



Jahrgang 1

Inhalt

Editorial ..... 479

**Schwerpunkt**

Die Sicht von Schülern auf die Schule

*Alfred Hössl*

Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung –  
Die Grundschule aus der Sicht der Kinder ..... 481

*Sabine Maschke/Ludwig Stecher*

Strategie und Struktur, oder: Wie kommen SchülerInnen gut durch die  
Schule? ..... 497

*Ernst Hany/Katja Driesel-Lange*

Berufswahl als pädagogische Herausforderung:  
Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten ..... 517

*Bärbel Kracke*

Was tun nach dem Abi?  
Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht  
von Gymnasiastinnen in der Sekundarstufe II ..... 533

**Allgemeiner Teil**

Aufsätze

*Stefanie Rhein/Renate Müller*

Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven  
und Forschungsergebnisse ..... 551

*Heinz Reinders*

Kausalanalysen in der Längsschnittforschung.  
Das Cross-Lagged-Panel Design ..... 569

## Kurzberichte/Spektrum

*Rudolf Tippelt*

Kerncurriculum in der Erziehungswissenschaft: Verbindlichkeit,  
Forschungsbezug und Transparenz ..... 588

## Rezensionen

*Ute Karl*

Zwischen Projekten und Institutionen: Übergänge junger Menschen  
in Erwerbsarbeit (Sammelrezension) ..... 595

*Claus Tully*

Helmut Fend „Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von  
Bildungssystemen“ ..... 599

*Barbara Dippelhofer-Stiem*

Hackauf, Horst/Winzen, Gerda (2004): Gesundheit und soziale Lage von  
jungen Menschen in Europa ..... 602

*Heinz Reinders*

Schuster, B. H./ Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H. (Hrsg.) (2005). Entwicklung  
in sozialen Beziehungen ..... 604

Die Autoren dieser Ausgabe ..... 606

## Zum Schwerpunkt dieser Ausgabe

Die Schule ist neben dem Elternhaus der zentrale Lebensraum für Kinder und Jugendliche. Sie strukturiert den Tagesverlauf, bindet einen großen Teil der individuellen Lebenszeit, beeinflusst durch Leistungsrückmeldungen und soziale Erfahrungen die Entwicklung verschiedener Aspekte des individuellen Selbstkonzepts und steht in ständiger Wechselwirkung mit dem Familiensystem. Die Erfahrungen in der Schulzeit sind in der Regel sehr bedeutsam für den weiteren nachschulischen individuellen Werdegang. Trotz des zentralen Stellenwertes von Schule für die eigene Biographie zeigen verschiedene Studien immer wieder, dass der Spaß an Schule und das Interesse an schulischen Inhalten bei den SchülerInnen über die Zeit kontinuierlich abnehmen. Dies dürfte zum Teil darauf zurückzuführen sein, dass die Schule zu wenig an den individuellen Bedürfnissen von SchülerInnen ausgerichtet ist und damit zunehmend seltener zum Ort der Verwirklichung zentraler Lebensziele für Heranwachsende wird.

Das Auseinanderdriften zwischen dem (normativ verengten) Auftrag der Schule und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen lässt sich auch im öffentlichen Bildungsdiskurs ablesen. Viel ist seit PISA diskutiert worden, wie der Rückstand der deutschen SchülerInnen im internationalen Vergleich wieder aufgeholt werden kann. So ist die Rede von früherer Einschulung, spezifischer Förderung im vorschulischen Bereich, oder dem (weiteren) Aus- und Aufbau von Ganztagschulen. Erstaunlich selten kommen in den Kommentaren und bildungspolitischen Empfehlungen die ‚Endverbraucher‘ von Schule, das heißt die SchülerInnen selbst zu Wort. Es entsteht leicht der Eindruck, dass sie für viele eher zu den „Randbedingungen“ der Bildungsmaschinerie gehören – nach dem schlichten Motto: je besser das Management und das Controlling, desto besser die (Lern-) Leistung. Wer aber Schule verändern und verbessern will, der kann nicht umhin, die Sicht der SchülerInnen auf die Schule verstärkt in den Blick zu rücken. Eine Erkenntnis, die in der Bildungsforschung der 1970er-Jahre bereits deutlich unterstrichen wurde.



Bärbel Kracke



Ludwig Stecher

Hieran anknüpfend ist es das Ziel der in diesem Heft versammelten Schwerpunktbeiträge, die Bedeutung von Schule aus der individuellen Sicht von SchülerInnen unterschiedlicher Altersgruppen und Schularten zu rekonstruieren und in den Mittelpunkt einer subjektorientierten Bildungsforschung zu stellen. Die Einschätzung der Kinder und Jugendlichen wurde unter unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen methodischen Zugängen erfasst. So entsteht ein facettenreiches Bild von Schule in ihrer Bedeutsamkeit für die individuelle Entwicklung. Der Beitrag von *Hössl* untersucht mit Hilfe von Fragebogen- und Interviewdaten unterschiedlicher Stichproben von GrundschülerInnen, inwieweit diese Schule als einen Ort erleben, an dem sie Dinge, die sie persönlich interessieren, verwirklichen können, wie Leistungsrückmeldungen individuell verarbeitet werden und welche Rolle die soziale Eingebundenheit für das Wohlergehen in der Schule spielt. *Maschke* und *Stecher* stellen auf der Basis von Fragebogendaten dar, wie sich ganze Schulklassen zwischen vierter und zwölfter Jahrgangsstufe in Bezug auf die Einschätzung der Nützlichkeit bestimmter Strategien, um gut durch die Schule zu kommen, unterscheiden. Zusätzlich rekonstruieren sie mit Hilfe von Gruppendiskussionen eindrucklich, warum Klassen bestimmte Strategien entwickeln. *Hany* und *Driesel-Lange* sowie *Kracke* beleuchten jeweils den schulischen Beitrag zur Studien-Berufswahlvorbereitung aus der Sicht von Jugendlichen, die kurz vor dem Ende ihrer Gymnasialzeit stehen. Dabei betonen *Hany* und *Driesel-Lange* die Rolle schulischer und in der Freizeit verfolgter Berufsorientierungsangebote für den subjektiven Entwicklungsstand in der Berufswahl. *Kracke* geht der Frage nach, inwiefern die nachschulischen Pläne der Jugendlichen die Bewertung der schulischen berufsorientierenden Maßnahmen beeinflussen.

Aus allen Beiträgen wird deutlich, dass die weithin geforderte Individualisierung von Unterrichtsinhalten und Vermittlungsmethoden aus Sicht der SchülerInnen noch relativ unterentwickelt ist. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass in dem Moment, in dem eine Passung zwischen Bedürfnissen und schulischen Angeboten erfahren wird, die Zufriedenheit mit dem Unterricht und das Wohlbefinden im Lebensraum Schule zunehmen.

*Bärbel Kracke und Ludwig Stecher*

# Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung – Die Grundschule aus der Sicht der Kinder

*Alfred Hössl*



Alfred Hössl

## **Zusammenfassung**

Der folgende Beitrag bezieht sich im Wesentlichen auf Ergebnisse aus zwei DJI-Projekten: Im Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“ (1998 bis 2001) wurden u.a. 1700 Kinder der Schuljahrgänge 3 bis 6 in fünf verschiedenen Regionen der Bundesrepublik zu ihren Bildungsinteressen in der Freizeit befragt (Veröffentlichung der Ergebnisse: *Furtner-Kallmünzer* u.a. 2002).

In der qualitativen Längsschnittstudie „Bildungsverläufe, Misserfolge und Belastungen während der Grundschulzeit“ (2001 bis 2004) wurden 24 Kinder an vier bayerischen Schulen in ihrer Bildungsentwicklung begleitet (Veröffentlichung der Ergebnisse: *Hössl/Vossler* 2006).

Zum Teil wurde auch Bezug genommen auf vorläufige Ergebnisse des noch laufenden DJI-Projekts „Individuelle Förderung in ganztägigen Angeboten des Grundschulbereichs“ (2005 bis 2007).

*Schlagworte:* Kindheit, Bildung, Bildungsverlauf, Grundschule

## **Abstract**

*Strategies between Adaptation and Reluctance. Primary School from the Pupils' Perspective*  
This contribution deals with two studies conducted by the German Youth Institute (DJI). The first project focuses on “Environment as Settings to Learn” (1998 to 2001). Based on quantitative data of 1.700 pupils, grade 3 to 6, from five different German regions, information were gathered about pupils' leisure time activities and learning processes (*Furtner-Kallmünzer et al. 2002*).

In addition, a qualitative study was conducted about “Educational careers, failure, and strains during Primary School” (2001 to 2004). 24 children from Bavarian primary schools were accompanied during their school career (*Hössl / Vossler 2006*).

Finally, results from the study on “Individual promotion of full-time pedagogical programs in Primary Schools” (2005 to 2007) are reported to sustain the conclusions drawn from the first two studies.

