenn die Aufgaben ihnen zu viel sind.¹⁶⁴ Ein Lehrer der Ludwig-Dürr-Schule hat die Schüler in die Gestaltung des Unterrichts insofern integriert, als dass er zu Beginn des Schuljahres mit seinen Schülern die Gewichtung einzelner Prüfungsleistungen verhandelte. Die Schüler durften abstimmen, zu wie viel Prozent die Tests, das Heft, die Mitarbeit etc. in die Endnote einfließen.¹⁶⁵ Tobias betont, dass er es wichtig finde, die Schüler an der Gestaltung des Unterrichts teilhaben zu lassen. Er

¹⁵⁶ Anton in Gruppendiskussion, 17.10.2012: 3.

¹⁵⁷ Jakob in Gruppendiskussion, 17.10.2012: 9.

¹⁵⁸ David online, 08.10.2012: 2.

¹⁵⁹ David, 08.10.2012: 10.

¹⁶⁰ vgl. Online-Diskussion: 1.

¹⁶¹ vgl. Gruppendiskussion, 17.10.2012: 11.

¹⁶² vgl. Emma in Online-Diskussion: 3.

¹⁶³ Emma, 07.10.2012: 2.

¹⁶⁴ vgl. Amelie, 07.10.2012: 5.

¹⁶⁵ vgl. Paul, 13.10.2012: 7.

schlägt vor, eine Umfrage unter den Schülern zu machen, um zu wissen, welches Thema sie gerne behandeln würden: „Ja zum Beispiel jetzt eine Umfrage machen mit der ganzen Klasse. Also was würde die Klasse lieber machen, damit sie lieber lernen“¹⁶⁶. In den Gesprächen wird deutlich, dass diejenigen Lehrer, die die Schüler an der Unterrichtsgestaltung teilhaben lassen beliebter sind, als jene, die Struktur und Inhalte vorgeben.¹⁶⁷

Als offizielles Partizipationsgremium der Schüler sprechen einige Schüler über die Schülermitverwaltung und die Klassensprecher. In dem Gespräch mit Caro und Jule wird deutlich, wie verschieden die Wahrnehmungen der Wirksamkeit dieser Institution sein können. Jule ist überzeugt, dass das Gremium in der Schule eine Veränderung bewirken kann. Denn ein regelmäßiger Winterausflug für alle Klassen, dessen Aktivitäten auch in die Sportnoten der Schüler mit eingerechnet werden, wurde von den Klassensprechern initiiert.¹⁶⁸ Demgegenüber spricht Caro eher ernüchternd über dieses Gremium. Anlass hierzu gibt ihr die Entscheidung über einen Suppenautomaten, der aus Schülerinteresse schon seit einigen Jahren entfernt werden sollte, jedoch erst zu Beginn dieses Jahres entfernt wurde. Beispiele wie diese dienen ihr zur Begründung, die Schülermitverwaltung als unwirksam zu diskreditieren: „Es zeigt einfach, wie langsam die Schule ist. Es bringt uns gar nichts, wenn wir was verändern wollen, sind wir schon längst weg“¹⁶⁹. Marie hingegen ist selbst Klassensprecherin in ihrer neuen Klasse und findet die Idee der Schülervertretung sinnvoll: „Ja, also dass man auch das was die Schüler wollen den Lehrern näher bringt oder so... das find ich halt schon gut“¹⁷⁰. Auch Jakob ist seit einigen Jahren Klassensprecher und findet diese Institution im Schulalltag wichtig weil die Schüler sich so über Interessen einzelner Klassen austauschen und diese an die Lehrer bzw. den Schulleiter heran tragen können. Zudem bereitet ihm die Teilnahme an der Schülermitverwaltung Spaß.¹⁷¹

4.1.8 „Da hab ich so gedacht: Ey, ich kann auch schlau werden“ – Zukunftswünsche und Unterstützung

An einer Stelle der Interviews interessierte mich, welche Berufs- und Zukunftswünsche die Jugendlichen haben und welche Bedeutung die Zukunft für sie in ihrer schulischen Wahrnehmung hat. Fast jeder der Schüler hat bereits einen konkreten Berufswunsch oder mindestens eine grobe Richtung, in die sich das Leben nach der Schule entwickeln kann: Ärztin, Dolmetscherin, Informatikerin, Industriemechaniker, IT-

¹⁶⁶ Tobias, 08.10.2012: 7.

¹⁶⁷ vgl. Amelie, 07.10.2012: 5; vgl. Paul, 13.10.2012: 7.

¹⁶⁸ vgl. Jule, 08.10.2012: 9f..

¹⁶⁹ Caro, 08.10.2012: 9.

¹⁷⁰ Marie, 16.10.2012: 5.

¹⁷¹ vgl. Jakob, 09.10.2012: 4.

Systemelektroniker, Friseurin oder Zerspanungsmechaniker sind einige dieser Berufswünsche.¹⁷² In diesem Zusammenhang betonen die Schüler erneut, welche wichtige Bedeutung sie der Schule in Bezug auf die spätere Berufswahl zuschreiben. Die Berufswünsche, so einige Schüler, orientieren sich primär an den wahrgenommenen persönlichen Fähigkeiten und dem erwarteten Spaß an dieser Arbeit.¹⁷³

Ferner geben die Schüler zu verstehen, dass es ihre Verantwortung selbst sei, diese Ziele erreichen zu können (vgl. Kapitel 4.1.7). Die Schüler nehmen teilweise Unterstützung auf verschiedenen Ebenen der Schule wahr: Vor allem die Schüler aus Konstanz, Teilnehmer des Bildungsprojekts CHANCE, sehen Nachhilfe als Unterstützung, um bessere Noten in der Schule zu erzielen und somit auch bessere Chancen für den späteren Berufswunsch zu erreichen.¹⁷⁴ Die Teilnahme der Eltern am schulischen Geschehen wird sehr unterschiedlich eingeschätzt, als Unterstützungspotenzial jedoch in fast jedem Interview explizit genannt.¹⁷⁵ Amelie erzählt beispielsweise, dass ihre Mutter ihr in Mathe Nachhilfe gibt, Davids Eltern weisen ihn darauf hin, zu lernen und seine Hausaufgaben zu machen, setzen sich aber nicht mit ihm zusammen und helfen ihm bei einzelnen Aufgaben. Emma wiederum verneint die Unterstützung ihrer Mutter: „Nee hier nicht. Sie sagt: Du wolltest Gymnasium. Ich wollte nicht, dass du dahin gehst. Sie wollte, dass ich in Realschule gehe, damit ich weiter Tanzen kann“¹⁷⁶.

Hin und wieder werden auch Mitschüler als Unterstützung wahrgenommen um die eigene Schullaufbahn zufriedenstellend zu durchlaufen, denn sie können laut der Schüler Fragen besser beantworten, als einige Lehrer. Jule erzählt, dass sie sich wünschen würde, die Schüler dürften sich häufiger gegenseitig die Themen erklären: „Wenn zum Beispiel die Schülerin, die das verstanden hat, kurz vorgehen dürfte und das erklären könnte“¹⁷⁷. Zudem nimmt Kai seine Mitschüler als Unterstützung wahr: „Und einer von meinen Freunden (...) dem kann ich auch Fragen stellen, wenn ich was nicht weiß“¹⁷⁸. Als er noch auf der Hauptschule war, erzählt David, hatte er einen Freund, der ihn motiviert hat. Der sei bald auf das Gymnasium gewechselt und das habe ihn angetrieben, zu lernen und sich zu bemühen: „Da hab ich so gedacht: Ey, ich kann auch schlau werden. Und dann ist der auch aufs Gymnasium gegangen und

¹⁷² vgl. Emma, 07.10.2012: 17; vgl. Amelie, 07.10.2012: 14; vgl. Caro, 08.10.2012: 7; vgl. Lukas, 10.10.2012: 5; vgl. Anton, 13.10.2012: 6; vgl. Nina, 16.10.2012: 4; vgl. Jakob, 09.10.2012: 6.

¹⁷³ vgl. Paul, 13.10.2012: 3; vgl. Kai, 11.10.2012: 14; vgl. Nina, 16.10.2012: 4.

¹⁷⁴ vgl. Amelie, 07.10.2012: 18; vgl. David, 08.10.2012: 8.

¹⁷⁵ vgl. Emma, 07.10.2012: 9; vgl. Amelie, 07.10.2012: 18; vgl. Caro in Gruppendiskussion: 2; vgl. David, 08.10.2012: 15; vgl. Jakob, 09.10.2012: 7; vgl. Anton, 13.10.2012: 7; vgl. Sarah, 16.10.2012: 4, vgl. Marie, 16.10.2012: 7.

¹⁷⁶ Emma, 07.10.2012: 9.

¹⁷⁷ Jule, 08.10.2012: 17.

¹⁷⁸ Kai, 11.10.2012: 16.

dann dachte ich, ich kann das auch und dann bin ich auch aufs Gymnasium gegangen“¹⁷⁹.

Die wahrgenommene Unterstützung der Schule auf dem Weg in die Berufswelt lässt sich in zwei Dimensionen unterscheiden. Einerseits berichten die Schüler von Angeboten der Schule, die sie beispielsweise speziell auf den Einstieg in das Berufsleben vorbereiten sollen. Andererseits werden auch persönliche Beziehungen zu beispielsweise Lehrern als Unterstützung wahrgenommen. Das Schulische Angebot, von dem die Schüler erzählen, umfasst Berufseinstiegsbegleiter, Betreuungsangebote, Pflichtpraktika, Beratungsgespräche, Vertrauenslehrer und Nachhilfe-Stunden. Auch die Bildung, also der Wissenserwerb generell, wird als unterstützender Faktor gesehen.¹⁸⁰ David ergänzt, dass es wichtig sei, dass die Schule die Schüler insofern unterstützt, als dass sie ihnen hilft, ihre Fähigkeiten zu entdecken und entwickeln: „Und die Schule unterstützt auch nicht die Kinder um heraus zu finden was ihre Fähigkeiten sind. Denn das ist auch sehr wichtig zu wissen was man gut und was man weniger gut kann“¹⁸¹. Die persönlichen Beziehungen zu Lehrern werden von den Schülern als nicht selbstverständlich angesehen. Die Lehrer bieten zum Beispiel ihre Hilfe an, Bewerbungen zu korrigieren, obwohl sie nicht zuständig sind.¹⁸² Amelie erfuhr Unterstützung durch die Lehrer bei der Entscheidung ob sie auf das Gymnasium gehen solle, unmittelbar. Die Lehrer waren überzeugt, dass sie das Gymnasium trotz nicht bestandener Prüfung schaffen kann.¹⁸³ Von dieser Erfahrung erzählt auch Emma: Lehrer, die sich dafür einsetzen, dass sie das Gymnasium besuchen darf.¹⁸⁴ Letztlich ist es von den Schülern selbst abhängig, in wie weit sie eine Unterstützung durch den Lehrer wahrnehmen und erwarten. Jule beispielsweise braucht keine Unterstützung: „Ich such jetzt nicht so wirklich Unterstützung“¹⁸⁵ und Paul meint: „Nee, ich brauchts nicht. Andere brauchens vielleicht. Das heißt, ich bin eigenständig. Andere nicht. Andere brauchend da vielleicht Hilfe“¹⁸⁶.

In der Online-Diskussion mit den Schülern des CHANCE Projektes diskutieren die Jugendlichen darüber, wie die konkrete Unterstützungsleistung der Schule im Fall extrem demotivierter Schüler aussehen kann. Sie betonen, dass es wichtig ist den Schülern ein Bild davon zu vermitteln, was sie in der Zukunft erwartet. Zudem sei es wichtig, dass die Schule hilft herauszufinden, welche Fähigkeiten man besitzt. Auch

¹⁷⁹ David, 08.10.2012: 11.

¹⁸⁰ vgl. Lukas, 10.10.2012: 5; vgl. Emma, 07.10.2012: 18; vgl. Kai, 11.10.2012: 5; vgl. Marie, 16.10.2012: 6; vgl. Tobias, 08.10.2012: 7.

¹⁸¹ David, 08.10.2012: 3.

¹⁸² Vgl. Jakob, 09.10.2012: xx.

¹⁸³ vgl. Amelie, 07.10.2012: 2.

¹⁸⁴ vgl. Emma, 07.10.2012: 4.

¹⁸⁵ Jule, 08.10.2012: 10.