*Keywords:* Childhood, Education, Educational Career, Primary School

## 1. Bemerkungen zur Ausgangslage

Neuere Reformansätze, wie sie besonders in Verbindung mit dem Ausbau der Ganztagschule zu beobachten sind, betonen in ihrem Konzept das Prinzip der individuellen Förderung: Durch eine adäquatere Berücksichtigung der unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen der Schüler sollen Bildungserfolg und Chancengleichheit verbessert werden. Die Beteiligung vieler Schulen an Evaluations- und Reformprogrammen, aber auch schuleigene Entwicklungen sind nicht nur als Antwort auf PISA zu sehen, sondern auch als Reaktion auf eine lange währende Schulkritik sowie auf leidvolle Praxiserfahrungen, in denen Schulverdrossenheit, Desinteresse und Mängel im Lern- und Sozialverhalten bei der Schülerschaft beklagt werden. Wenn zahlreiche Untersuchungen belegen, dass das Interesse der Kinder an schulischen Inhalten im Verlauf der Schulzeit kontinuierlich abnimmt (zusammenfassend *Krapp* 1998, *Ulich* 2001), reichen Fernsehkonsum und bildungsfeindliches Familienmilieu als Ursachenbeschreibung (wie es in der öffentlichen Bildungsdiskussion gerne geschieht) nicht aus. Folgt man den Theorien der Interessen- und Motivationsforschung („wer kein Interesse hat, ist nicht gebildet“, *Schiefele* 1986), kann die Schule allein mit den herkömmlichen, an Disziplin, Fleiß oder Aufmerksamkeit orientierten pädagogischen Prinzipien, ihrem Bildungsauftrag nicht gerecht werden. Vielmehr muss sie sich auch verstärkt der Aufgabe stel-

Schule muss Interesse und Motivation zum Lernen fördern.

len, Interesse und Motivation am schulischen Lernen zu fördern. So kann auch individuelle Förderung als unterstützende Maßnahme für leistungsschwache Schüler kaum vom gewünschten Erfolg begleitet sein, wenn die Beteiligung gezwungenermaßen und widerwillig erfolgt.

Die vielfältigen Bemühungen im Rahmen der Reformprogramme zur Verbesserung des schulischen Bildungsangebots, wie z.B. flexibilisierter und differenzierter Unterricht, Projektarbeit, Förderunterricht oder freiwillige Angebote, orientieren sich zwar am individuellen Bedarf der Schüler; die Definition des Bedarfs erfolgt jedoch in der Regel über die Vorstellungen von Lehrern und Schulpädagogen, ohne dass die Schüler selbst ihre Interessen und Bedürfnisse aus ihrer eigenen Sicht zum Ausdruck bringen oder an den Entwicklungen partizipieren können. Dem entsprechend hat auch die Bildungs- und Schulforschung in ihren großen Studien Leistung und Schulerfolg in ihren Abhängigkeiten von sozialen und persönlichen Einflussfaktoren untersucht, die Perspektive von Kindern und Jugendlichen blieb dabei aber weitgehend ausgespart. Das DJI hat in den oben erwähnten Studien die Bildungsinteressen von Schulkindern, ihre Schulentwicklung und ihre Vorstellungen von individueller Förderung thematisiert und dabei sie und ihre Eltern mit ihren Wahrnehmungen, Meinungen und Wünschen selbst zu Wort kommen lassen. In der vorliegenden Arbeit werden nun auf der Basis einschlägiger Ergebnisse aus diesen Studien einige wesentliche Aspekte der Schülerperspektive zum Verhältnis von schulischer Bildung und Freizeitbildung, zu schulischen Anforderungen und Lerninhalten angeboten und zur Schule als sozialem Ort aufgegriffen.

## 2. In der Schule für das Leben lernen?

Klagen über das Desinteresse an schulischen Inhalten werden von der Schulkritik oft mit der These verbunden, „die Themen und Beschäftigungen, die Kinder eigentlich interessierten, würden sie in ihrer Freizeit verfolgen, das schulische Lernen selbst sei die Zumutung gegenstandsgleichgültiger Anstrengung“ (Furtner-Kallmünzer u.a., 2002, S. 221). Die Ergebnisse der Studie „Lebenswelten als Lernwelten“ scheinen diese These zu stützen. Danach haben Kinder vielfältige Bildungsinteressen, bei denen die Schule nur eine geringe Bedeutung hat. Die Trennung von Interessen und Schule zeigt sich schon daran, dass Lehrerinnen und Lehrer für die Kinder als Bezugspersonen unwichtig sind, wenn es um ihre bevorzugten Interessen geht. So rangieren bei den Antworten der Kinder auf die Frage, wer oder was sie zu ihrer derzeit wichtigsten Beschäftigung angeregt habe, die Lehrerin/der Lehrer mit 8% an letzter Stelle, weit hinter Gleichaltrigen, Eltern oder Medien. Ebenso sprechen 90% der befragten Kinder mit ihrer Lehrerin/ihrem Lehrer über Themen und Beschäftigungen, die ihnen besonders wichtig sind, selten oder gar nicht.

Trennung von Schule und Interessen zeigt sich an Lehrern, die als Bezugspersonen unwichtig sind.

Aus zahlreichen Interviews mit Kindern wird immer wieder deutlich, dass sie die Schule nicht als den Ort ansehen, wo sie ihre wichtigen Themen und Beschäftigungsinteressen einbringen können oder wollen. Fragen ihrer persönlichen Identität und Zukunft, die ihre Gedanken besonders stark beschäftigen<sup>1</sup>, haben entweder keinen Bezug zu Schulfächern oder sind in ihrer Privatheit für die Klassenöffentlichkeit tabuisiert. Aber auch bei Interessengebieten mit Bezug zu Sozialkunde (inkl. Biologie, Geschichte), Werken, Kunst, Musik und Sport erwerben sich Kinder ihr Wissen und ihre Fähigkeiten vorwiegend außerhalb der Schule, zum Teil auch genötigt durch die immer wieder berichtete Erfahrung, dass sie mit ihren individuellen Interessen ungelegen kommen, weil solche Beiträge eher als Störung des geplanten Unterrichtsablaufs denn als produktive Anregung wahrgenommen werden.

*Beispiel: Annika (3. Klasse) hat zu Weihnachten von ihren Eltern ein Mikroskop bekommen und benutzt dies zuhause zum Studium von kleinen Käfern und anderen Insekten. Mit den Fragen, die bei ihren Forschungen auftauchen, wendet sie sich im Sachkundeunterricht an ihre Lehrerin; von der wird sie jedoch mit dem Bescheid enttäuscht, Insekten würden erst im nächsten Jahr drankommen und sie könne ihr jetzt dazu nichts sagen.*

Ohne Zweifel kommt der freie Bildungsmarkt mit seinem wählbaren (und abwählbaren) Angebot den Bedürfnissen der Kinder nach interessegeleiteten, selbst-initiierten und selbstgestalteten Lernprozessen mehr entgegen als das vorgegebene Pflichtprogramm der Schule. Wie die rege Beteiligung an organisierten Angeboten zeigt<sup>2</sup>, unterziehen sich Kinder in ihrer Freizeit dabei auch durchaus Pflichten, Zwängen und Anstrengungen, wenn ihnen ihre Tätigkeit Spaß macht.

Im motivationalen Selbstkonzept der Kinder spielt der Faktor „Spaß und Freude an etwas haben“ eine entscheidende Rolle für die Lern- und Leistungs-



**Im motivationalen Selbstkonzept der Kinder spielt der Faktor Spaß eine entscheidende Rolle für die Lernbereitschaft.**

bereitschaft. Als spaßfördernde Kriterien erweisen sich besonders das Sachinteresse, das Erfolgserlebnis (etwas gut können) und das soziale Erleben (mit Freunden etwas machen, in der Gruppe Anerkennung erfahren). Ebenso kann die Befriedigung des Bewegungsdrangs (sich austoben können) ein wichtiger Anreiz für sportliche Aktivitäten sein, denen der Großteil der befragten Kinder häufig und mit Engagement nachgeht. Sicherlich können die Kriterien für Spaß und Freude am Lernen auch bei schulischen Inhalten und Anforderungen gegeben sein, dennoch zeigen sich hier aus der Schülerperspektive drastisch die Risiken von Lern- und Leistungsbarrieren in Form von Gegenstandsgleichgültigkeit, Misserfolgserlebnissen und sozialer Frustration. Anders als das selbstgestaltete Freizeitlernen kann die Schule nicht ohne weiteres mit dem Interesse als leistungsförderndem Element rechnen, sondern muss den Lernerfolg eher über Formen der extrinsischen Motivation (z. B. Lehrer und Eltern zufrieden stellen) und über Kontrolle absichern. Solche Motive für Leistungsbereitschaft spielen jedoch im Selbstkonzept der Kinder nur eine untergeordnete Rolle. Die Aussagen „weil ich meinen Eltern einen Gefallen damit tue“ und „weil ich bei anderen damit Eindruck mache“ rangieren als wichtige Gründe für eine bevorzugte Beschäftigung an letzter Stelle.

Besonders augenfällig ist die nachrangige Bedeutung der Schule gegenüber der Freizeit in der Wahrnehmung der Kinder, wenn es um das Lernen für das spätere Leben geht. Auf die Frage, was sie später einmal werden wollen, benennen 60% der Kinder eine Berufsidee und über die Hälfte von diesen (32%) geben etwas an, was sie jetzt schon für die Verwirklichung ihres Berufszieles tun. Ungeachtet der Einschätzung, wie realistisch oder realitätsfremd ein Berufswunsch auch sein mag, verdeutlichen die Aussagen den motivationalen Zusammenhang zwischen Freizeitinteressen, ernsthaftem praktischem Engagement und Berufsperspektive. So verbinden zum Beispiel 40 % der Kinder, die Fußball als ihre wichtigste Freizeitbeschäftigung nennen, ihre Vorliebe mit dem Wunsch, den Sport auch später einmal als Beruf ausüben zu können; und 46% der Kinder (vorwiegend Mädchen), die sich besonders gerne mit Tieren beschäftigen, wollen einmal Tierärztin oder Tierpflegerin werden.

**Nachrangige Bedeutung der Schule gegenüber der Freizeit.**

Die Lernstrategien der Kinder zur Verwirklichung ihres späteren Berufswunsches richten sich hauptsächlich auf einschlägige praktische Tätigkeiten, für die der Lebensalltag außerhalb der Schule eine Fülle von Gelegenheiten und Anregungen bietet.

So ist Leistungssport im Verein als eine unmittelbare und notwendige Vorbereitung für eine mögliche, vor allem von vielen Jungen erträumte Sportkarriere zu sehen. Auch Berufswünsche wie „Computerfachkraft“ oder verschiedene Handwerksberufe (z. B. Friseurin oder Koch) eröffnen praktische Lernfelder für die Freizeit zu Hause.

Selbst im Kontext ganz angepasster Berufswünsche enthalten Vorbereitungsstrategien oft eine Betonung spielerischer Elemente. Sie entsprechen der kindlichen Interessenlage und sind, auch wenn sie nicht unmittelbar zweckrational erscheinen, in ihrem potenziellen Lernwert keineswegs zu unterschätzen. Wenn etwa auf die Frage, was sie jetzt schon für ihren späteren Berufswunsch

selbst im Kontext ganz angepasster Berufswünsche enthalten Vorbereitungsstrategien oft eine Betonung spielerischer Elemente. Sie entsprechen der kindlichen Interessenlage und sind, auch wenn sie nicht unmittelbar zweckrational erscheinen, in ihrem potenziellen Lernwert keineswegs zu unterschätzen. Wenn etwa auf die Frage, was sie jetzt schon für ihren späteren Berufswunsch

„Lehrerin“ tue, eine Schülerin antwortet: „mit meiner Freundin Lehrer und Kind spielen“, gibt es plausible Argumente für die Annahme, mit dem kindlichen Rollenspiel würden soziale und kommunikative Fähigkeiten geübt, die einer späteren pädagogischen Qualifikation als Lehrerin durchaus von Nutzen sein können.

Demgegenüber erschließen sich die eher abstrakten, oft zweckrational motivierten Lerninhalte der Schule in ihrer Brauchbarkeit für einen späteren Berufserfolg den Grundschulkindern nur wenig. Auch unter den befragten Schülerinnen und Schülern am Anfang der Sekundarstufe ist die Antwort eines Mädchens (5. Klasse), sie lerne für ihr Berufsziel „Lehrerin“ Latein, um das Abi zu schaffen, schon fast als Ausnahme zu bewerten.

Gerade die Aussagen der Kinder zu beruflichen Perspektiven verdeutlichen auf der einen Seite ihre grundsätzlich hohe Lernbereitschaft und auf der anderen Seite die Schwierigkeiten der Schule, als Vermittlerin wichtiger Fähigkeiten für das spätere Leben bei ihrem Klientel Anerkennung zu finden.

### 3. Die Wahrnehmung von Lerninhalten und Leistungsanforderungen

Für die Beteiligung an der Studie „Bildungsverläufe, Misserfolge und Belastungen“ (siehe oben) wurden pro Klasse jeweils eine Schülerin/ein Schüler mit guten, mittleren und mit schwachen schulischen Leistungen ausgewählt<sup>3</sup>. Mit dem Auswahlprinzip des „gezielten Sampling“ konnte auf Fallebene ein Einblick in die höchst unterschiedlichen individuellen Ausgangsbedingungen und Fähigkeiten gewonnen werden, die Kindern in der Grundschule allgemein attestiert wird.

Ungeachtet dieser heterogenen Voraussetzungen, mit denen Kinder entsprechend ihrer vorschulischen Biographie und ihrem sozialen Milieu in die Schule kommen, müssen sie sich den einheitlichen Anforderungen der Schule in Bezug auf Sozial-, Arbeits- und Lernverhalten sowie auf Fächerleistungen möglichst schnell anpassen. Die Ergebnisse der Studie unterstützen aber die These, dass sich trotz vielfältiger Bemühungen der Schule auf dem Gebiet der individuellen Förderung die unterschiedlichen Fähigkeiten früh manifestieren und zumindest im Verlauf der Grundschulzeit im wesentlichen stabil bleiben<sup>4</sup>. Das heißt in der Praxis: ein Kind, das bei Schuleintritt deutliche Schwierigkeiten hat, den Leistungsanforderungen der Schule gerecht zu werden, droht die Prognose einer missratenen Schulkarriere ohne Hoffnung auf eine Übertrittsbefähigung für eine weiterführende Schule. Umgekehrt kann ein Kind mit guten bis sehr guten Leistungen zu Beginn der Schulzeit auch noch beim Übergang in den Sekundarbereich mit einem überdurchschnittlichen Schulerfolg rechnen.

Es gilt als allgemein anerkannte Beobachtung, dass die meisten Kinder zu Beginn der Schulzeit mit Neugierde und erwartungsvoller Lernbereitschaft ihren neuen Aufgaben begeben.

**Die frühe Determiniertheit der schulischen Leistungen**

Die frühe Determiniertheit der schulischen Leistungsentwicklung bedeutet aber auch eine frühe und anhaltende Beeinflussung des ohnehin labilen Fähigkeitsselbstbildes und des motivationalen Selbstkonzepts, und in diesem Zusammenhang auch des gegenstandsbezogenen Interesses. Es liegt dabei auf der Hand, dass die ständigen Misserfolgserlebnisse in Verbindung mit schlechten Leistungen für die Betroffenen sehr viel massivere Probleme mit sich bringen als die hohen Leistungserwartungen, die gute bis sehr gute Schülerinnen oft selbst an sich stellen.

Von Seiten der Schule wird mit dem pädagogischen Prinzip der positiven Rückmeldung häufig versucht, den Adaptionsprozess zu unterstützen. Durch Lob, Ermutigung, individuelle Beachtung und Zuwendung sollen Erfolgserlebnisse vermittelt, das Selbstbewusstsein gestärkt, das anfängliche Interesse an Lerninhalten und die Leistungsbereitschaft erhalten und gefördert werden. Als Instrumente der positiven Rückmeldung werden in den ersten Klassen auch der Verzicht auf Noten und das Verbalzeugnis angesehen. Sie sollen zum einen einer frühzeitigen (extrinsisch motivierten) Notenmentalität vorbeugen und zum anderen besonders die schwächeren Schülerinnen und Schüler vor den mentalen Belastungen des durch Noten bestätigten Misserfolgs schützen.

In der Folge positiver Rückmeldungsstrategien ist zu beobachten, dass sich Kinder schnell einen Leistungsbegriff aneignen, der mit dem wahren Werte- und Normensystem der Schule nicht übereinstimmt. So wird in ihrer Wahrnehmung vor allem zu Beginn der Schulzeit die vom Schulsystem vorgegebene, für den Schulerfolg bedeutsame Fächerhierarchie nur partiell nachvollzogen. In den Leistungsvorstellungen der Kinder sind „flüssig lesen oder schnell rechnen können“, „ein Pferd malen können“ oder „zehn mal rückwärts Seilhüpfen können“ oft gleichrangig. Besonders leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erfahren ihren Trost für fächerbezogene Misserfolgserlebnisse darin, dass sie „dafür was anderes besser können“. Auch die ersten Zeugnisse, mit deren Texten die Kinder oft nur durch die Erläuterung ihrer Eltern etwas anfangen können, vermitteln ihnen keine realistischen Vorstellungen über ihren Schulerfolg. Ihre Bedeutung als Selektionsinstrument erschließt sich den Kindern gar nicht.

Da die Lehrkräfte Lob und Ermahnungen (gegebenenfalls auch Tadel) vor allem im Zusammenhang mit Lernverhalten und Sozialverhalten öffentlich vorbringen, orientiert sich auch der Leistungsbegriff der Kinder mehr an diesen Kriterien als an der Fächerleistung selbst. Besonders das Bild vom schlechten Schüler ist davon geprägt, dass er im Unterricht nicht aufpasst, seine Arbeitsaufträge nicht zufrieden stellend erledigt oder sich nicht an die vorgegebenen Regeln hält.