¹⁸⁶ vgl. Paul, 13.10.2012: 8.

sei es hilfreich, positive Beispiele zu geben und zu zeigen, was aus den Schülern werden könne, wenn sie zur Schule gehen. Hier betonen die Schüler aber die Wichtigkeit, dass die Nähe zum Schüler gewahrt werden müsse.¹⁸⁷

4.1.9. „Das meiste ist eigentlich Erziehungssache“ – Familiäres Umfeld

Die Schüler berichten von ihren Eltern vor zwei verschiedenen Hintergründen. Zum einen erzählen sie von der Unterstützung bzw. den Anforderungen der Eltern bezüglich des Durchlaufens der Schule. Zum anderen ist immer wieder die Rede von Erziehung durch die Eltern, die das Verhalten und die Einstellungen der Kinder prägen und auf diese Weise Einfluss auf die Schullaufbahn nehmen. Zum Beispiel kann sich Jakob das Verhalten mancher Mitschüler nur mit der Erziehung durch die Eltern erklären. Auch David ist überzeugt: „Das meiste [Motivation, Anm. d. Verf.] ist eigentlich Erziehungssache“¹⁸⁸. Amelie bezieht sich auf die Unterstützung ihrer Mutter im Fach Mathe und schlussfolgert, diejenigen Kinder, die nicht von den Eltern unterstützt werden, haben es schwerer in der Schule.¹⁸⁹ In der Online-Diskussion hingegen sagt sie, dass die Eltern keine große Rolle spielen, welche Haltung ein Schüler zur Schule entwickelt. Bei dieser Aussage bezieht sie sich eher auf ein Alter, in dem die Erziehung durch die Eltern keine bedeutende Rolle mehr einnimmt und von eigenverantwortlichem Handeln abgelöst wird.¹⁹⁰ Diese, auf den ersten Eindruck widersprüchlich erscheinenden Aussagen beziehen sich auf die oben genannten verschiedenen Hintergründe: Einerseits stellt die Familie Unterstützung dar, wenn sie Hilfe beim Lernen anbietet oder darauf hinweist Hausaufgaben zu erledigen. Andererseits ist es die über die Jahre erfahrene Erziehung durch die Eltern, die zwar eine bestimmte Persönlichkeit, bzw. Bewusstseinsstruktur prägt, jedoch nicht allein für das Handeln der Jugendlichen verantwortlich ist. In jedem Gespräch wird deutlich, dass die Schüler zumindest in einem gewissen Ausmaß Unterstützung ihrer Eltern wahrnehmen.

4.1.10 „Verstehst du mich und so? Und ich hab gedacht: ja klaaar“ – Besonderheit Migration?

Etwa die Hälfte meiner Interviewpartner hat einen Migrationshintergrund. Deshalb kommen wir in den Gesprächen hin und wieder auf wahrgenommene Besonderheiten für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu sprechen, bzw. lassen sich einige Erzählungen dahingehend deuten. Jedoch deklarieren die Jugendlichen selten ihren Migra-

¹⁸⁷ vgl. Online-Diskussion: 2ff..

¹⁸⁸ David, 08.10.2012: 15.

¹⁸⁹ vgl. Amelie, 07.10.2012: 12.

¹⁹⁰ vgl. Amelie in Online-Diskussion: 4.

tionshintergrund selbst als einen zu beachtenden Unterschied im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen.¹⁹¹

Emma und Caro berichten von Erinnerungen, dass sie zu Beginn ihrer Zeit in Deutschland noch nicht deutsch sprechen konnten aber schnell lernten zu verstehen:

„Ich habe eigentlich alles verstanden auf deutsch und so und ich hab relativ schnell verstanden. Aber zu sprechen hab ich mich nicht getraut. Und deshalb haben alle extrem langsam geredet und gefragt: Verstehst du mich und so? Und ich hab gedacht: ja klaaar“¹⁹².

Weiter erklärt Emma:

„Da hab ich kein Wort gesprochen. Ich weiß noch, dass ich immer was wollte, aber ich konnte das nicht sagen, irgendwie hab ich gedacht, dass die mich was fragen. Und dann kann ich mit ja oder nein antworten. Dass die irgendwie wissen was ich denke aber das wussten die nicht. Da hab ich gedacht, das wollen die irgendwie so. Aber da war ich noch ganz klein (Lachen). Ich hab noch nicht verstanden, wie das kommunizieren geht“ (ebd.: 20).

Die Sprache der Schüler war Grund dafür, weshalb sie in den Schulen ein bis zwei Jahre zurückgestuft wurden. Das bedeutet, dass sie in der Regel etwas älter sind als ihre Klassenkameraden. Amelie berichtet aber beispielsweise, dass dieser Unterschied kaum zu erkennen sei und sie das überhaupt nicht störe.¹⁹³ Emma fällt dieser Unterschied schon eher auf, sie erzählt: „Nee, also, für mich sind die ein bisschen jung. Die sind ja sowieso schon alle ein bisschen jünger als ich, auch im Kopf ein bisschen (Lachen). Ich weiß nicht. Auch vom Benehmen“¹⁹⁴. Darüber hinaus begründet Emma ihre Empfehlung für die Realschule nach der Grundschule damit, dass sie die Sprache noch nicht fließend sprechen konnte und deshalb keine Empfehlung für das Gymnasium bekommen habe.¹⁹⁵ Des Weiteren macht Amelie in dem Gespräch darauf aufmerksam, dass sie sprachlich mehr verstehe als ihre Eltern und dass sie ihre Eltern häufig als Dolmetscherin unterstützen muss, wenn sie offizielle Termine wahrnehmen. Sie wirkt jedoch so, als überfordere sie das: „Ich so, ja, ok, aber Leute ich bin Kind, ich kann Deutsch, aber auf die Art und Weise, wenn ein Jugendlicher in der Schule, wie man zum Beispiel ‚Eh Alter‘ so was sagt, was im Bürgerbüro nicht, glaube ich, gesagt wird“¹⁹⁶.

In der Schule selbst stört Marie sich daran, dass die Lehrer sie und ihre guten Noten nutzen, um schlechteren Schülern zu zeigen, was sie trotz Migrationshintergrund alles geschafft habe: „Lehrer machen auch Vergleich: Ja guck mal die Marie, die ist erst seit drei Jahren auf der Schule und die hat eine zwei und du bist halt hier in

¹⁹¹ vgl. Marie, 16.10.2012: 8; vgl. Amelie in Online-Diskussion: 1.

¹⁹² Emma, 07.10.2012: 3.

¹⁹³ vgl. Amelie, 07.10.2012: 3.

¹⁹⁴ Emma, 07.10.2012: 14.

¹⁹⁵ vgl. ebd.: 3.

¹⁹⁶ Amelie, 07.10.2012: 15.

Deutschland geboren und hast halt eine drei und das ist jetzt... das ist aber... spielt halt keine Rolle"¹⁹⁷. Sie folgert weiter: „Also ich finde, dass liegt jetzt gar nicht so an Migrationshintergrund, (...) sondern an dem Schüler selbst“¹⁹⁸. Auch die anderen befragten Jugendlichen geben mir nicht zu verstehen, dass sie sich aufgrund ihrer Herkunft in Deutschland benachteiligt fühlen, da dieses Thema kaum und wenn verneinend zur Sprache kommt. Lediglich Amelie äußert sich in der Online-Diskussion darüber, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund es deshalb schwerer haben als Einheimische, da sie anfänglich mit Sprachproblemen zu kämpfen haben:

„Also bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist es schwerer in der Schule, weil sie vielleicht noch nicht so gut deutsch können aber bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ist es leichter! Weil manchen ja noch Akzent haben oder nicht so gut klar kommen halt allgemein in der Schule und im Unterricht“¹⁹⁹.

4.2 Interpretation der Ergebnisse

Die in den Interviews angesprochenen und hier dargestellten Themenbereiche der jugendlichen Wahrnehmung von Schule lassen sich mit den oben aufgeführten Theorien in Verbindung bringen und ermöglichen so die Generierung von Hypothesen über die Bedeutungszuschreibung von Jugendlichen an ihre Schule.

Da die Jugendlichen viel Zeit in der Schule verbringen, kann sie als eine zentrale Umwelt für die Entwicklung gesehen werden. Fraglich ist hier jedoch, ob die Schule eine Orientierungshilfe in dieser Fülle verschiedener Anforderungen darstellt, oder ob sie von den Jugendlichen eher als weitere Herausforderung wahrgenommen wird, die es zu bewältigen gilt. Wie genau nehmen die Jugendlichen ihre Schule wahr? Was ist zentral, was rückt eher in den Hintergrund der Wahrnehmung? Und daran anschließend: Wie nutzen sie das schulische Angebot? Hierzu habe ich die Sozialisationstheorie Hurrelmanns, die neue Theorie der Schule von Fend sowie Ansätze zur Beschreibung der Besonderheiten der Lebensphase Jugend miteinander verknüpft. Denn Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Schule vollzieht sich in einem engen Austauschprozess zwischen innerer Anlage und schulischer sowie außerschulischer Umwelt. Auch die Handlungen und Interpretationen, die Perzeption des schulischen Angebots sind beeinflusst durch die persönliche Ressourcenausstattung. Auf die Art und Weise, wie die Schule von den Jugendlichen wahrgenommen wird, die Rahmenbedingungen in einen neuen Kontext transferiert werden, nehmen die innere und äußere Realität Einfluss.

Aus den hier aufgeführten Interpretationen generiere ich in einem abschließenden Kapitel (4.2.3) Hypothesen, die als Anknüpfungspunkte für weitere Forschung dienen

¹⁹⁷ Marie, 16.10.2012: 8.

¹⁹⁸ ebd.: 8.

¹⁹⁹ Amelie in Online-Diskussion: 1.

sollen. Aufgrund der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Forschungsmethodik, weisen die generierten Hypothesen keinen allgemeingültigen Charakter auf, sollen jedoch erste Ansatzpunkte in diese Richtung darstellen.

4.2.1 Handlungskontext 1: Innere Realität

Die innere Realität²⁰⁰ bildet eine Ebene der Einflussfaktoren, die Nutzungsverhalten und Rekontextualisierung der Schüler beeinflusst, das heißt, wie sie den schulischen Bildungsauftrag, der durch die Lehrer vermittelt wird interpretieren und auch wie sie handeln. Diese Realität umfasst innere Vorgänge, Persönlichkeitsmerkmale, Selbsteinschätzung zu bestimmten Fähigkeiten, Denkmuster, Verhaltensdispositionen etc. und stellt demnach die Bewusstseinsstruktur des Schülers dar, ist aber immer subjektiv vom Einzelnen wahrgenommen. Selbstverständlich stellen die hier abgebildeten Merkmale kein vollständiges Bild der Schülerpersönlichkeit dar, sondern lediglich einen Ausschnitt, der aber bereits Aufschluss über die Handlungen und Wahrnehmungen im Schulkontext geben kann.

Die Leistungsanforderung der Schule ist im Bewusstsein der Jugendlichen sehr präsent. Das wird deutlich, weil sich die Schüler bei ihrer Selbsteinschätzung über ihre kognitiven Fähigkeiten anhand der Leistungsbewertung durch den Lehrer orientieren. Auf die Problematik der Kopplung von fachlicher Selbsteinschätzung und Noten weist auch die Forschungsgruppe um Werner Helsper hin, denn aus dieser Verknüpfung ergebe sich ein Zirkel zwischen negativen Leistungen und negativer Selbsteinschätzung, was wiederum in Demotivation und schließlich weniger guten Leistungen resultieren kann (vgl. Helsper et al., 2008: 192). Die Geschichten der Schüler machen also deutlich, dass sie sich mit ihren eigenen Fähigkeiten auseinandersetzen und diese auch zu bewerten wissen. Fraglich bleibt jedoch, ob durch die schulische Bewertung Potenziale unentdeckt bleiben und sich somit nicht entfalten können. Denn auch Bildungskritiker Gerald Hüther ist überzeugt:

„Jedes Kind ist hochbegabt. Nur bestimmte Fähigkeiten werden im Schulsystem gefördert. Jedes Kind hat auf seine Weise etwas besonderes, was es mit auf die Welt bringt. Die Aufgabe von Schule dürfte es doch jetzt nicht sein, die alle gleich zu machen... Wir bräuchten doch eigentlich eine Schule, in der jedes Kind seine besonderen Begabungen und das was in ihm steckt zur Entfaltung bringen kann“ (Hüther in Precht, 2012: 12:30).