Viele Aussagen von Kindern über ihre Wahrnehmung von Schule lassen darauf schließen, dass die Strategien der positiven Rückmeldung von den Unterrichtsstrukturen und praktizierten Formen der Leistungsbewertung konterkariert werden und ihrer gewünschten Wirkung nur bedingt gerecht werden können. Kinder werden im Schulalltag bei Proben, Arbeitsaufträgen während des Unterrichts, Hausaufgaben, beim Klassengespräch (Frontalunterricht) und bei der Verteilung von Punkten, Sternchen und anderen Zeichen der Anerkennung ständig mit Situationen konfrontiert, in denen sich sowohl bei der Auseinander-

**Die Wirkung positiver Rückmeldungen wird von den Formen der Leistungsbewertung konterkariert.**

setzung mit dem Gegenstand als auch beim klassenöffentlichen Leistungsvergleich Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse einstellen.

So ist leicht nachzuvollziehen und hinreichend belegt (vgl. Deci /Ryan 1993), dass die wiederholte Erfahrung, den gestellten Anforderungen nicht entsprechen zu können, bei Kindern Überforderungsgefühle auslösen kann, dass ein Kind sich nur mit Angst und Widerwillen den Lern- und Arbeitsanforderungen stellt, mit Resignation reagiert („Das kann ich ja eh nicht“) und das Interesse am Fach verliert.

*Petra, 1. Klasse: Petra weiß schon im ersten Halbjahr der ersten Klasse, dass sie in Mathe nicht gut ist. Dazu braucht sie keine Fehlermeldungen von ihrer Lehrerin oder ihrer Mutter, das erfährt sie an sich selbst in der täglichen Auseinandersetzung mit den gestellten Aufgaben. Bereits in der ersten Klasse beschreibt sie präzise und realistisch das Wechselspiel zwischen ihren kognitiven Defiziten und ihrer schwindenden intrinsischen Motivation: „Rechnen mag ich nicht, weil es so schwierig ist, und es ist so schwierig, weil ich es nicht mag. Ich schaue schon immer an die Tafel und versuche es immer wieder zu kapiere. Ich passe schon auf, aber mir ist dann langweilig, weil ich es nie kapiere.“*

Die Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg bei der Bewältigung von schulischen Anforderungen und die daraus resultierenden Folgen für das motivationale Selbstkonzept ergeben sich nicht nur in der Schule selbst, sondern auch zuhause bei der Erledigung der Hausaufgaben oder zusätzlicher Übungen. Gute Schülerinnen und Schüler, die nach Ansicht der Eltern ihre schulischen Arbeiten zuverlässig, sauber und fehlerfrei machen, können nach ihren Aussagen ihre häuslichen Arbeiten selbst organisieren und sie relativ problemlos in ihr Freizeitkonzept integrieren, auch wenn sie nicht zu ihren Beschäftigungsprioritäten gehören. Für Kinder mit Schwierigkeiten des Verstehens von schulischen Inhalten, mit Konzentrationsschwierigkeiten und mit Problemen bei der zeitgerechten Erledigung von Arbeitsaufträgen häufen sich jedoch oft die Misserfolgs- und Frustrationserlebnisse zuhause mehr als in der Schule und können sogar zu nachhaltigem Widerwillen führen, sich zu Hause mit den misserfolgsträchtigen schulischen Aufgaben abquälen zu müssen.

**Die Rolle des Elternhauses bei der Bewältigung von schulischen Anforderungen**

Offenbart ein Kind Defizite und Schwächen in seinem häuslichen Arbeitsverhalten, können Eltern in ihrem Bemühen, zur Leistungsverbesserung beizutragen, schnell an die Grenzen ihrer eigenen Kompetenzen stoßen. Aus den geschilderten häuslichen Situationen wird deutlich, dass Eltern bei ihrer Beteiligung an den Schularbeiten ihrem Kind Botschaften der Enttäuschung, der Ungeduld und des Unverständnisses vermitteln, die oft gar nicht dem Prinzip der positiven Rückmeldung in der Schule entsprechen und die auf Seiten des Kindes zur Verunsicherung führen und zu Brüchen im Selbstvertrauen beitragen können. Emotionale Betroffenheit und fehlende soziale Distanz im Eltern-Kind-Verhältnis machen es Eltern schwerer, die richtige Balance zwischen Ermunterung und Beanstandung zu finden als etwa der Lehrerin, die im Unterricht auf ihre professionellen Strategien zurückgreifen kann.

*Eine Mutter schildert ihren Part bei den gemeinsamen häuslichen Rechenübungen so: „...also da bin ich ausgeflippt: ... Herrgott noch mal, das kann doch jetzt nicht sein. Du rechnest es doch erst richtig, warum geht das nicht in deinen Kopf rein ... kapiert du das nicht?‘ Und dann haue ich so auf den Tisch, weil ich denke, das muss doch klar sein, das ist doch so einfach und logisch!“*

Als einen besonders unangenehmen Eingriff in ihr Bedürfnis nach selbstgestalteter Arbeit betrachten Kinder immer wieder die bei Eltern offenbar verbreitete Praxis, Hausaufgaben noch einmal machen lassen, wenn sie bei der Kontrolle Fehler und Unsauberkeiten zu monieren haben und dabei ihrem Kind nicht immer verlässliche und nachvollziehbare Maßstäbe vermitteln. Manche Kinder fühlen sich durch den Perfektionszwang ihrer Eltern genervt („Also, wenn da nur ein kleines Häkelchen beim ‚R‘ fehlt, dann muss ich alles noch mal machen.“). Andere beschwerten sich über die Einschränkung ihrer Freizeitinteressen wegen einer angeordneten doppelten Anfertigung der Hausaufgaben oder wegen zusätzlicher Übungsvorschriften. (Christoph, 3. Klasse: „Wenn ich was schlampig hinschreibe, weil ich unbedingt mit meinem Freund was machen will, dann muss ich es halt noch mal schreiben und meinen Freund anrufen, dass ich später komme ... Genau, das finde ich wirklich blöd. Und einmal musste ich es sogar dreimal schreiben, obwohl ich es beim zweiten Mal schön geschrieben habe. Da habe ich mich dann schon gefragt, was das eigentlich soll.“).

Mehr als über die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand manifestieren sich Erfolg und Misserfolg für die Kinder über die schriftlichen oder mündlichen Rückmeldungen der Lehrkraft, vor allem aber über den Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern. Die Aussagen der Kinder in den ersten beiden Schuljahren machen deutlich, dass durch die Vergabe von Punkten, Sternchen, Lach- und

Bereits zu Beginn der Grundschulzeit werden Vergleichsprozesse begünstigt.

Weingesichtern bereits zu Beginn der Grundschulzeit Vergleichsprozesse innerhalb der Klasse oder zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern in Gang gesetzt werden, über die sich der klassenöffentliche Leistungsstatus der Kinder konstituiert.

*Michael, 1. Klasse: „Ich hab 31 Sternchen. Das finde ich eigentlich ..., für mich geht das. Aber die Beste von uns, das ist die Nina, die hat 64. Also meilenweit von mir entfernt.“*

Die Aussagen der Kinder zum Thema „Zeichen“ verdeutlichen, dass trotz der Bemühungen vieler Lehrkräfte, die Vergabe dieser Rückmeldezeichen am individuellen Lernfortschritt zu orientieren, kaum verhindert werden kann, dass das leistungsbezogene Selbstbild bei Kindern mit insgesamt schwächeren Leistungen durch Vergleichsprozesse negativ beeinflusst wird, wenn sie die Erfahrung machen, dass die Besseren in der Klasse immer die meisten Sternchen bekommen. Das bei den Proben angewandte Punktesystem scheint besonders geeignet, den Kindern die Leistungsunterschiede in der Klasse vor Augen zu führen und bei schwachen Leistungen das Gefühl der Überforderung zu verstärken.

*Berti, 1. Klasse: „Wenn ich nur zwei, drei ... Punkte habe und bis 19 Punkte kann man erreichen, dann werde ich ganz traurig“.*

Insgesamt geht aus zahlreichen Äußerungen von Kindern hervor, dass über alle vier Schuljahre hinweg in den Klassen ein intensiver, konkurrenzbetonter Leistungsvergleich mit seinen sozialen Schattenseiten stattfindet, bei dem sich die schlechten Schülerinnen und Schüler zwangsläufig am meisten belastet fühlen.

Mit der Einführung der Notengebung ab der dritten Klasse werden die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern noch transparenter und augenfälliger, was Vergleichsprozesse zusätzlich stimuliert. Gleichzeitig scheint aber die Einführung der Noten von den Schülerinnen und Schülern regelrecht herbeigesehnt zu werden. Der Zusammenhang zwischen erbrachter Leistung und Bewertungen wird klarer; manche sagen, dass sie jetzt besser wissen, woran sie sind, auch im Leistungsvergleich untereinander.