Ehrgeiz beweisen die Schüler durch teilweise ambitionierte Ziele und Berufswünsche und auch mit der Zuversicht, dass sie diese Ziele erreichen können. Die Schüler des CHANCE Projektes aus Konstanz zeigen mit ihrer Teilnahme an diesem Projekt bereits, dass sie sich um eine gute Schullaufbahn bemühen und dass sie an ihrer Ge-

²⁰⁰ Die Entwicklung der Persönlichkeit hat in diesem Rahmen keinen definierbaren Ausgangspunkt. Da Schüler der neunten Klasse im Mittelpunkt meiner Betrachtungen stehen, sind auch ihre inneren Realitäten bereits das Produkt der Auseinandersetzung mit äußerer Realität und werden sich auch weiterhin wandeln. Deshalb ist sie nicht als statische, mitgebrachte Veranlagung zu sehen, sondern bereits als Ergebnis wechselseitiger Austauschprozesse.

staltung aktiv teilhaben wollen. Des Weiteren machen sich die Schüler Gedanken über Lehrer und Mitschüler, versuchen ihr Handeln zu verstehen und beweisen damit empathische Fähigkeiten. Empathie im Schulalltag, sich in die Rolle des Gegenübers einzufühlen, sei es Lehrer oder Schüler, stellt eine Voraussetzung dafür dar, dass die Beziehungen im Schulalltag nicht durch Kommunikationsschwierigkeiten, sondern durch Verstehen charakterisiert sind.

Weiterführend ist Motivation für die Wahrnehmung der Schule und die Nutzung der schulischen Angebote zentral. Die Erzählungen deuten überwiegend auf das Vorhandensein extrinsischer Motivation hin, die bei den Schülern durch bestimmte Faktoren hervorgerufen werden kann. Das funktioniert beispielsweise mit besonderen Unterrichtsmethoden, dem Verständlich machen, warum bestimmte Inhalte gelehrt werden, durch Mitschüler oder auch durch die Eltern. Die Motivation scheint demnach stark davon abzuhängen, wie den Schülern die Wichtigkeit der Lehrinhalte vermittelt wird. Die intrinsische Motivation äußert sich in der Begeisterung für bestimmte Themen. Deutlich wird, dass diese sich überwiegend aus persönlichen Interessen ableitet, die sich vor allem in der jugendlichen Lebenswelt der Schüler außerhalb der Schule wiederfindet. Die Haltung der Schüler über ihre eigene Verantwortung am Verlauf der Schullaufbahn, trägt maßgeblich dazu bei, wie die Schule wahrgenommen wird, welche Anforderungen die Schüler an die Schule haben und auch wie sie das Verhalten der Mitmenschen im Schulalltag interpretieren.

Diese Merkmale und andere bilden zusammen die Bewusstseinsstruktur des einzelnen Schülers und ihren ersten Handlungskontext. Sie ist zudem Grundlage dafür, wie die äußere Realität wahrgenommen, interpretiert und verarbeitet wird.

4.2.3 Handlungskontext 2: Äußere Realität

Die äußere Realität konstituiert sich aus Faktoren, welche die Umwelt der Schüler darstellen und sie in ihrem Handeln und in ihrer Wahrnehmung bzw. Interpretation beeinflussen. Sie stellt für den Schüler den zweiten Handlungskontext dar.

Da das familiäre Umfeld eine bedeutende Umwelt für die Entwicklung des Schülers darstellt, jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit liegt, möchte ich dieses aus Schülerperspektive lediglich der Vollständigkeit halber aufführen. Da in den darauf folgenden Interpretationen die Sicht auf die Schule zentral ist, wird, wie auch das Fend'sche Angebots-Nutzungs-Modell beschreibt, das familiäre Umfeld als sozialstruktureller Rahmen der Schüler gesehen und weniger als eine Umwelt neben der Schule, dessen Ansprüche erfüllt werden müssen. Deutlich wird in den Erzählungen aber, dass zwar die Erziehung durch die Eltern beim Verhalten eines Schülers eine Rolle spielt, folglich einige Verhaltensweisen mit der Erziehung von den Schülern selbst legitimiert wird und demnach den sozialstrukturellen Rahmen des Schülerhandelns darstellt, die Unterstützung und Anforderungen der Eltern sich jedoch auch als eine weitere Umwelt gestaltet, die Orientierung stiftet. Folglich ist das familiäre Umfeld sowohl als sozial-

struktureller Rahmen, sprich als Hintergrund der Schülerpersönlichkeit, als auch als eine weitere äußere Umwelt zu sehen, mit der ein Schüler im wechselseitigen Austauschprozess steht und die ihn in seinem Handeln und in seiner Entwicklung beeinflusst.

Institutioneller Rahmen

Wie oben aufgeführt hat die Schule zwei primäre Funktionen inne: Die Bildung und die Erziehung der Kinder- und Jugendlichen. Den Bildungsauftrag nehmen die Schüler sehr bewusst wahr, denn die Schule vermittelt jenes Wissen, welches für einen späteren Beruf benötigt wird. Der Erziehungsauftrag der Schule wird weniger direkt angesprochen. Hofmann und Siebertz-Reckzeh machen entsprechend darauf aufmerksam, dass dieser sogar in Gesetzestext eher schwammig formuliert sei und seine Umsetzung vielmehr durch formelle und informelle Regeln der schulischen Interaktion erfolgt (vgl. Hofmann / Siebertz-Reckzeh, 2008: 20). Diese sehr funktionell geprägte Wahrnehmung deutet bezüglich der jugendlichen Strategien für die Lebensgestaltung auf das Verfolgen der Transitions-Strategie hin. Wobei einige Schüler auch bezogen auf ihr Praktikum beschreiben, dass Schule besser sei als Arbeit und sich hieraus schließen lässt, dass sie sich zunächst damit beschäftigen wollen, wie sie ihre Freizeit heute gestalten, sprich sie verfolgen gleichzeitig auch Ansätze der Moratoriums-Strategie. Folglich orientieren sich die Jugendlichen in ihrer Entwicklung kontextabhängig an Gegenwart oder Zukunft. Jedoch erscheint es so, als sei ihnen die Orientierung an der Zukunft vernünftiger und richtiger, da gesellschaftlich gefordert, auch wenn sie sich im Jugendstatus wohlfühlen.

Der institutionelle Rahmen im Schulalltag in Form der bürokratischen Strukturen stellt einen Pol der Fremdbestimmung im Leben der Jugendlichen dar und wird von den Schülern primär über die Ausgestaltung ihrer Stundenpläne und der Schulzeiten wahrgenommen. Besonders auffällig ist diesbezüglich die eindeutige Haltung der Schüler zu bestimmten Strukturen wie etwa der frühe Beginn des Schultages. Aus den diesbezüglich getroffenen Aussagen lässt sich schließen, dass die Schüler die ihn vorgegebenen Strukturen zwar hinnehmen, diese dennoch hinterfragen und kritisieren und somit ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Ausgestaltung für sie am förderlichsten wäre. Jugendliche können demnach als Experten ihrer eigenen Entwicklung gesehen werden: Sie wissen, welche Strukturen förderlich oder hemmend für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit sind.

Schule tritt den Schülern zudem in Form des expliziten Regelwerks gegenüber. Die hierin verankerten Erwartungen äußern sich für Schüler in den Anforderungen wie Pünktlichkeit, Ruhe, Aufmerksamkeit: Disziplin. Wer diesen Anforderungen nicht gerecht werden kann, also bestimmte Regeln bricht, muss mit Sanktionen rechnen. Zudem wird über diese Verhaltensanforderungen auch Leistung erwartet. Helsper fasst diese Anforderungen zusammen: „sich in einer von praktischen Lebensvollzügen getrennten (...) Lernumgebung um Leistung zu bemühen, den eigenen Leistungsstand

bewerten und mit anderen Schülern vergleichen zu lassen“ (Helsper et al., 2008: 194). Der Leistungsstand an sich gilt aber nicht mehr als vom Lehrer definiert, sondern als eigenständig erworben und ist somit auch selbst zu verantworten (vgl. ebd.: 194). Diese Strukturen üben Druck aus und geben den Schülern vor, wie sie sich zu verhalten haben. Dieser Druck kann ein Ausmaß annehmen, dass die Schüler sich nur noch den Zwängen der Schule hingeben, und kein Raum mehr für selbstbestimmtes Handeln bleibt. Denn den Schülern ist bewusst, dass die Schulen durch Noten und Zeugnisse ganz wesentlich mit über die Chancen der Schüler entscheiden. Dies führt zu einem Anpassungsdruck (vgl. Mannitz, 2006: 124). Dass die Schüler in ihren Geschichten über Regelbrüche und nicht erfüllbaren Erwartungen häufig die Angemessenheit der Ahndung betonen, lässt vermuten, dass im Alltag diese Angemessenheit weniger Berücksichtigung findet. Darüber hinaus drückt sich das Unverständnis über bestimmte Regeln auch dann aus, wenn die Regeln als starr, veraltet und dem jugendlichen Lebensbedürfnissen fremd wahrgenommen werden. Teilweise wird das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung jedoch als nicht miteinander vereinbar wahrgenommen. Die Auflehnung gegenüber schulischer Fremdbestimmung hat jedoch Konsequenzen, wie beispielsweise den Ausschluss der Schülerin von der Klassenfahrt.

Akzeptiert werden Regeln und Fremdbestimmung folglich dann, wenn die Erkenntnis vorhanden ist, dass die Regeln einen Lerneffekt bewirken und dass sich das Fügen dieser Regeln positiv auf die schulische Leistung auswirkt. Der Anreiz, Regeln einzuhalten, ist beispielsweise dann gegeben, wenn bessere Noten geschrieben werden können, bzw. dadurch, dass der Schüler feststellt, dass die Regeln für ihn selbst gut und hilfreich sind. Aber auch die Drohung mit Ahndung von Regelbrüchen veranlasst die Schüler, Regeln als Orientierungspunkte zu akzeptieren. Im Allgemeinen schließe ich hieraus, dass Fremdbestimmung der Handlungsorientierung dient. Ferner lässt sich aus den Erhebungen ableiten, dass der Lerneffekt auf den Fremdbestimmung abzielt, in einem bestimmten Alter eingetreten sein sollte, diese folglich in den Hintergrund rückt und schließlich Selbstbestimmung und Eigenverantwortung das Leben charakterisieren. Auffällig ist die Überzeugung der Schüler, dass sie selbst dafür verantwortlich sind wie sie die Schule nutzen. Sie sprechen der Schule fast gar keine Verantwortung für das erfolgreiche Durchlaufen der selbigen zu. Theoretisch gesehen tragen jedoch beide Seiten Verantwortung für die Zukunftschancen der Jugendlichen, denn die Entwicklungsmöglichkeiten in der Schule können durch den Lehrer eröffnet oder verschlossen werden (vgl. Gomolla / Radtke, 2009: 61).

Der institutionelle Rahmen betrifft die Schüler darüber hinaus auch in Form der Entscheidungshierarchien und geregelten Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Entscheidungen werden von den Schülern zum großen Teil als vordiktiert und nicht veränderbar wahrgenommen. Die Schülermitverwaltung ist jenes Gremium, welches den Schülern die Möglichkeit bietet, sich an der Gestaltung des Schulalltages zu beteiligen. Jedoch wird dieses Gremium von einigen Schülern als unwirksam diskreditiert.

Die Länge der Entscheidungsprozesse und die starren bürokratischen Strukturen hemmen den Wunsch der Schüler nach Partizipation. Andere Schüler wiederum empfinden das Gremium der Schülermitverwaltung als produktiven Gestaltungsspielraum, mittels dessen sie eine offizielle Schnittstelle zwischen Schülern und Lehrern wahrnehmen und die Interessen der Schüler im Schulalltag vertreten können. Dass hauptsächlich die Schüler diese Teilnahme an Entscheidungsprozessen wahrnehmen, die selbst Klassensprecher sind, legt nahe, dass diese Möglichkeiten direkt erfahren werden müssen, damit die Option der Mitgestaltung am schulischen Leben entdeckt wird.

Folglich werden die Gestaltungsspielräume für Schüler primär im offiziellen Gremium der Schülervertretung verortet. Darüber hinaus bestehen kaum Möglichkeiten der Partizipation. Schubarth und Speck sehen das als ein strukturelles Problem an Schulen. Eine umfassende partizipatorische Kultur im Alltag stelle ihnen zu Folge eine der wichtigsten Gestaltungsaufgaben von Schulen dar (vgl. Schubarth / Speck, 2008: 971). Vor allem im Unterricht sind nur wenig Partizipationsmöglichkeiten vorhanden und wenn, dann haben diese meist Alibicharakter. Das bestätigen zwei Schülerinnen im Interview, die von einer Lehrerin berichten, die zwar das Angebot macht, über Inhalte abzustimmen, diesem Plan letztendlich aber nicht folgt. Auch die vorherrschende Unterrichtsform orientiere sich bisher nur wenig an den Interessen der Schüler. Im Normalfall redet der Lehrer, die Schüler hören zu und schreiben von der Tafel ab (vgl. Schubarth / Speck, 2008: 977). Schubarth und Speck halten aber auch fest, „dass den Lehrern durch ihren schulischen Auftrag, die institutionelle Rahmung und nicht zuletzt das strukturelle Spannungsverhältnis von Autonomie und Zwang ohne Zweifel auch Grenzen im Handeln gesetzt sind“ (ebd.: 973).

Dass auch die Lehrer sich an Vorgaben orientieren müssen, ist den Schülern allerdings bewusst. Diese Vorgaben von den höheren Ebenen, dem Bildungsministerium, der Schulverwaltung etc. werden jedoch als Einschränkung für die Unterrichtsgestaltung gesehen. Vergleiche zwischen den Lehrern ermöglichen den Schüler, ein Bild davon zu entwickeln, welche Gestaltungsspielräume die Lehrer haben und welche sie nutzen. Ein Lehrer begründet seinen wenig interaktiven Frontalunterricht beispielsweise mit diesen Rahmenvorgaben. Erfahrungen wie diese legen nahe, weshalb die Strukturen, die den schulischen Alltag bestimmen eher als Einschränkung denn Eröffnung von Gestaltungsspielräumen gesehen werden und lassen auch die Erwartung der Schüler erkennen, dass ein Lehrer flexibel mit den sich ihm stellenden Rahmenvorgaben umgehen sollte.

Unterscheiden sich die Anforderungen an Leistung und Verhalten von Lehrer zu Lehrer, resultiert daraus, dass die Lehrer mit ihrer diskrepanten Ausgestaltung des Regelwerks Verunsicherung stiften. Die Erfahrungen mit den verschiedenen Reaktionen der Lehrer auf die gleiche Handlung der Schüler weist darauf hin, dass die Lehrer anscheinend zu wenig kommunizieren, bzw. sich zu wenig abstimmen, welche Erwartungen sie an die Schüler vermitteln, wie sie mit Regelbrüchen umgehen oder auch

nach welchem Schema sich die Zeugnisnoten zusammen setzen. Entscheidungsprozesse bleiben demnach häufig intransparent. Denn „nicht die Wirklichkeit, sondern die Interpretation der Wirklichkeit durch eigene Vorstellungen bildet den Rahmen, in dem der Lehrer seine Entscheidungen trifft“ (Platzer, 1982 in Fichten, 1997: 195). Das führt womöglich dazu, dass die Regeln weniger Orientierung als Verwirrung stiften und somit auch kein Lerneffekt mit der Einhaltung der Regeln eintritt.

Im Rahmen dieser wahrgenommenen institutionellen Vorgaben wird das für die jugendliche Persönlichkeitsentwicklung relevante Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung deutlich. Dieses Wechselspiel lässt sich auf verschiedenen Ebenen im schulischen Alltag verorten. Die hier aufgeführten Wahrnehmungen über die schulische Leistungserwartung und das Regelwerk betonen die Präsenz der Fremdbestimmung aus Schülersicht. Den Gegenpol hierzu bilden die Geschichten über Hobbys, Freunde und Freizeitaktivitäten, mit denen die Jugendlichen ihr Gefühl von Selbstbestimmung vermitteln. Dass auch auf der Ebene des Unterrichts dieses Wechselspiel von Selbst- und Fremdbestimmung verortet werden kann, zeige ich im folgenden Abschnitt.

Inhaltsprogramm, Methoden, Kompetenzen und Didaktik

Die Jugendlichen haben Interesse an der Begründung der Inhalte: Wieso schaffen es bestimmte Inhalte in den Lehrplan und andere nicht? Diese Frage erscheint ausschlaggebend dafür zu sein, ob sie Freude am Lernen entwickeln können. Dass sie die Sinnhaftigkeit einiger Fächer hinterfragen zeigen die Schüler mit ihren Aussagen zu Fächern wie beispielsweise Religion und ergibt sich weiterführend auch daraus, dass Schule primär zukunftsorientiert und funktionell wahrgenommen wird. Sie ist ein Ort, in dem die Schüler für die Berufswelt vorbereitet werden. Anscheinend fehlen den Schülern Informationen darüber, wofür andere Inhalte wichtig sind, die sich nicht genau auf einen späteren Beruf übertragen lassen. Die Schüler beurteilen den Wert der Inhalte anhand ihrer Anwendbarkeit in der eigenen Lebenswelt. Die Ausführung eines Schülers über die Optimierung des Lehrplans durch das Abschaffen des Unterrichtsfaches Deutsch veranschaulicht, dass die Schule hier scheinbar nicht vermitteln konnte, wieso es nützlich ist, eine Sprache grammatikalisch fundiert zu lernen. Der Wert der Unterrichtsinhalte wurde vom Schüler noch nicht erkannt. Diese Einstellung gegenüber den schulischen Inhalten deutet wieder auf eine Verknüpfung der schulischen Inhalte mit ihrer Praxisanwendung hin. Dass bezüglich der sehr zukunftsorientierten Wahrnehmung Inhalte nur dann verstanden werden, wenn sie nicht zu abstrakt sind, wird hier deutlich.

Das Inhaltsprogramm wird im schulischen Alltag durch die fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrer mittels bestimmter Unterrichtsmethoden umgesetzt. Hier steht im Fokus, wie der Lehrer die Inhalte vermittelt, ob er sie verständlich machen kann und ob die Schüler ihren Lehrern auch die fachlichen Kompetenzen zuschreiben, ihnen bestimmte Inhalte beizubringen. In der bisherigen Schulforschung

wurden verschiedene Merkmale identifiziert, die für den Unterricht förderlich sind. Hierunter fallen beispielsweise die

„Aufgabenorientierung unterrichtlicher Interaktion bei gleichzeitiger intensiver, individueller Hilfeleistung; klare Strukturierung des Lernstoffs; hohe Verständlichkeit der Lehreräußerung und klare Aufgabenstellung an die Schüler, Passung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schüler, kontinuierliche Diagnose des Lernfortschritts“ (Hofmann / Siebertz-Reckzeh, 2008: 28).

Die Schüler erwarten von ihren Lehrern, dass sie die Inhalte so vermitteln, dass sie diese auch verstehen können. Über die didaktischen und fachlichen Fähigkeiten der Lehrer hinaus spielt auch die Methodenvielfalt im Unterricht eine Rolle. Die Schüler wünschen sich Experimente, Gruppenarbeiten, Präsentationen oder Freiarbeit. Der Lehrer gibt den Orientierungsrahmen, in dem sich die Schüler die Themen mit Hilfeleistung selbst erarbeiten können. Nicht nur lernen die Schüler mit diesen Methoden besser, der Unterricht wäre auch mit mehr Spaß verbunden. Diese Unterrichtsthematik verdeutlicht den Wunsch der Schüler nach mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten im fremdbestimmten Schulalltag. Hüther erzählt von Schulen, in denen die Lehrer einen Rahmen für die Schüler schaffen, in dem sich die Schüler mit Hilfeleistung selbst die schulischen Inhalte aneignen:

„Es gibt solche Schulen in denen Lehrer sich selbst als Potenzialentfaltungcoaches verstehen. Das heißt sie versuchen nicht, den Schülern etwas beizubringen. Sondern sie versuchen einen Rahmen zu bauen in dem Schüler ein Interesse dafür entwickeln, sich selbst einen Stoff zu erschließen“ (Hüther in Precht, 2012: 07:20).

Generell zeichnen die Schüler aber eher ein Bild vom Unterricht, in dem der Lehrer vorne steht, die Schüler zuhören und von der Tafel abschreiben und in dem wenig Interaktion und Eigenständigkeit verlangt wird. Dieser sehr direktive Unterricht stößt in den Erzählungen auf Ablehnung. Die Schüler wünschen sich vielmehr eine Kombination von offenem, schülerzentriertem Unterricht und situiertem Lernen, wie Hofmann und Siebertz-Reckzeh sie beschreiben. Der offene, schülerzentrierte Unterricht ist dadurch charakterisiert, dass die Schüler selbst mitentscheiden, welche Ziele sie mit welchen Methoden verfolgen wollen (vgl. Hofmann / Siebertz-Reckzeh, 2008: 28). Situiertes Lernen bezieht sich auf das Schaffen einer Lernumgebung, in dem die Schüler das Lernen als solches erlernen:

„Auf der Grundlage konstruktivistischer Annahmen, wonach individuelles Wissen durch aktive, handelnde Auseinandersetzung mit Problemen konstruiert wird, sollen sich geeignete Lernumgebungen dadurch auszeichnen, dass sie authentisch und in konkrete, praktische und interessante Kontexte eingebettet sind“ (vgl. ebd.: 29).

Schule wird von den Jugendlichen als Einschränkung ihrer Selbstbestimmungsmöglichkeiten wahrgenommen. Die Erzählungen implizieren aber auch, dass offene Unterrichtsmethoden diesem Beschränkungscharakter der Schule entgegen steuern können. Spannend ist hier die Beobachtung, dass im Bildungsauftrag des Schulgesetzes festgehalten wird, dass die Schule die Kinder und Jugendlichen zu selbstständigen und eigenverantwortlichen Menschen erziehen soll, die aktiv an der Gestaltung der

Gesellschaft partizipieren können, die Schüler auch nach diesen Prinzipien streben, sich aber genau hierin von der Schule eingegrenzt fühlen.

Die bis hierhin aufgeführten Wahrnehmungen beziehen sich auf die Schule als institutioneller Akteur der Menschenbildung und geben Einblicke in die Interpretation und den Umgang der Schüler mit Regelwerk, Inhalten sowie fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrer und Unterrichtsmethoden. Sie stellen für den Schüler den 2. Handlungskontext dar, nach dem sich Interpretationen und Handlungen richten. Darüber hinaus bilden jedoch auch die Beziehungen zu Mitschülern eine Ebene der Einflussfaktoren. Diese soll im Folgenden kurz aufgeführt werden.

Die Mitschüler bilden das soziale Umfeld in der Schule, das die Schüler in ihrer Wahrnehmung des Schulalltags und ihrer Wertbeimessung der Schule mit beeinflusst. In den Gesprächen wird immer wieder das Bewusstsein darüber deutlich, wie wichtig die Zusammensetzung der Klasse und der Schülerschaft für das eigene Wohlbefinden in der Schule ist. Diese Wahrnehmung bestätigt Fichten mit seinen Erhebungen, die die Beziehungsorientierung der Schüler im Kontext Schule betont (vgl. Fichten, 1997: 192). Zudem weisen die Geschichten darauf hin, dass Mitschüler als Unterstützung wahrgenommen werden und die Schüler durch die Einbettung in das soziale Gefüge auch den Umgang mit Gleichaltrigen erlernen. Schule wird folglich als Ort des Zusammentreffens mit Freunden wahrgenommen. Hüther weist auf die Bedeutung von Gruppenprozessen im Unterricht sowie im außercurricularen Schulalltag hin:

„Lernprozesse vollziehen sich nicht im Einzelnen, sondern sind Gruppenprozesse. Ich kann kein Bewusstsein meiner Selbst entwickeln, wenn ich keinen Gegenüber habe, in dem ich mich spiegeln kann. Ich kann kein Gefühl für meine eigenen Möglichkeiten finden, wenn ich nicht in einer Gruppe dazu beigetragen habe mit anderen gemeinsam zu erarbeiten, zu entdecken, mich zu kümmern, etwas zu erarbeiten“ (Hüther in Precht, 2012: 07:20).

Die Schule bereitet die Schüler auf das spätere Leben vor, stellt Lern- und Erfahrungsort dar und soll den Schülern eine Unterstützung für den späteren Lebensweg sein. Letztlich scheint es eine Frage der Erfahrungen mit der Schule, bzw. der Beziehung zu Lehrern zu sein, inwiefern Schule als Unterstützung wahrgenommen wird.

4.2.3 Zusammenspiel innerer und äußerer Realität

Innere und äußere Realität stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander. Ihr Zusammenspiel prägt nicht allein die Persönlichkeit der Schüler, sondern bestimmt darüber hinaus auch die subjektive Wahrnehmung, die Interpretation und das Schülerhandeln mit. Allein durch die subjektive Sichtweise auf die inneren und äußeren Umstände, sprich die Beobachtung, verknüpfen sich diese beiden Realitäten. Dieses dynamische Zusammenspiel konstituiert die soziale Realität des Handelns im institutionellen Akteur Schule und zeigt den hier von den Schülern wahrgenommenen Gestaltungsspielraum auf. Dieses Zusammenspiel tritt explizit vor allem in zwei Formen auf: der Interaktion im Schulalltag sowie fremd- und selbstreferentieller Theoriebildung.