*Paul, 3. Klasse, stellt fest, dass er in seinem ersten Zeugnis einen Einser weniger hat als zwei andere in der Klasse, und damit nur das drittbeste Zeugnis. Im Übrigen findet er es toll, „...dass wir jetzt Noten gekriegt haben. Da steht einfach dort, wie gut man abgeschnitten hat, also nicht bloß, wie viel Punkte man hat ...oder ‚er macht gut mit‘ oder so was“.*

Insgesamt äußert sich im Zusammenhang mit Zeugnisnoten niemand von den Befragten enttäuscht wegen nicht erfüllter Erwartungen. Wer nicht positiv überrascht ist, sagt zumindest, nicht mit einem besseren Zeugnis gerechnet zu haben. Das Risiko, dass nach den positiv gehaltenen und weichen Formulierungen der Verbalzeugnisse das erste Ziffernzeugnis bei Eltern und Kindern ein „böses Erwachen“ auslösen könnte, wird anhand unserer Ergebnisse nicht sichtbar.

Analog zur Heterogenität des Leistungsspektrums innerhalb einer Klasse entwickeln die einzelnen Kinder zur Wahrung ihres Selbstwertgefühls unterschiedliche Wertmaßstäbe. Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler neigen dazu, ihren eigenen Maßstab für gute und schlechte Leistungen nach unten zu korrigieren und empfinden es als Erleichterung, wenn sie sich an anderen Kindern mit noch schlechteren Leistungen orientieren können:

Leistungsschwache Schüler neigen dazu, eigene Maßstäbe nach unten zu korrigieren

*Ferdinand, 2. Klasse: „In Deutsch bin ich nicht so gut, aber der K., der hat schon mal 25 Fehler gehabt beim Diktat, das ist schon ein Bomben-Sechser. Und beim Lesen, da ist er auch nicht gut, da stottert er immer noch.“*

*Petra, 1. Klasse: „Wo ich meinen ersten Punkt bekommen habe (Anm.: andere in der Klasse hatten zu diesem Zeitpunkt schon viel mehr Punkte), da habe ich mich total gefreut. Da hab ich mal was Schönes geschrieben, was, weiß ich nicht mehr. Ich weiß bloß noch, dass der Punkt gelb war.“*

Sie schützen sich damit vor ständigen Misserfolgserlebnissen, laufen dabei aber Gefahr, die allgemein gültigen Normwerte der Schule aus dem Blick zu verlieren.

Auf der anderen Seite des Leistungsspektrums ist zu beobachten, dass gute bis sehr gute Schülerinnen und Schülern hohe Erwartungen an sich selbst entwickeln und dabei ihren schulischen Erfolg nicht nur genießen können. Bei-

spiele aus unserer Studie zeigen, dass ein selbst gesetzter, hoch angelegter Leistungsmaßstab in Verbindung mit einem empfindsamen Ehrgeiz schon bei kleinen Leistungsschwankungen zu Frustration und Verunsicherung führen kann. Mütter schildern, dass bereits ein einzelnes „schlechteres“ Ergebnis zu Nieder geschlagenheit und Selbstzweifeln führen könne und dass Kritik an Fächerleistungen und mangelnde Anerkennung von Seiten der Lehrkraft als demütigend und verletzend empfunden werden. Im Wettstreit um den Rang des Klassenbesten empfinden sie einen zweiten oder dritten Platz oder eine schlechtere Note in einem für sie wichtigen Fach als persönliche Niederlage. Exemplarisch für subjektiv empfundene Belastungen im Zusammenhang mit einem hohen Anspruchsniveau sollen zwei Ereignisse in der ersten und dritten Klasse aus dem Schulleben von Paul erwähnt werden:

*Die Lehrerin von Paul gibt ihm in Mathematik zur Bearbeitung im Unterricht und zu Hause immer zusätzliche Aufgaben, die seinen besonderen individuellen Fähigkeiten gerecht werden sollen. Er selbst sieht darin eine hohe Anerkennung und Zuwendung. Als dann krankheitsbedingt eine Ersatzlehrerin in die Klasse kommt und ihm diese zusätzlichen Lernangebote mit Bemerkungen verweigert, die er als abfällige Ablehnung empfindet, reagiert er mit solcher Empörung, dass er zu Hause droht, nicht mehr in die Schule gehen zu wollen und dass daraufhin seine Mutter wegen der Angelegenheit in der Schule vorspricht.*

*Zwei Jahre später kann sich Paul über sein erstes, insgesamt hervorragendes Notenzeugnis nur bedingt freuen, weil er in Sport nur eine Zwei bekommen hat („Das ist mir absolut unverständlich.“). Sportliche Leistungen haben in seinem Selbstkonzept einen vorrangigen Stellenwert. Weil er von sich weiß, dass er besser oder mindestens gleich gut ist wie andere in der Klasse, die einen Einsen bekommen haben, fühlt er sich ungerecht behandelt und zeigt sich dabei in seinem Selbstbewusstsein erstaunlich abhängig von der Bewertung seiner Lehrerin.*

Das Klassengespräch als Bühne

Noch direkter und intensiver als beim Vergleich von vergebenen „Zeichen“ und Noten vermittelt sich den Kindern Klassenöffentlichkeit auf der „Bühne“ des Klassengesprächs bzw. des Aufrufens und Meldens im Frontalunterricht. Hier kann man sein Wissen demonstrieren und öffentliche Anerkennung finden, aber auch unangenehm auffallen und in seinen Schwächen und seinem Versagen bloßgestellt werden. Nirgendwo sonst im Unterrichtsalltag stehen die Kinder so unter wechselseitiger Beobachtung. Von der Lehrkraft anerkannte oder kritisierte Leistungen im Klassenverband werden öffentlich, auch wenn sich die Lehrkräfte bemühen, Bloßstellungen von Kindern zu vermeiden. „In dieser Klassenöffentlichkeit profilieren und blamieren sich die Kinder, sie beschwerten sich, kommentieren sich wechselseitig und lachen übereinander. Oder sie schotten Gespräche ab, flüstern und tuscheln und versuchen, der Klassenöffentlichkeit zu entkommen“ (Breidenstein/Kelle 1998, S. 14). Besonders sichtbar werden in der Klassenöffentlichkeit die Kinder an den Leistungsrandpositionen (ebd. S. 75).

Ähnlich wie in anderen Kontexten des Schulalltags sind in der öffentlichen Situation des Klassengesprächs die Belastungsrisiken für leistungsschwächere

Schülerinnen und Schüler besonders gravierend. Als besonders traumatisch erleben sie, wenn Schwäche und Versagen vor der ganzen Klasse offenbar werden.

*Peinliche Situationen des Versagens und ihre Folgen lassen sich drastisch am Fall von Berti aufzeigen, bei dem es immer wieder vorkommt, dass er sich beim Klassengespräch meldet, dann aber nichts zu sagen weiß, wenn er aufgerufen wird. In der Folge leidet der „sensible Schüler“ (laut Zeugnis) unter der negativen Aufmerksamkeit seiner Mitschülerinnen und Mitschüler („Mama, die gucken mich immer so dumm an.“ oder „Äh, jetzt kommt der Berti dran.“) und tut sich immer schwerer damit, in der Klassenöffentlichkeit zu sprechen. Seine Ängste, vor der Klasse zu versagen, tragen somit bei ihm zur Entwicklung einer tiefer gehenden leistungsbezogenen Verunsicherung bei.*

Obwohl die Vermeidung von Bloßstellungen vor der Klasse bei allen der im Rahmen der Studie befragten Lehrkräfte zu den vorrangigen pädagogischen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung gehört und beispielsweise Auslachen wegen „dummer Antworten“ von Anfang an strikt zu unterbinden versucht wird, nehmen sich solche Bemühungen im leistungsvergleichenden System Grundschule wie ein vergeblicher „Kampf gegen die Windmühlen“ aus. Zum Teil werden sie von den Lehrkräften selbst durch Unterrichtsangebote mit öffentlichem Prüfungs- und Wettbewerbscharakter konterkariert. Ein Beispiel dafür sind die beliebten Kopfrechenwettspiele, die insbesondere für die jeweils Unterlegenen leicht zu einem öffentlichen Frustrationserlebnis geraten und bei denen manche Kinder aus Angst vor Bloßstellung Strategien zur Vermeidung solcher Situationen entwickeln.

*Angelika, 2. Klasse: „Ich bin die Einzige, mit ein paar Kindern, die dann immer, wenn die Lehrerin aussucht, unter den Tisch kriechen. Ich hasse es.“*

Auch aus der Sicht von Kindern mit überlegenem Leistungspotenzial können Formen des gleichschnittigen Frontalunterrichts zu zwiespältigen Wahrnehmungen führen. Der Freude und dem Stolz über Anerkennung und Bewunderung bei gelungenen Beiträgen oder über Siege und gutes Abschneiden bei Wettbewerben steht das oft beobachtete Frustrationsrisiko gegenüber, das sich aus dem Problem der subjektiv empfundenen Unterforderung mit den Begleitererscheinungen von Ungeduld und Langeweile ergibt. Situationen der erzwungenen Untätigkeit und des Wartens werden von den einzelnen Kindern je nach ihrer Anpassungsfähigkeit unterschiedlich bewältigt.

*Die negativen Folgen von Langeweile in Verbindung mit Unterforderung lassen sich vor allem am Beispiel von Anne veranschaulichen, die als begabte und temperamentvolle Schülerin im Unterricht immer wieder an die Grenzen ihrer Anpassungsbereitschaft stößt. Während ihrer gesamten Grundschulzeit fällt sie störend auf, wenn sie in ihrer Ungeduld dazwischenruft („manchmal schimpft mich die Lehrerin, weil ich reinplatze im Unterricht“) oder mit ihren Nachbarn schwätzt und diese ablenkt. Anne muss wegen ihres unerwünschten Verhaltens Sanktionen in Kauf nehmen, die den Frust der Langeweile im Unterricht nur noch erhöhen und ihre Schulfreude beeinträchtigen. Im ersten Interview berichtet sie von einem Ereignis, bei dem sie selbst in einer Situation der eigenen*



gelangweilten Nichtbeteiligung am Unterricht die Bloßstellung einer Mitschülerin provoziert hat: „Einmal hat die S., wo die Frau Schuster gefragt hat ‚wie viel ist 10 mal 10?‘, da hat sie ‚500‘ gesagt, und dann haben sie alle ausgelacht. Und weißt du, wieso sie 500 gesagt hat? Weil der L. und ich, wir haben halt geflüstert und der hat zu mir geflüstert, wie viel ist irgendwie 100 mal irgendwas und irgendwie hab ich gemeint, es ist 500, und dann hat die S. gemeint, ich habe es ihr zugeflüstert, und deswegen hat sie 500 gesagt.“

#### 4. Schule als sozialer Lebensraum

Im sozialen System „Schulklasse“, definiert durch das Verhältnis zur Lehrkraft, das soziale Klima in der Klasse und vor allem die sozialen Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern erschließt sich für die Kinder ein wichtiger „sozialer Erfahrungsraum“ (Ulich 2001, S. 50), der ihre Befindlichkeit und Motivation im Lernprozess nicht nur mitbestimmt, sondern ihre Wahrnehmung von Schule auch oft stärker als das Lernen selbst beeinflusst.

In den ersten Schuljahren ist das Befinden der Kinder noch von einer stark emotional geprägten Beziehung zur Lehrkraft abhängig (Ulich 2001). Sich der Zuwendung und Anerkennung der Lehrerin durch Fleiß und angepasstes Ver-

halten versichern zu können, ist ihnen sehr wichtig und fördert die Lernmotivation. Kritische Rückmeldungen oder mangelnde Beachtung beim Klassengespräch werden von sensibleren Kindern leicht als verletzendes Indiz der persönlichen Ablehnung gedeutet. Nach den Äußerungen der an der Studie beteiligten

Kritische Rückmeldungen werden von sensiblen Kindern als persönliche Ablehnung erlebt

Kinder sind wirkliche Störungen im Verhältnis zur Lehrerin in den ersten Jahren selten zu beobachten, können aber im Einzelfall tiefe Betroffenheit auslösen.

Im Laufe der Schuljahre wird das Verhältnis zu den Lehrkräften zunehmend von Versachlichung und größerer emotionaler Distanz geprägt. Die Bewertung erfolgt nicht mehr wie in den ersten Klassen über die Person („Die Frau S. ist eine ganz Liebe“ oder „die Aushilfslehrerin war eine Böse“), sondern über die Aufgabenstellungen („sie gibt uns immer so viel Hausaufgaben“) und das pädagogische Angebot.

*Benedikt, 4. Klasse: „Der Herr A., der singt immer so bayerische Lieder mit uns, das kann ja manchmal ganz witzig sein. Aber viele von uns können gar kein Bayrisch, und die kriegen dann Null mit und dann wird es langweilig.“*

Auch in den höheren Grundschulklassen wird es als beziehungsbelastend von den Kindern empfunden, wenn sie sich von der Lehrkraft ungerecht behandelt oder bewertet fühlen, zum Beispiel in Situationen, in denen die ganze Klasse kollektiv für Störungen von Einzelnen gemäßregelt wird. Äußerungen der Empörung richten sich dabei weniger gegen die Klassenlehrerin, wohl aber immer wieder gegen Fachlehrkräfte (Englisch, Ethik usw.), die in ihren Unterrichtsstunden offenbar zum Teil mit größeren Disziplinschwierigkeiten zu kämpfen haben.

Gerade im Hinblick auf das Arbeits- und Sozialklima ist bei Kindern eine deutlich abweichende Sichtweise zu den von den Lehrkräften bevorzugten kol-

lektiven Bewertungsmaßstäben („dies ist eine besonders schwierige Klasse“ oder „das ist eine sehr lernfreudige Klasse“) festzustellen. Wie schon im Zusammenhang mit den Ausführungen zu Konfliktsituationen im Frontalunterricht angedeutet wurde, ist die Perspektive der Kinder von ihrer jeweiligen individuellen Stellung im Beziehungsgefüge geprägt und richtet sich nicht auf die Klasse als Kollektiv („die meisten sind ganz nett, aber der A. ärgert immer und der B. sagt immer solche Worte“). Kritik am Arbeits- und Sozialklima äußert sich bei einigen der befragten Kinder darin, dass sie sich beklagen, in ihren Konzentrationsbemühungen von anderen Schülerinnen und Schülern gestört zu werden. Unterstützen sie dann in solchen Fällen mit öffentlicher Kritik an den Störern die Position der Lehrerin, riskieren sie von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern als „Petzer“ angefeindet zu werden.

Selbstredend ist für die befragten Kinder von Anfang an sehr wichtig, in der Klasse beliebt zu sein, Freunde zu haben und damit eine gute Position im sozialen Gefüge der Klasse einzunehmen.

Anhand der in der Studie untersuchten Fälle lässt sich zeigen, dass die Gruppensituation in den Klassen neben ihrem zweifellos positiven Erlebnischarakter über die gesamte Grundschulzeit von Konflikten, Schikanierungen, Anfeindungen und Formen der Ablehnung begleitet wird, die das einzelne Schulkind, besonders wenn es zum Opfer wird, mehr oder minder als schwere Belastung empfinden muss. Belastungskonstellationen können sich aus Eifersüchteleien und Konflikten in engeren Freundschaftsbeziehungen in der Klasse ergeben. Insbesondere Mädchen leiden sehr darunter, wenn ihre „beste Freundin“ als Spielkameradin oder Vertrauensperson plötzlich ein anderes Mädchen vorzieht.

Erinnert man sich, dass das Thema „Aussehen und Kleidung“ im motivationalen Selbstbild vieler Kinder von vorrangiger Wichtigkeit ist, müssen einschlägige Diskriminierungen und Spöttereien („Du bist dick“, „Du hast einen fetten Arsch“) das jeweilige Opfer besonders hart treffen.

Ausgrenzung und soziale Isolation in der Klasse sind in unseren Interviews als die schlimmste Form der sozialen Belastung im Schulleben eines Kindes zu identifizieren. Belastungen durch Leistungsdefizite und Konflikte im sozialen Beziehungsfeld verstärken sich erheblich, wenn ein Kind mit seinen Problemen allein dasteht, nicht mehr mit der Solidarität und dem Schutz einer Freundesgruppe rechnen kann oder sich von allen abgelehnt fühlt. Die beiden abschließenden Beispiele zeigen, wie soziale Isolation ohne besondere Beabsichtigung entstehen kann, weil ein Kind wegen seiner ausgeprägten Unauffälligkeit einfach immer übersehen wird und wie Ausgrenzung als regelrechte Kampagne betrieben werden kann. In beiden Fällen führt das Gefühl der Isolation zu schweren Beeinträchtigungen der persönlichen Befindlichkeit und der Schulfreude.

#### Ausgrenzung und soziale Isolation in der Klasse

*Ferdinand tut sich besonders in der ersten Klasse sehr schwer, sich in fachlicher wie in sozialer Hinsicht in der Klasse einzubringen und bemerkbar zu machen. Seine Mutter bezeichnet als sein schlimmstes Schultrauma, wenn er erleben muss, dass niemand mit ihm in der Pause spielen will. Später berichtet er selbst, dass er von Kindern anderer Klassen auf dem Schulhof tätlich angegrif-*

*fen worden ist und sich nicht wehren konnte, weil er alleine war. Daraufhin wird ein Schüler der vierten Klasse mit seinem Schutz beauftragt. Insgesamt scheint sich seine soziale Position in der Klasse im Laufe der Schulzeit etwas zu bessern und er berichtet stolz, dass sie im Verbund einer Freundesgruppe „auch die von der anderen Klasse einmal fertig gemacht haben“.*

*Die Mutter von Madeleine berichtet aufgebracht, dass ihre Tochter in der dritten Klasse einem regelrechten „Mobbing“ ausgesetzt sei, das von einer Mitschülerin inszeniert werde. Diese würde sogar mit Erpressungsversuchen andere Kinder aus der Klasse dazu bewegen, Madeleine links liegen zu lassen. Sie käme jeden Tag weinend nach Hause und die Situation in der Klasse sei für ihre Tochter so unerträglich, dass sie bereits bei der Lehrerin vorstellig geworden sei und ernsthaft überlege, ob sie in die Parallelklasse überwechseln solle. Madeleine selbst kann sich den Grund für die Kampagne nicht so recht erklären, sagt aber, es könne daher kommen, dass die S. auf sie eifersüchtig sei, weil sie ein besseres Verhältnis zur Lehrerin habe.*