Das Zusammenspiel innerer und äußerer Realität wird hier explizit erwähnt, um zu veranschaulichen, wie diese Realitäten im Schulalltag aufeinander treffen. Zu beachten ist aber, dass alle bisher erwähnten Geschichten bereits ein solches Zusammenspiel darstellen. Denn im Rahmen der Gespräche haben sich die Schüler mit ihrer Umwelt auseinander gesetzt. Folglich stellen die Erzählungen bereits Interpretationen der institutionellen Vorgaben und der äußeren Umstände dar. Hofmann und Siebertz-Reckzeh verweisen auf die Schwierigkeit der Arbeit mit Kausalitäten, weshalb ich hier noch einmal betone, dass die folgenden Darstellung keineswegs monokausale Abhängigkeiten implizieren, sondern immer vor dem Hintergrund eines komplexen Wechselspiels gesehen werden müssen: „Für alle Entwicklungsbereiche gilt, dass sie multipel bedingt sind, dass die jeweiligen Determinanten selbst untereinander und mit Merkmalen der Schülerperson in ständiger Wechselwirkung stehen und sie in weiten Teilen kontext-, alters- und bereichsspezifisch sind“ (Hofmann / Siebertz-Reckzeh, 2008: 33).

Selbst- und Fremdreferenz

Das Verhalten der Mitmenschen regt die Schüler zu Überlegungen an, Begründungen für dieses Verhalten zu finden. Sie entwickeln fremdreferentielle Theorien die sich einerseits auf ihre Lehrer und andererseits auf die Mitschüler beziehen. Dass einige Lehrer Schüler bevorzugen oder die Schüler mit Nachsitzen quälen wollen, stellen solche Theorien dar, die gebildet werden um Orientierung für das eigene Handeln zu schaffen. Aufgrund der intransparenten Entscheidungsprozesse sowie der Anforderungen wird das Handeln und die Haltung der Schüler vielmehr von ihren Interpretationen geleitet, als denn von den intendierten Handlungsorientierungen der Lehrer. Die Theorien vermitteln aber auch den Eindruck, dass es im Schulalltag einige Missverständnisse gibt, die möglicherweise die Einstellung der Schüler negativ beeinflussen, durch bessere Kommunikation jedoch zu beheben wären.

Interessant ist zu sehen, wie die Schüler ihre Mitschüler wahrnehmen und welche Haltungen bzw. Kompetenzen sie ihnen zuschreiben. Diese Beobachtungen zeigen, wie intensiv sich die Schüler mit den Handlungen und Einstellungen ihrer Mitmenschen auseinander setzen und wie sie diese für sich begründen und rechtfertigen. Aus den Erzählungen über die Ausgrenzung eines Mitschülers in der Klasse der Ludwig-Dürr-Schule schließe ich, dass ein Jugendlicher individuell sein muss, um in eine Gruppe integriert zu werden. Denn sonst werde er als Nachahmer bezeichnet und gibt den Mitschülern einen Grund, ihn auszuschließen. Demgegenüber sprechen andere Erzählungen dafür, dass es anscheinend auch eine Art von Individualität gibt, die sich vielmehr in Ausgrenzung statt Integration gestaltet. Im Widerspruch zur obigen Annahme heißt das, dass vom Jugendlichen erwartet wird, eine Individualität zu entwickeln, mit welcher der Jugendliche in die Gleichaltrigen-Gruppe integriert werden kann. Aus der Mobbing-Erfahrung einer Schülerin lässt sich weiterführend ableiten, dass, wenn sich der Schüler seiner Individualität und Einzigartigkeit bewusst ist,

und dies auch zeigt, Integration unter Gleichaltrigen erschwert wird. Dass ihre Mitschüler sich dem Mädchen anschlossen, das die Mobbing-Aktion anregte, erklärt sich die Schülerin mit der Angst der Mitschüler, nicht selbst ausgegrenzt zu werden und sich an die stärkere Gruppe anzupassen. Folglich sind ihre Mitschüler ihrer Wahrnehmung nach nur wenig individuell, sondern fokussieren sich auf Integration. Diese Spannungsfeld zwischen Individualität und Integration umfasst die Entwicklungsaufgaben der Jugendphase: Einerseits ist sie Phase zur Entwicklung der Einzigartigkeit und der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Andererseits wird erwartet, dass diese Persönlichkeit gesellschaftskonform ist, also dass die Jugendlichen sich in die Gesellschaft und ihre Gleichaltrigen-Gruppe integrieren können. Die Geschichte macht deutlich, wie schwierig es sich für die Schüler gestaltet, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, denn der Grad zwischen Integration und Ausgrenzung ist schmal.

Interaktionen

Interaktion und Verständigung im Schulalltag funktionieren, wenn die innere Realität der anderen Personen berücksichtigt wird. Demnach muss der Lehrer über die Bewusstseinsstruktur der Schüler Bescheid wissen, um sie optimal fördern zu können, bzw. ihnen einen Lernort zu schaffen, in dem sie die angebotenen Inhalte aufnehmen und verarbeiten können.

Zum Beispiel wird ein Lehrer dann als *cool* bezeichnet, wenn er sich mit seinen Schülern über die Rolle des Schülers hinaus auseinander setzt oder auch Sachverhalte so lange erklärt, bis jeder Schüler diese verstanden hat. *Gutes* Erklären definiert sich darüber, ob der Lehrer die verschiedenen Persönlichkeiten der Schüler im Unterricht berücksichtigt. Denn es gibt nicht *den* Schüler, an dem sich ein Lehrer orientieren kann. Die Wahrnehmungsstrukturen unterscheiden sich von Schüler zu Schüler und müssen folglich in ihrer Verschiedenheit vom Lehrer mit in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden. Die Schüler geben also zu verstehen, dass der Lehrer sie nur fördern kann, wenn er sich für seine Schüler interessiert, und das Lernen nur dann Spaß macht, wenn der Lehrer die Wünsche der Schüler berücksichtigt. Schubarth und Speck folgern aus ihren Befragungen in diesem Kontext, dass nur ein Viertel der Schülerschaft angibt, dass die Lehrer an den einzelnen Schülern interessiert seien (vgl. Schubarth / Speck, 2008: 975). Ich nehme diesbezüglich weiter an, dass die Schüler dann Spaß am Lernen entwickeln können, wenn sie wahrnehmen, dass ein Lehrer Interesse an ihnen hat und ihre Persönlichkeit in seiner Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Jedoch können Kommunikationsschwierigkeiten dazu führen, dass zwischen dem wahrgenommenen Interesse durch die Schüler und dem eigentlichen Interesse der Lehrer eine Diskrepanz entsteht, was wiederum eher in Demotivation der Schüler resultiert. Folglich muss der Lehrer ein Gefühl davon vermitteln, dass er die Jugendlichen ernst nimmt. Er sollte mittels positiven Feedbacks, der Wertschätzung von Bemühungen der Schüler, seine Schüler zu weiterem Lernen motivieren.

Auch unter Schülern kommt es nicht selten zu Auseinandersetzungen oder Kommunikationsschwierigkeiten. Diese lassen sich den Erzählungen zu Folge auch auf eine mangelnde Berücksichtigung des Gegenübers, bzw. auf wenig Empathie zurückführen. Es erscheint jedoch nicht nur von Bedeutung, die Persönlichkeit des anderen in der Interaktion zu berücksichtigen, sondern auch die Fähigkeit zu haben, sich selbst zu beobachten und sich seiner selbst bewusst zu sein. In diesem Kontext war es sehr interessant zu beobachten, wie die Schüler in der Gruppendiskussion miteinander umgingen. Hier wurde deutlich, dass auch die Schüler eine bestimmte Erwartungshaltung gegenüber ihrer Mitschüler haben, vor allem dann, wenn diese offizielle Rollen einnehmen. Möglicherweise verzerrt eine Rollenübernahme wie die des Klassensprechers das Bild des Mitschülers, bzw. vereinheitlicht diesen mit anderen Rollenträgern, da die Rolle nun im Vordergrund steht und diese anstelle der individuellen Persönlichkeit in der Interaktion berücksichtigt wird.

Bronfenbrenner erstellte zur Darstellung dieser wechselseitigen Prozesse von innerer und äußerer Realität, in dessen Zentrum die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit steht, das Rahmenmodell schulischer Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Bronfenbrenner, 1981 in Hofmann / Siebertz-Reckzeh, 2008: 21; vgl. Abb. 2). In Anlehnung an Bronfenbrenner, Hofmann und Siebertz-Reckzeh, stellt Abbildung 2 die wechselseitigen Prozesse in der Entwicklung der Schülerpersönlichkeit und des Schülerhandelns dar. Aus den Erhebungen dieser Arbeit ergibt sich, dass auch die Schüler in ihren Handlungen Orientierung in sowohl familiärem wie außerschulischem Umfeld finden, als auch von der schulischen Realität, den Unterrichtsmerkmalen, der Lehrer und Mitschüler. Dieses von Bronfenbrenner entwickelte Rahmenmodell wie auch bisherige Forschungsansätze gehen überwiegend davon aus, dass die Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in ihren Handlungen lediglich von der nächst höheren Ebene beeinflusst werden, und die Meso-Ebene (Curricula, Regelwerke, Verwaltung etc.) sie lediglich mittelbar über die Mikro-Ebene, die direkte Interaktion mit Lehrern und Mitschülern beeinflusst. Die Gespräche im Rahmen dieser Arbeit geben jedoch einen Hinweis darauf, dass das Regelwerk, bzw. die Meso-Ebene der Schulentscheidungen sehr deutlich von den Schülern wahrgenommen wird und sie somit vermutlich auch stärker beeinflusst als von einigen theoretischen Konzepten vermutet. Deshalb fasst Abbildung 2 den wechselseitigen Prozess zwischen innerer und äußerer Realität mit der Ergänzung der Beziehung zwischen Schülerpersönlichkeit bzw. Schülerhandeln und Meso-Ebene zusammen. Das erweiterte Rahmenmodell deutet darauf hin, dass die Schüler den Prozess der Rekontextualisierung auf den verschiedenen Ebenen bewusst wahrnehmen und sich daraus Erwartungen gegenüber ihren Lehrern und der Schule bilden.

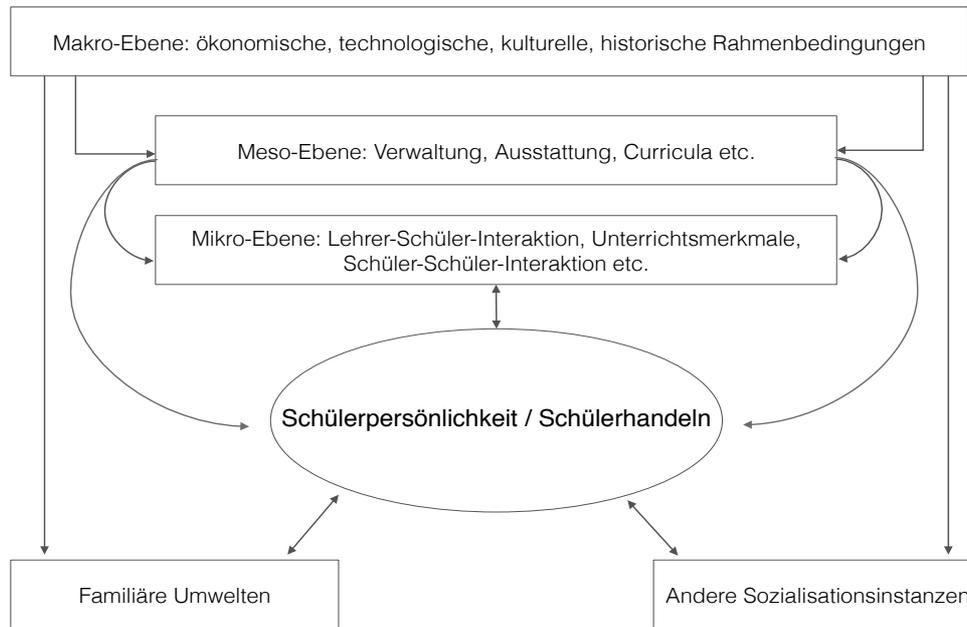


Abbildung 2: Rahmenmodell schulischer Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsorientierung in Anlehnung an Bronfenbrenner in Hofmann / Siebertz-Reckzeh, 2008.

Besonderheit Migration?