## 5. Fazit

Könnten sich Kinder Schule nach ihren Bedürfnissen aussuchen, wäre ihr vorrangiges Ziel, Spaß am Lernen zu haben. Dafür würden sie Herausforderungen annehmen und Leistung erbringen wollen. Das Erfolgserlebnis, etwas gut zu können, wäre ihnen wichtiger als im Wettbewerb besser zu sein als die anderen. Möglichkeiten, die Wahl der Themen mitzubestimmen, Lernprozesse selbst zu gestalten und zu organisieren, würden sie bei der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand mehr motivieren als die Forderungen pflichtgeleiteten Lernens mit ihren Appellen an Fleiß und Disziplin. Ebenso würden spielerische Elemente und praktisches Arbeiten die Lernfreude unterstützen. In der Realität der Schule werden Kinder jedoch früh mit Erfahrungen konfrontiert, die oft nicht ihrem motivationalen Selbstbild entsprechen. Sie nehmen wahr, dass sie den einheitlichen Anforderungen der Schule mit sehr unterschiedlichem Erfolg gerecht werden können und ihre Anpassungsfähigkeit entscheidendes Kriterium für den Schulerfolg ist. Trotz erkennbarer Bemühungen vieler Lehrkräfte um die Erhaltung intrinsisch motivierter Lernfreude übernehmen sie schnell die im Schulsystem verankerte Noten- und Wettbewerbsmentalität, wobei die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler mit dem andauernden Frustrationsgefühl des Unterlegenen zu kämpfen haben. Sowohl in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als auch im Leistungsvergleich mit den anderen Kindern in der Klasse zeichnet sich auf allen Leistungsebenen das Risiko motivationshemmender Erfahrungen ab, die zu Desinteresse, Widerwillen und Verweigerungshaltungen führen können.

Die emotionale Distanz zum schulischen Lernen zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Schule in der Wahrnehmung der Kinder als Ort der sozialen Begegnung größere Bedeutung hat denn als Lernort. Das Bedürfnis, beliebt zu sein und sich auf gute Freundinnen und Freunde verlassen zu können, machen soziale Ablehnung

Die emotionale Distanz zeigt sich in der Bedeutung von Schule als Sozial- und weniger als Lernort.

und Isolation zur größeren Belastung als Misserfolgserebnisse in den Fächerleistungen.

## Anmerkungen

- 1 Unter 15 vorgegebenen Statements der Frage „Das beschäftigt mich, darüber denke ich nach“ hatten „wie ich aussehe und wie ich mich anziehe“ und „was mir die Zukunft bringen wird“ die größte Nennhäufigkeit (vgl. *Furtner-Kallmünzer* u.a., 2002, S. 280 u. 381).
- 2 76% der befragten Kinder sind regelmäßig in einem Club oder Verein aktiv oder besuchen in ihrer Freizeit einen Unterricht; 37% nehmen mehrere solcher Angebote wahr (ebda. S. 41)
- 3 An der als qualitativer Längsschnitt angelegten Studie waren insgesamt 24 Kinder aus acht verschiedenen Klassen an vier bayerischen Grundschulen beteiligt. Jeweils 12 Kinder wurden als Kohorte von der 1. bis zur 3. Klasse bzw. von der 2. bis zur 4. Klasse in ihrer schulischen Entwicklung begleitet.
- 4 Anhand von Leistungstests, die im Rahmen der Studie jeweils in der gesamten Klasse der beteiligten Kinder im 1. und im 3. Untersuchungsjahr durchgeführt wurden, zeigt sich, dass sich bei einem Großteil der getesteten Kinder (N = ca.180) beim zweiten Test die Leistungen aus dem ersten Test bestätigen und dass beim zweiten Test gravierende Verschlechterungen bzw. Verbesserungen, abgesehen von einzelnen zufälligen „Ausreißern“, nicht vorkommen. Die Ergebnisse werden auch weitgehend durch die in den Zeugnisbewertungen dokumentierte Leistungsentwicklung bestätigt.

## Literatur

- Breidenstein, G./Kelle, H.* (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. – Weinheim und München.
- Deci, E. K./Ryan, R. M.* (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223-238.
- Furtner-Kallmünzer, M./Hössl, A./Kellermann, D./Lipski, J./Janke, D.* (2002): „In der Freizeit für das Leben lernen.“ Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. – München.
- Hössl, A./Vossler, A.* (2006) Bildungsverläufe in der Grundschule – Schulerfolg und Belastungen aus der Sicht von Kindern und Eltern. – Bad Heilbrunn.
- Krapp, A.* (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 44, S. 185-201.
- Schiefele, H.* (1986): Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32. Jg., Heft 2, S. 154-162.
- Ulich, K.* (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. – Weinheim.



# Strategie und Struktur, oder: Wie kommen SchülerInnen gut durch die Schule?

Sabine Maschke, Ludwig Stecher



Sabine Maschke



Ludwig Stecher

## Zusammenfassung

Ausgehend von den Arbeiten von *Hoferichter* (1980), *Heinze* (1980) und *Eder* (1987) beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit den schulischen Bewältigungsstrategien von SchülerInnen. Wir konzentrieren uns dabei erstens auf die Frage, ob diese Strategien zwischen verschiedenen Schulklassen variieren, und zweitens, ob diese Variationen auf die unterschiedlichen schulischen Erfahrungen, die die SchülerInnen in der Schule machen (müssen), zurückzuführen sind. Im Gegensatz zu den meisten anderen Studien werden in diesem Beitrag die Erfahrungen der SchülerInnen nicht als individualisierte, sondern als *kollektive, gemeinsame* Erfahrungen verstanden. Auf der Basis quantitativer (standardisierte Befragung) und qualitativer Daten (Gruppendiskussion) können wir zeigen, dass ein enger Zusammenhang zwischen den kollektiven Erfahrungen der SchülerInnen und deren bevorzugten Strategien besteht. Anhand der Theorie der Praxis von Pierre Bourdieu werden einige kritische Punkte und Desiderate in der bisherigen Erforschung von SchülerInnen-Strategien herausgearbeitet.

*Schlagerworte:* schulische Bewältigungsstrategien, Schulerfahrungen, Schulhabitus

## Abstract

*Strategy and Structures, or: How to Cope With School?*

According to the work of *Hoferichter* (1980), *Heinze* (1980), and *Eder* (1987) this contribution deals with students' strategies to cope with school. First, we focus on the question whether this strategies vary between school classes, and second, whether this variation is due to the social experiences students make at school. In contrast to the main body of literature in this paper this experiences are not interpreted as individualistic but as collective (common) experiences. Based on quantitative and qualitative data we can show that in fact there is a strong link between the collective school experiences and the (collective) strategies students prefer to cope with school. Based on the theory of practise of *Pierre Bourdieu*, we discuss some shortcomings of studies dealing with the coping strategies of students.

*Keywords:* strategies to cope with school, children's experiences of school life, school habits

Kindheit und Jugend sind in modernen Gesellschaften durch zahlreiche Institutionen und Organisationen – wie im Besonderen durch die Schule – strukturiert. Institutionen erfüllen dabei eine Reihe von **Schule als Institution** gesellschaftlichen Funktionen, aus denen sich jeweils deren spezifische *ziel-*

und normengebundenen Strukturen ableiten (Parsons 1960). Diese Strukturen bieten dem Individuum einerseits den Vorteil einer gewissen Verlässlichkeit und Handlungssicherheit im Umgang mit der jeweiligen Institution. Gleichzeitig aber stehen sie „dem einzelnen [...] auch als objektive Gegebenheit unabweisbar gegenüber. Der einzelne muss *lernen, mit diesen umzugehen*. Tut er dies nicht oder nur mangelhaft, werden Zwangsmaßnahmen eingesetzt“ (Jaegi in Tillmann 1989, S. 106; Hervorhebung dA).

Ein erfolgreiches Umgehen mit der Institution Schule hängt für die SchülerInnen u. a. von zwei Voraussetzungen ab. Zum einen davon, dass sie die „Aufgabenstellungen, Rollenerwartungen und Machthierarchien“, die die Schule konstituieren, verstehen und entschlüsseln können und in der Lage sind, daraus (relativ) konsistente Theorien über das Funktionieren von Schule und ihre eigene Stellung und Rolle innerhalb des schulischen Interaktionszusammenhangs ‚abzuleiten‘. In der Organisationssoziologie spricht man hier von *Betriebswissen* bzw. *Organisationswissen*. Zum anderen muss das Wissen in konkrete Handlungen umgesetzt werden. In dem Maße, in dem wir davon ausgehen können, dass diese Umsetzung auf die (wie auch immer geartete) *Bewältigung* der strukturellen Anforderungen von Schule gerichtet ist, spricht die Forschungsliteratur hier von (schulischen) *Bewältigungsstrategien* (Eder 1987, S. 101).