Wie oben bereits erwähnt, ist ein Teil meiner Untersuchungsgruppe nicht in Deutschland geboren. Die Jugendlichen begründen ihre Einstellung zur Schule häufig mit einem Vergleich zu ihrer Schule im Herkunftsland. Das könnte zunächst darauf hinweisen, dass sich die Schüler mit Migrationshintergrund einer besonderen Komplexität gegenüber sehen, da sie zwei Orientierungsrahmen kennen. Jedoch machen die Erzählungen auf mich nicht den Eindruck, als überfordere die Jugendlichen diese Komplexität, sondern dass sie ihnen vielmehr die Möglichkeit bietet, eine fundierte Meinung zur Schule und ihrem Anspruchsniveau zu entwickeln. Die Vergleiche stellen für die Jugendlichen einen Ansatzpunkt dar, wie sie Schule in Deutschland bewerten. Dass die Jugendlichen häufig besser deutsch sprechen als ihre Eltern kann dazu führen, dass sich das Eltern-Kind-Verhältnis in Familien verschiebt und die Kinder das Gefühl haben, ihre Eltern seien auf sie angewiesen. Dem nachzugehen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb ich diesen Gedanken hier angerissen lasse. Auch die Beziehung zu Gleichaltrigen verschiebt sich durch die Zurückstufung in untere Klassen.

Letztlich erzählt lediglich eine Schülerin von einer wahrgenommenen Diskriminierung ihrer Person aufgrund ihres Hintergrundes. Diese sei jedoch vom Lehrer nicht böswillig intendiert. Sie habe sich dennoch durch die Bemerkung des Lehrers in der Klasse vorgeführt gefühlt. Marie bestätigt hier die These von Anja Weiß, die in ihrem Buch *Rassismus wider Willen* jenen Vorfällen von Diskriminierung und Rassismus auf den Grund geht, die nicht intendiert sind, sondern eher aus einer Antirassismus-Haltung resultieren. Weiß schreibt:

„Ich vertrete die Ansicht, dass Rassismus auch nicht-intentional reproduziert werden kann und ich betrachte rassistische Praktiken nicht als Anwendung von inhaltlich rassistischen Ideologien oder Vorurteilen, sondern suche das Rassistische in den Strukturen, Routinen und Diskursen, die alltägliches Handeln rahmen und ermöglichen“ (Weiß, 2001: 15).

Der Lehrer versuchte vermutlich lediglich der Schülerin zu zeigen, dass er nicht rassistisch ist und es sehr schätzt, dass sie trotz Schwierigkeiten mit der Sprache so gute Noten schreibt. Aber gerade solche Praktiken sind es, die Stereotypen reproduzieren und der Minderheit, hier durch die Schülerin Marie verkörpert, besondere Schwierigkeiten zu sprechen, die sie selbst womöglich nicht einmal wahrnehmen. Diese Geschichte impliziert, dass die Forschung sich weniger auf eine Benachteiligung Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund fokussieren sollte, da diese nicht unbedingt von den Kindern und Jugendlichen selbst als solche wahrgenommen wird, sondern vielmehr mit verinnerlichten und impliziten Praktiken des Alltags, die Rassismus und Stereotypen reproduzieren, beschäftigen sollte.

Die Erzählungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit deuten auf einen Widerspruch zur Annahme einer besonderen Situation jugendlicher Migranten. Selbstverständlich sind sie aufgrund ihrer Geschichte, dem Zurechtkommen in einem neuen Land, dem Erlernen einer neuen Sprache etc. in einer anderen Situation als womöglich einige ihrer Mitschüler. Aus den Erzählungen lässt sich aber schließen, dass sie sich aufgrund dessen nicht in einer benachteiligten Situation fühlen. Denn sowohl Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund können in der Schule gute oder weniger gute Leistungen erbringen. Der Hintergrund spielt dabei zunächst keine Rolle. Zu berücksichtigen ist hierbei jedoch auch, dass das Thema Migration explizit in den Interviews kaum angesprochen wurde und womöglich doch Wahrnehmungen existent sind, die auch aus Schülersicht dem Migrationshintergrund eine Besonderheit in der schulischen Entwicklung zuschreiben, jedoch im Rahmen der geführten Interviews nicht zur Sprache kamen.

4.3 Hypothesengenerierung

Aus den hier dargestellten Ergebnissen kann ich einige, wie ich finde, interessante Hypothesen ableiten, die als Anknüpfungspunkt für weitere Forschung dienen können. Die Ergebnisse bezüglich des Spannungsfeldes zwischen Selbst- und Fremdbestimmung verdeutlichen, dass die Wahrnehmung von Schule deshalb eher negativ konnotiert ist, weil sie Selbstbestimmungsmöglichkeiten einschränkt. Hieraus ergibt sich mein erstes Set von Hypothesen:

H1: Schule wird von den Schülern als Einschränkung der eigenen Selbstbestimmungsmöglichkeiten wahrgenommen.

H1.1: Partizipationsmöglichkeiten, offene Unterrichtsmethoden wie auch freizeitliche Aktivitäten im Schulalltag wirken diesem Beschränkungscharakter entgegen und haben einen positiven Einfluss auf die Haltung zur Schule.

H1.2: Partizipationsmöglichkeiten werden nur dann wahrgenommen, wenn sie unmittelbar erfahren wurden.

Weiterführend ist es spannend zu sehen, dass die schulische Fremdbestimmung nur unter bestimmten Bedingungen auf Akzeptanz stößt. Ich formuliere diesbezüglich die folgenden Hypothesen:

H2: Schule als fremdbestimmende Institution allgemein wird deshalb akzeptiert, weil die Jugendlichen durch sie das Lernen bestimmter Verhaltensregeln oder auch Leistungserfolge erwarten.

H2.1: Das schulische Regelwerk im Speziellen stößt nur dann auf Akzeptanz wenn die Erkenntnis vorhanden ist, dass dessen Einhaltung einen persönlichen Nutzen stiftet.

H2.2: Der Lerneffekt muss in einem bestimmten Alter vollzogen sein und die Fremdbestimmung folglich in den Hintergrund treten.

Darüber hinaus geben die Schüler mit ihren Ideen und Haltungen Hinweise darauf, dass sie erstens am besten wissen, was für eine gute Förderung benötigt wird, zweitens selbst dafür verantwortlich sind, dass sie die Schule erfolgreich durchlaufen und drittens, deshalb die Schule so funktionell und zukunftsorientiert betrachten, weil es gesellschaftlich erwartet wird. Diese Betonung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung findet in den folgenden Hypothesen Berücksichtigung:

H3: Schüler sind Experten ihrer eigenen Entwicklung: Sie wissen selbst am besten, welche Strukturen für sie am förderlichsten sind.

H3.1: Eigenverantwortung ist für die Jugendlichen der zentrale Einflussfaktor auf das erfolgreiche Durchlaufen der Schullaufbahn.

H3.2: Die Zukunftsorientierung der Jugendlichen ist deshalb so ausgeprägt, weil sie gesellschaftlich erwartet wird.

Im vierten Hypothesen-Set spiegelt sich die Erkenntnis wieder, dass die Schüler ihre innere Realität anhand der schulischen Leistungsbewertung beurteilen. Diese demnach vorgibt, in welche Richtung sich die Fähigkeiten der Schüler entwickeln kann:

H4: Die Selbsteinschätzung der Schüler bezüglich ihrer kognitiven Fähigkeiten orientiert sich an den von Lehrern bewerteten Leistungen.

H4.1: Diese Kopplung verhindert ein umfassendes Entdecken und Entwickeln ihrer Fähigkeiten.

Ferner nehme ich den Erzählungen der Schüler zufolge an, dass empathische Fähigkeiten im Schulalltag auf beiden Seiten, sowohl von Lehrern als auch von Schülern benötigt werden, damit keine Kommunikationsschwierigkeiten entstehen:

H5: Verständigung im Schulalltag gelingt dann wenn die jeweiligen Bewusstseinsstrukturen des Interaktionspartners berücksichtigt werden.

H5.1: Die Übernahme von Rollen im Schulalltag (z.B. Klassensprecher) verzerrt den Orientierungsrahmen der Bewusstseinsstruktur, da nicht mehr die Persönlichkeit, sondern Rollenzuschreibungen im Vordergrund stehen.

Das sechste Hypothesen-Set verdeutlicht das Ergebnis, wie sich die Schule gestaltet, damit Motivation für das Lernen entwickelt werden kann:

H6: Motivation für schulische Inhalte wird dann entwickelt, wenn die Schüler verstehen, warum diese Inhalte gelehrt werden.

H6.1: Die Schule vermittelt nicht verständlich genug, worin die Gestaltung des Lehrplans begründet liegt.

H6.2: Motivation wird weiterführend dann entwickelt, wenn die Schüler das Gefühl haben, der Lehrer interessiert sich für sie und berücksichtigt sie in seiner Unterrichtsgestaltung.

Als Kritik der bisherigen theoretischen Konzepte formuliere ich in der siebten Hypothese meine Wahrnehmung, dass Schüler nicht nur durch die nächst höhere Ebene beeinflusst werden, die der direkten Interaktion mit ihren Lehrern und Mitschülern sowie der Unterrichtsgestaltung, sondern sich auch an der darüber liegenden Ebene, der Vorgaben, die den Lehrern vorliegen, orientieren:

H7: Die Schüler werden in ihrer Entwicklung und in ihrem Handeln nicht nur von der Mikro-Ebene des Unterrichtsalltags beeinflusst sondern auch durch die Meso-Ebene in Form von Strukturen und Regeln.

In einer letzten Hypothese fasse ich mein Erkenntnis zu der Frage nach einer besonderen Berücksichtigung Jugendlicher mit Migrationshintergrund zusammen:

H8: Jugendliche mit Migrationshintergrund sehen sich im schulischen Kontext selbst in keiner benachteiligten Situation gegenüber ihren einheimischen Mitschülern.

Aufgrund der sehr offenen Herangehensweise an das Forschungsfeld und meiner Forschungsfrage sind auch die generierten Hypothesen nicht auf eine Dimension der Schülerwahrnehmung beschränkt. Vielmehr veranlasste die wenig strukturierte Interviewsituation die Schüler mir ein breit gefächertes Bild davon zu vermitteln, was ihnen in der Schule wichtig ist, und wovon beispielsweise ihre Motivation abhängt.

5 Fazit und Ausblick

5.1 Zusammenfassung

Der Anspruch dieser Arbeit war es, zu verstehen, wie Jugendliche ihre Schule wahrnehmen, welchen Wert sie ihrer Schule beimessen und was für sie im Schulalltag wichtig ist, damit sie gerne zur Schule gehen und Spaß am Lernen entwickeln können. Die offene Herangehensweise dieses Forschungsprojektes ermöglichte mir, all jene Aspekte aufzufassen, welche für die Schüler wichtig sind, ohne sie durch vorbestimmte Themen zu beschränken. Dadurch gaben die Jugendlichen mir einen sehr umfassenden Einblick in ihre Wahrnehmung von Schule, in der verschiedenste Aspekte wie Lehrer, Regeln, Mitschüler, Unterrichtsinhalte und -methoden von Bedeutung sind. Die Sozialisationstheorie Hurrelmanns sowie die neue Theorie der Schule nach Helmut Fend dienten als Grundlagen, die Erzählungen der Schüler zu verstehen und zu strukturieren.

Dass das Jugendalter eine sehr prägende Zeit für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen ist, in dem Jugendliche vor der Herausforderung stehen, Anforderungen ihrer Umwelt gerecht zu werden und gleichzeitig Individualität zu entwickeln, beschrieben mir auch die Jugendlichen meiner Untersuchungsgruppe. Das wahrgenommene Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung äußerte sich in den Erzählungen in Form der Freizeitgestaltung einerseits und der Leistungserwartung und dem schulischen Regelwerk andererseits. Die Fremdbestimmung dient den Jugendlichen als Handlungsorientierung und soll einen Lerneffekt hervorrufen. Die fremdbestimmenden Strukturen sollen das Erlernen bestimmter Verhaltensweisen, Haltungen und bestimmten Wissens erzielen, welche jedoch bei Erreichen dieser Ziele in einem bestimmten Alter an Bedeutung verlieren. Die Schule wird von den Jugendlichen als jene, fremdbestimmende Institution wahrgenommen, die sie in ihren Möglichkeiten der Selbstbestimmung einschränken. Die Schüler implizierten darüber hinaus in den Gesprächen aber auch, dass dieser Wahrnehmung von Schule als Einschränkung ihrer Gestaltungsmöglichkeiten entgegen gesteuert werden kann, wenn ihnen Partizipationsspielräume zustünden. Ferner nehmen die Jugendlichen auch die widersprüchlichen Anforderungen an ihre Persönlichkeitsentwicklung wahr und deuteten mit ihren Geschichten darauf hin, dass sie es für vernünftiger hielten, sich an der Zukunft zu orientieren und sich um gute Noten und somit einen sicheren Ausbildungsplatz zu bemühen, als sich lediglich mit der Gegenwart auseinander zu setzen. Dennoch gaben sie implizit zu verstehen, dass sie sich in der Jugendphase zu Schulzeiten im Vergleich zur Berufswelt, die durch Praktika erfahren wurde, wohl fühlen. Folglich erscheinen die Betonungen der Zukunftsorientierung als gesellschaftlich erwartet.

Wie die Jugendlichen ihre Schule wahrnehmen wird einerseits durch ihre innere Realität, die Persönlichkeitsmerkmale, Haltungen, Verhaltensdispositionen etc. und andererseits die äußere Realität, die Schule mit ihren Strukturen, Inhaltsprogrammen und Lehrkräften, sowie Mitschülern beeinflusst. Diese beiden Faktoren sind entscheidend dafür, welchen Wert die Jugendlichen der Schule beimessen, wie sie die sich ihnen stellenden Anforderungen interpretieren und wie sie im schulischen Rahmen handeln. Bezüglich der inneren Realität der Jugendlichen fiel mir auf, dass die Selbsteinschätzung der Schüler in Bezug auf ihre kognitiven Fähigkeiten sehr eng an die Leistungsbeurteilung durch die Schule, bzw. die Lehrer geknüpft ist. Diese Beziehung ist deshalb als problematisch zu beurteilen, da sich hieraus eine negativ Spirale entwickeln kann, welche die Schüler zu immer schwächeren Leistungen treibt. Zudem ist für die Schüler selbst zentral, dass sie Motivation für das zu Lernende aufbringen müssen, um den Anforderungen der Schule auch erfolgreich gerecht werden zu können. Diese Motivation kann durch die Schule gefördert werden.

Zwar konstituieren verschiedene Institutionen die äußere Realität der Schüler, Fokus dieser Arbeit war jedoch die Schule. Grundsätzlich wurde im Laufe der Untersuchungen deutlich, dass die Schüler vielmehr den Bildungs- als den Erziehungsauf-

trag der Schule wahrnehmen. Letzteres verorten sie vielmehr im Elternhaus. Dass die Vorgaben des Bildungsauftrages von den Akteuren über verschiedene Ebenen bis zur Umsetzung interpretiert werden, ist den Schülern bewusst. Sie gaben zu erkennen, dass das Lehrerhandeln durch einen vorgegebenen Rahmen geleitet ist, erwarten diesbezüglich aber, dass die Lehrer ihre Gestaltungsmöglichkeiten nutzen. Denn die Schüler sind überzeugt, dass sie nur dann Motivation für die Schule entwickeln können, wenn ihre Interessen und Persönlichkeiten bei den Lehrern Berücksichtigung finden, und zwar nicht die der Schülerrolle im allgemeinen sondern der individuellen Person. Zumindest sollte aus Schülersicht ein Bewusstsein beim Lehrer darüber bestehen, dass die Schüler nicht alle gleich sind, sondern verschiedene Fähigkeiten besitzen. In diese Linie reiht sich auch der Wunsch nach mehr Gestaltungsspielräumen im direkten Schulalltag wie beispielsweise der Ausgestaltung des Unterrichts. Wie oben bereits erwähnt, wird Schule als eine fremdbestimmende Institution wahrgenommen, deren Regelwerk im Bewusstsein der Schüler sehr präsent ist. Die Schüler erklärten, dass Regeln jedoch nur dann auf Akzeptanz der Schülerschaft stoßen, wenn erkannt wird, dass ihre Einhaltung positive Auswirkungen für den einzelnen Schüler hat. Der Wert der schulisch gelehrt Inhalte wird anhand ihrer Anwendbarkeit in der Praxis beurteilt.

Handlungsorientierung stiftet nicht nur die Interpretation der schulischen Vorgaben, sondern auch die Zuschreibung bestimmter Absichten, also der Erklärung, warum ein Lehrer sich so verhält wie er sich verhält. Die Theoriebildung hierüber dient dem Schüler auch zur Orientierung im Schulalltag. Diese Interpretationen können sich jedoch von dem unterscheiden, was wirklich intendiert ist. Das folgere ich aus meiner Annahme, dass die Lehrer die Schüler mit Nachsitzen sicher nicht quälen wollen, wie ein Schüler das beispielsweise beschrieben hat. Hieraus können demnach Verständigungsprobleme entstehen, die darauf schließen lassen, dass die Bewusstseinsstruktur der Schüler im Schulalltag nicht ausreichend genug berücksichtigt wurde. Diese Interpretationen und möglicherweise entstehenden Diskrepanzen beeinflussen die Motivation der Schüler. Zusammenfassend lässt sich deshalb festhalten, dass die Schüler sich an den ihnen stellenden Regeln und äußeren Umwelten orientieren und diese Fremdbestimmung nur dann in Einklang mit den persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten und -aufgaben bringen, wenn sich die Schüler von der Schule verstanden fühlen, bzw. sie ihre Interessen und Anforderungen berücksichtigt sehen. Diese Wahrnehmung unterscheidet sich jedoch in ihrer Intensität von Schüler zu Schüler und hängt des Weiteren stark davon ab, welche Erfahrungen der Schüler bisher mit der Schule, den Lehrern und Gestaltungsmöglichkeiten machen konnte.

5.2 Implikationen

„Stell dir vor es ist Schule und alle wollen hin“ (Kniffki, 2012): Wie müsste eine Schule aussehen, in der Lernen Spaß macht? Aus den Gesprächen mit den Schülern lässt

sich ein Bild von einer solchen Schule zeichnen. Unterricht und Schule entsprechen nämlich „eher den Wünschen und Vorstellungen der SchülerInnen, wenn ihre Sicht berücksichtigt wird und wenn sie in einen Veränderungsprozess aktiv einbezogen sind“ (Fichten, 1996: 191). Das von den Schülern gezeichnete Bild deutet darauf hin, dass die Schüler die Schule nicht mehr nur rein funktionell wahrnehmen wollen, sondern als einen Erfahrungsort, an dem sie gerne lernen und sich wohl fühlen. Wichtig scheint den Schülern hierbei vor allem zu sein, dass die Schule den Kindern schon früh vermittelt, dass es wichtig für sie und ihren späteren Lebensweg ist, dass sie etwas lernen und deshalb zur Schule gehen und sich dort an die Regeln halten. Denn in diesem Sinne soll die Schule für die Kinder die Unterstützung darstellen, die eigenen Fähigkeiten entdecken und entwickeln zu können.

Grundsätzlich deuten die Erzählungen der Schüler auf ein Hinterfragen der vorherrschenden Strukturen der Schule hin. Die Schüler stellten Konzepte vor, in denen vorgegebene Unterrichtsfächer und -zeiten keine Rolle mehr spielen und viel mehr eigenständiges Gestalten im Vordergrund steht. Freiwilligkeit und Selbstständigkeit sind die von den Schülern geforderten Prinzipien. Und wenn diese nicht in vollem Umfang durchsetzbar sind, wünschen sich die Schüler zumindest einen Rahmen, in dem sie selbst ihren Stundenplan oder die inhaltlichen Ausgestaltung der Unterrichtsfächer mitgestalten können. So würden die Interessen der Schüler berücksichtigt, die Schüler könnten an den Entscheidungen zu Inhalt und Methodik teilhaben und wären ihrer Auffassung nach motivierter. Darüber hinaus würde mit solch einem Rahmen, unter den beispielsweise auch Freiarbeit, selbstständiges Erarbeiten von Inhalten etc. fallen, auch Rücksicht auf die verschiedenen Arbeitstempi der Schüler genommen. Weiterhin wünschen sich die Schüler Unterrichtsmethoden, in denen beispielsweise Lehrer und Schüler hin und wieder die Rollen tauschen und der Unterricht von einer Schülergruppe geleitet wird. Bezogen auf die didaktischen Kompetenzen erwarten die Schüler von ihren Lehrern, dass sie die Inhalte spaßiger vermitteln und nicht so ernst wie das bisher anscheinend der Fall war. Darüber hinaus verdeutlichten die Schüler im Rahmen ihrer Erzählungen für welche Regeln des Schulalltags sie kein Verständnis aufbringen können. Dass der Unterricht später anfangen sollte ist für viele der Schüler ein wichtiger Änderungspunkt. Zudem äußerten sie den Wunsch, längere Pausen zu haben und in den Pausen auch Musik hören, Handys nutzen und Kaugummi kauen zu dürfen. Auch die strenge Ahndung von Regelbrüchen in Form der Sozialstunden und des Nachsitzen würden einige der Schüler nicht in ihrer Wunsch-Schule integrieren.

Sowohl die Erwartungen in Bezug auf die Schulstrukturen als auch jene auf die methodische und didaktische Ausgestaltung der Unterrichtsstunden verweisen auf den Wunsch der Schüler nach Partizipation. Die Ideen, sich den Stundenplan selbst gestalten und strukturieren zu können implizieren eine Überzeugung der Schüler, dass sie am besten wissen, was und wie sie am erfolgreichsten lernen können. Darüber hinaus wurden auch die Partizipationsmöglichkeiten im Unterrichtsalltag angesprochen, also beispielsweise eine gemeinsame Entscheidung von Schülern und Leh-

ren über die Zusammensetzung der Endnote oder auch Prüfungstermine. Hiermit äußerten die Schüler das Bedürfnis, über die institutionalisierte Mitbestimmung der Schüler im Rahmen der Klassensprecher hinaus in die Entscheidungsprozesse ihrer Lehrer einbezogen zu werden.

Die Ideen zu einer Erweiterung des schulischen Angebots verdeutlichen den Wunsch nach einer näheren Ausgestaltung der Schule an der Lebenswelt der Jugendlichen. Mehr Sportangebote, große und moderne Sporthallen, Ausflüge an Orte, die die Schüler interessieren und gute Essensangebote sind einige der Ideen die in der Schule Raum finden, dürften die Schüler sie selbst gestalten. Darüber hinaus ist es für das Wohlbefinden der Jugendlichen wichtig, dass es Angebote für die Hausaufgabenbetreuung sowie Vertrauenslehrer gibt. Und auch inhaltlich sollte die Schule den Jugendlichen ein Bild davon vermitteln, was in der Zukunft auf sie wartet, welche Möglichkeiten sie haben und was sie für das Erreichen verschiedener Alternativen tun müssen.

Die Schüler zeigten mit ihren Ideen zur Gestaltung der Institution Schule, dass sie sich mit ihrem Wohlbefinden und ihrer Motivation für Schule auseinander setzen und auch zu Ergebnissen kommen, wie die Schule sich verändern müsste, damit sie dort gerne lernen. Dass ihre Ideen scheinbar in den Schulen kaum Umsetzung finden zeigt, dass die Schulen auf allen Ebenen, angefangen mit der Erstellung des Lehrplans, endend bei der Aushandlung von der Zusammensetzung der Noten, in Zukunft noch viel intensiver mit ihren Schülern auseinander setzen und auch mit diesen zusammen arbeiten muss. Denn diese haben viele umsetzbare Vorschläge, wie die Schule für die Schüler an Wert gewinnen kann. „Um einen gemeinsamen Rahmen für Interaktion und Kommunikation zu konstituieren, denn dieser ist Voraussetzung für gelingendes und weitgehend störungsfreies Miteinandergehen“ (Fichten, 1997: 202), ist erforderlich, einen Austausch zwischen Schülern und Lehrern bezüglich ihrer beider Wahrnehmung von Schule zu schaffen. Anknüpfend hieran scheint es in Deutschland jedoch weniger ein Erkenntnis- als vielmehr ein Umsetzungsdefizit zu geben (vgl. Burow, 2012: 12). Deshalb sollte diesbezüglich die Anwendung der Ergebnisse von Studien vielmehr in den Vordergrund gestellt werden.

5.3 Ausblick

Aus der vorliegenden Arbeit ergeben sich sowohl über die generierten Hypothesen als auch darüber hinaus Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsprojekte. Da sich diese Arbeit lediglich mit der sozialen Realität der Schüler beschäftigte, und somit ein einseitig-geprägtes Bild des schulischen Alltags zeichnet, wäre es folglich in einem nächsten Schritt spannend, diese Wahrnehmungen mit jenen der Lehrer abzugleichen, um ein Bild davon zeichnen zu können, wie die operative Ebene des Bildungssystems, die beiden Seiten Nutzer und Anbieter, das Bildungsprogramm interpretie-

ren und umsetzen. Kommt die Idee von Bildung auf der untersten Ebene so an, wie sie oben initiiert wurde? Eine Erhebung zur unterschiedlichen Wahrnehmung des Schulklimas von Lehrern und Schülern zeigte bereits, dass zwischen den Wahrnehmungen eine deutliche Diskrepanz besteht (vgl. Jäger, 2012: 86). In einem weiterführenden Schritt wäre also interessant, wie diese unterschiedlichen Auffassungen aufeinander treffen. Wie gelingt Verständigung im Schulalltag dennoch? Diese Frage impliziert eine auf Kommunikation und Interaktion im Schulalltag fokussierte Forschungsarbeit.

Zudem fanden in dieser Arbeit einige spannende Aspekte keine bis kaum Berücksichtigung, aber von den Schülern in den Interviews betont wurden. Die Jugendlichen sprachen hin und wieder von Bezugspersonen, beispielsweise Nachbarn oder Nachhilfelehrern, die für sie eine Unterstützung bezüglich ihrer Schullaufbahn darstellen und als Vorbild dienen. Teilweise betonten die Jugendlichen explizit, dass Jugendliche, die es schwer in der Schule haben ein Vorbild, eine Bezugsperson benötigen um Orientierung und ein lebendiges Ziel zu haben. Ich könnte mir vorstellen, dass Forschungen diesbezüglich einen Weg aufzeigen, wie schwächere oder auch demotivierte Schüler in der Schule besser gefördert und unterstützt werden könnten.

Darüber hinaus hat mich sehr überrascht, dass die Schüler ein derart starkes Bewusstsein über die Unterschiede der verschiedenen Schulformen in Deutschland zeigen. Aussagen, dass Schüler vom Gymnasium und der Realschule schlauer seien als Hauptschüler; dass Schüler in Deutschland mindestens die Realschule schaffen sollten, denn die Hauptschule sei so einfach; oder dass die Hauptschule die Schüler nicht so fördere wie beispielsweise das Gymnasium, finde ich bemerkenswert. Der Wahrnehmung der verschiedenen Schulformen durch die Schüler nachzugehen würde einen Beitrag zur Schulsystemforschung in Deutschland leisten. Zu Verstehen, welche Haltung bezüglich Personen anderer Bildungsstände bereits in der Schule geprägt wird, würde die Schülerperspektive mit in die Forschung zur Dreigliedrigkeit des Schulsystems einbeziehen.

Ferner ist mir aufgefallen, dass in vielen der Gespräche das Thema Geld in einem Nebensatz zur Sprache kam. Ich wurde deshalb darauf aufmerksam, da mich überraschte, dass Geld im schulischen Kontext für die Jugendlichen ein Thema ist. Dem nachzugehen wäre meiner Meinung nach interessant und könnte möglicherweise dazu beitragen, weitere Facetten der Schule aufzudecken, die Schüler veranlasst, diese ungern zu besuchen.

Die Untersuchung von Unterschieden von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund war nicht Fokus dieser Arbeit und dennoch gab mir die Zusammensetzung der Stichprobe hin und wieder einen Hinweis zu dieser Thematik. Da die Jugendlichen im Rahmen dieser Arbeit die Besonderheit des Migrationshintergrunds verneinten schließe ich, dass in der Migrationsforschung weiterführend ein Fokus darauf gelegt werden sollte, in welcher Situation sich die Schüler selbst sehen. Hier könnte ich mir

vorstellen, dass erfahrene Diskriminierungen nicht mit dem Migrationshintergrund, sondern vielmehr mit der eigenen Persönlichkeit begründet werden.

Schließlich geben die Jugendlichen mit ihrer Wahrnehmung der fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte einen Hinweis darauf, ein Augenmerk auf die Lehrerausbildung zu werfen und betonen eine notwendige Reform dieser Ausbildung. Für mich wäre es, aufbauend auf den Erkenntnissen dieser Arbeit, besonders spannend zu untersuchen, in wie weit sich zunächst die Gestaltungsideen der Schüler zu ihrer Wunsch-Schule umsetzen lassen und anschließend einige dieser Ideen in ihrer Umsetzung zu begleiten: Findet sich der Wandel in der Lernmotivation der Schüler wieder, den sie beschreiben? Können kleine Änderungen im Schulalltag; die Schüler ernst zu nehmen, ihnen einen Raum zu geben, selbstständig zu arbeiten, sie an der Gestaltung des Alltags teilhaben zu lassen; können diese Änderungen bewirken, dass Schüler die Schule nicht mehr nur als verpflichtenden und stark reglementierten Ort zu Lernen wahrnehmen, sondern als einen Ort, an dem sie sich wohl fühlen und an dem sie gerne Zeit verbringen? Einen Ort, an dem sie Lust am Lernen und Neugierde auf die Welt entwickeln?

Literaturverzeichnis

- Atkinson, Paul; Coffey, Amanda; Delamont, Sara; Lofland, John; Lofland Lyn (Hrsg.) (2001), *Handbook of ethnography*. Sage, London.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2010), *Bildung als Privileg - Ursachen Mechanismen, Prozesse und Wirkungen* In Wolfgang Lauterbach Rolf Becker (Hrsg.), *Bildung als Privileg - Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 11-49.
- Burow, Olaf-Axel (2012), *Führen mit der Weisheit der Vielen. Wie Schulen zu Orten der Lernfreude werden können*. *B:sl Beruf: Schulleitung – das Fachmagazin für Schulleitungen in Deutschland* 1(2012): S. 12-13.
- Deutsches Rotes Kreuz (2012), Projekt CHANCE. Unter: <http://drklkkn3.drkcms.de/sozialer-service/chance-bildungsprojekt-fuer-kinder-und-eltern.html> (Zugriff am 29.11.2012).
- Diefenbach, Heike (2007), *Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung*. In Rolf; Lauterbach Becker, Wolfgang (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 221-245.
- Dollase, Rainer (2007), *Kulturkonflikte oder ingroup-outgroup-Probleme? Zu den schulischen Einflüssen auf die „interkulturelle“ Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. In Karl-Heinz Köhler (Hrsg.), *Migration als Herausforderung*. Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn: 197-219.
- Fend, Helmut (1997), *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Verlag Hans Huber, Bern.
- Fend, Helmut (2006), *Neue Theorie der Schule*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Fend, Helmut (2008), *Schule gestalten - Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden.
- Fichten, Wolfgang (1997), *Unterricht und Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern*. In Detlef Spindler (Hrsg.), *Schule... und sie bewegt sich doch: Dokumentation der Ostfriesischen Hochschultage der GEW 1996*. Carl v. Ossietzky Univ.; Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg: S. 191-204.
- Flick, Uwe (2009), *Qualitative Sozialforschung* (2. Aufl.). Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003), *Das qualitative Interview*. Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien.

- Girtler, Roland (2001), *Methoden der Feldforschung*. Böhlauer Verlag, Wien/Köln/Weimar.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2007), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction, New Brunswick.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009), Schule als organisierte Institution. In Mechthild Gomolla, Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 59-82.
- Helsper, Werner (2008), Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 115-145.
- Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummerich, Merle und Rolf-Torsten Kramer (2008), Zur Bedeutung der Schule für Jugendliche: Ambivalenzen zwischen Schule als Lebensform und Schuldistanz. In Gabriele Bingel et al. (Hrsg.), *Die Gesellschaft und ihre Jugend: Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen*. Budrich Uni-Press, Opladen: S. 189-209.
- Hofmann, Hubert; Siebertz-Reckzeh, Karin (2008), Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In Martin Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 13-38.
- Hurrelmann, Klaus (2006), *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9., unveränd. Aufl.). Beltz, Weinheim.
- Hurrelmann, Klaus (2007), *Lebensphase Jugend - Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Juventa, Weinheim / München.
- Imdorf, Christian (2007), Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. *Swiss Journal of Sociology*, 33(3): S. 407-423.
- Imdorf, Christian (2011), Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. In Sigfried Amos et al. (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited*. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden: 225-245.
- Jäger, Daniela (2012), Schulklima, Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen und Schüler/-innen in Hessen und Bremen. In Katharina Merki (Hrsg.), *Zentralabitur*. Verlag für Sozialwissenschaften: S. 65-93.
- Keim, Inken (2008), *Die "türkischen Powergirls"* (2. Aufl.). Narr, Tübingen.
- Kniffki, Dagmar (2012), Zu Gast bei zibb – Margret Rasfeld, *zibb* [TV-Sendung], 23.04.2012, rbb.
- Köhler, Karl-Heinz (2007), UNESCO-Projektschulen und die Herausforderung der Migration. In Karl-Heinz Köhler (Hrsg.), *Migration als Herausforderung*. Deutsche

- UNESCO-Kommission, Bonn: 12-23.
- Lamnek, Siegfried (2010), *Qualitative Sozialforschung* (5., überarb. Aufl.). Beltz, Weinheim.
- Lange, Andreas; Xyländer, Margret (2008), Jugend. In Herbert Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch der Soziologie*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 593-609.
- Langenohl, Andreas (2008), Die Schule als Organisation. In Herbert Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch der Soziologie*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S 817-833.
- Ludwig-Dürr-Schule (2012), LDS Friedrichshafen. Unter: <http://www.ludwig-duerr-schule.de/>, (Zugriff am 29.11.2012).
- Luhmann, Niklas (1993), Bemerkungen zu "Selbstreferenz" und "Differenzierung". *Zeitschrift für Soziologie* 22(2): 141-146.
- Mannitz, Sabine (2006), *Die verkannte Integration*. Transcript, Bielefeld.
- Moser, Sonja (2009), *Beteiligt sein: Partizipation aus Sicht von Jugendlichen*. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Nauck, Bernhard (2011), Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In Rolf Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 71-93.
- Nohl, Arnd-Michael (2007), Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1): 61-74.
- O'Reilly, Karen (2008), *Key Concepts in Ethnography*. Sage Publications Ltd., London.
- Precht, Richard David (2012), Skandal-Schule - Macht lernen dumm?, *Precht* [TV-Sendung], 03.09.2012, ZDF.
- Raithel, Jürgen (2011), Lebensphase Jugend. In Jürgen Raithel (Hrsg.), *Jugendliches Risikoverhalten*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Reh, Sabine (2007), "Reflexivität der Organisation" und Bekenntnis Perspektiven der Lehrerkooperation. In Herbert Altrichter et al. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 163-183.
- Schavan, Annette (2006), Eröffnungsrede: Zukunftsperspektiven der beruflichen Bildung in Deutschland. Jobstarter-Auftaktkonferenz 19./20. Januar 2006. Jobstarter – Für die Zukunft ausbilden. Unter: http://www.jobstarter.de/_media/a11_jobstarter_auftaktkonferenz_startseite_schavan.pdf (Zugriff am 05.12.2012).
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten (2008), Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In Werner Helsper; Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (Vol. III). Verlag für Sozialwissenschaften

ten, Wiesbaden: S. 965-984.

- Schwägerl, Christian (31.03.2006), „Der Intensivtäter wird zum Vorbild“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Online-Version unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gewalt-an-der-schule-der-intensivtaeter-wird-zum-vorbild-1304614.html> (Zugriff am 05.12.2012).
- Settelmeyer, Anke (2011), Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz? In Mona Granato et al. (Hrsg.), *Migration als Chance*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn: S. 143-160.
- Shell Deutschland Holding (2010), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a. M. Unter: http://www.shell.de/home/content/deu/about-shell/our_commitment/shell_youth_study/2010/ (Zugriff am 29.11.2012).
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009), Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung - Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Strübing, Jörg (2008), *Grounded Theory - Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Süssmuth, Rita (2006), *Migration und Integration: Testfall für unsere Gesellschaft*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Weiß, Anja (2001), *Rassismus wider Willen*. Westdeutscher Verlag GmbH, Wiesbaden.
- Weißköppel, Cordula (2001), *Ausländer und Kartoffeldeutsche*. Juventa, Weinheim/München.
- Wolf, Esther (2009), *Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendlicher im Berufsvorbereitungsjahr: Eine komparative Analyse von Sonderbeschulung und integrativer Beschulung*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Anhang

Daten-CD

1. Konzepte für Interviews und Gruppendiskussion
2. Audiodateien der Interviews
3. Transkriptionen der Interviews
4. Auswertungstabellen

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor-Arbeit mit dem Thema:

„Bock auf Schule?“

Wie Jugendliche ihre Schule wahrnehmen

– eine ethnographische Betrachtung.“

selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe.

Die Übernahme wörtlicher Zitate sowie die Verwendung der Gedanken anderer Autoren habe ich an den entsprechenden Stellen der Arbeit kenntlich gemacht.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Friedrichshafen, 6. Dezember 2012

Lisa Henke