Die Untersuchung des Organisationswissens von SchülerInnen bzw. ihrer schulischen Bewältigungsstrategien hat eine mittlerweile knapp dreißigjährige Tradition. Einflussreiche Arbeiten wurden etwa von *Heinze* (1980) und *Hoferichter* (1980) bereits zu Beginn der 1980er-Jahre vorgelegt (siehe auch *Eder* 1987). *Hoferichter* fragte Kinder und Jugendliche, welche Tipps sie ihren jüngeren Geschwistern geben würden, „damit diese gut durch die Schule kommen“ (*Hoferichter* 1980, S. 418). *Hoferichter* ist in seiner Untersuchung allerdings weniger um eine subjektbezogene Auslegung der individuellen Strategien der SchülerInnen bemüht, als vielmehr darum, aus den Angaben der SchülerInnen Aussagen über die Qualität der Institution Schule und sich daraus ergebende didaktische Konsequenzen für die pädagogische Profession abzuleiten. Mit dieser institutionenbezogenen Perspektive weist *Hoferichter* darauf hin, dass die Bewältigungsstrategien der SchülerInnen auch immer etwas über die Verfasstheit der Schule selbst aussagen.

Grundlegend sowohl für die subjekt- als auch die institutionenbezogene Perspektive ist die Annahme, dass die Strategien der SchülerInnen in realen Interaktionserfahrungen gründen, die sie im Laufe ihrer schulischen Laufbahn im Rahmen des hierarchisch gegliederten Systems der Schule sammeln. Zu diesen Erfahrungen zählt nicht nur das vordergründige, von den Erwachsenen intendierte schulische Geschehen, sondern auch das nicht-intendierte wie es etwa *Zinnecker* (1975; 1978) unter dem Stichwort des heimlichen Lehrplans beschreibt (vgl. *Nittel* 2001, S. 447f.). Dabei sind diese Erfahrungen nicht einfach als kognitive Repräsentationen im Gedächtnis des Einzelnen zu verstehen. In dem Maße, in dem die Schule Erfolg und Misserfolg, Anerkennung und Zurückweisung verteilt, und damit tief in die Entwicklung des Selbst der SchülerInnen und deren Identität hineinreicht (*Fend* 1997; *Pekrun/Fend* 1991), sind die Erfahrungen stark affektiv besetzt und in den Tiefenstrukturen der Persönlichkeit der SchülerInnen ab-

gespeichert (*Eder* 1987, S. 101; siehe auch weiter unten die qualitativen Analysen). Hinzu kommt, dass die Erfahrungssedimentierung nicht im Sinne eines bewussten Prozesses zu verstehen ist, der vom Subjekt reflexiv gesteuert wird, sondern sich im alltäglichen Handeln und Erleben auf der Basis der „präreflexiven Dispositionen quasi ‚hinter dem Rücken‘ der Akteure“ vollzieht (*Michel* 2006, S. 106).

Zudem ist besonders hervorzuheben, dass sich das schulisch Erfahrbare nicht auf das einzelne Subjekt allein beschränkt, sondern dort, wo es eine ganze Gruppe betrifft – wie etwa eine Schulklasse –, ein gemeinsam geteilter, ein kollektiver Erfahrungsraum entsteht (*Bohnsack* 2003).

## 1. Ziele

Im folgenden Beitrag wollen wir diesem Zusammenhang zwischen kollektivem Erfahrungsraum und den Bewältigungsstrategien der SchülerInnen empirisch nachgehen. Um einen möglichst breiten Zugang zu eröffnen, kombinieren wir eine quantitative schriftliche Befragung mit qualitativ orientierten Gruppendiskussionen. Die Notwendigkeit eines integrativen Forschungshandelns, das sich um die Kombination und Vereinbarkeit quantitativer und qualitativer Methoden und -ergebnisse bemüht, wird vielfach in der Forschung betont (vgl. u. a. *Aram/Tamke/Wilke* 2004; *Erzberger* 1998; *Kelle/Erzberger* 1999; *Kluge/Kelle* 2001). In unserem Fall ermöglicht dieses Vorgehen, das Typische im Vergleich unterschiedlicher Schulklassen herauszuarbeiten, gleichzeitig aber auch offen für das Spezifische und Besondere des Einzelfalls zu bleiben.

Wie sieht der Zusammenhang zwischen kollektivem Erfahrungsraum und Bewältigungsstrategien aus?

In dem Maße, indem wir uns bei den Analysen auf die soziale Einheit des Kollektiven – die Schulklasse (bzw. eine Gruppe von SchülerInnen aus einzelnen Klassen) – konzentrieren, werden subjektbezogene Fragestellungen nicht berührt. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgt daher auf der Aggregatebene der Schulklasse. Bei den sich an den quantitativen Teil anschließenden Auswertungen von Gruppendiskussionen (mittels der dokumentarischen Methode) ist es ohnehin selbstverständlich, dass diese nicht das Individuum, sondern die Gruppe als ganze in den Blick nehmen.

## 2. Die Studie

Datengrundlage für die quantitativen wie qualitativen Auswertungen ist die Studie LERNen und BILDung (LernBild), die vom Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung 2004 im Rahmen des Kinder- und Jugendberichts des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde (vgl. *Behnen* u.a. 2004)<sup>1</sup>. Dabei kamen zum einen knapp 2.000 SchülerInnen der 4. bis 12. Schuljahrgänge allgemein bildender und beruflicher Schulen in Nordrhein-Westfalen in einer standardisierten schriftlichen Befragung zu Wort, zum anderen wurden 20 Grup-



pendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen (in Gruppen von ca. 6 bis 8 SchülerInnen) zu ihren Lern- und Bildungserfahrungen durchgeführt.

## 2.1 Kollektive Strategien – der quantitative Zugang

Das standardisierte Instrument zu den SchülerInnenstrategien wurde in Anlehnung an *Eder* (1987) konstruiert. Aus den bei *Eder* genannten Strategien wurden auf der Basis ausführlicher Gespräche mit Kindern und Jugendlichen und einem Fragebogen-Pretest 16 (Haupt-)Strategien – siehe Tabelle 1 – als Vorgaben für die Haupterhebung in LernBild ausgewählt. Das Instrument wurde wie in der Quellliteratur mit folgender Frage eingeleitet: Würdest du deiner jüngeren Schwester oder deinem jüngeren Bruder, wenn sie neu zur Schule kommen, die folgenden Tipps und Ratschläge geben? (Wenn du keine jüngeren Geschwister hast, stell dir vor, du hättest einen Bruder oder eine Schwester.) „Damit du gut durch die Schule kommst, musst du ...“ Hierauf legten wir den Kindern und Jugendlichen die 16 einzelnen Aussagen vor, zu denen sie um ihre Zustimmung oder Ablehnung gebeten wurden: 1=stimmt nicht, 2=stimmt wenig, 3=stimmt teils/teils, 4=stimmt ziemlich, 5=stimmt völlig.

*Tabelle 1:* Tipps, um gut durch die Schule zu kommen –  
4. bis 12. Jahrgangsstufe

Damit du gut durch die Schule kommst, musst du ...	stimmt	<i>Zustimmung:</i>	<i>Mittelwert (SD)</i>
	teils teils (3)	stimmt ziemlich (2)/ stimmt völlig (1)	
<b>Faktor 1: „Lernarbeit“</b>			4,3 (0,63)
1 regelmäßig lernen.	18 %	78 %	
2 im Unterricht aufpassen und ständig mitarbeiten.	16 %	82 %	
3 die Schule ernst nehmen.	10 %	86 %	
4 immer die Hausaufgaben machen.	12 %	84 %	
<b>Faktor 2: „Beziehungsarbeit“</b>			3,7 (0,72)
5 ein gutes Verhältnis zu den Lehrern/Lehrerinnen suchen.	31 %	58 %	
6 mit den Lehrern/Lehrerinnen zusammenarbeiten.	33 %	47 %	
7 gegenüber den Lehrern/Lehrerinnen immer freundlich sein.	21 %	72 %	
8 dich für die Rechte der Mitschüler/ Mitschülerinnen einsetzen.	33 %	51 %	
<b>Faktor 3: „Selbstbehauptung“</b>			4,0 (0,68)
9 dir nicht alles gefallen lassen.	30 %	61 %	
10 den Lehrern/Lehrerinnen immer Recht geben. (-) <sup>1</sup>	31 %	19 %	
11 dich nicht wehren. (-) <sup>1</sup>	12 %	7 %	
12 deine eigene Meinung vertreten.	11 %	85 %	

Legende:  $N_{\min}=1.925$ . Der Prozentsatz Ablehnungen zu den einzelnen Fragen ergibt sich, indem man jeweils die Summe der beiden eingetragenen Spaltenwerte von 100 Prozent subtrahiert. Die Reihenfolge der Fragen in Tabelle 1 entspricht nicht der Reihung der Fragen im Fragebogen. 1) Bei den mit einem Minuszeichen (-) gekennzeichneten Fragen werden die Antwortvorgaben für die Summenbildung je Faktor/Dimension invertiert (d.h. stimmt völlig erhält den Wert 1 statt den Wert 5).

Exploratorische Hauptkomponentenanalysen<sup>2</sup> zeigen, dass sich 12 der 16 Fragen des Instruments grundsätzlich drei inhaltlichen Dimensionen, das heißt inhaltlich zusammengehörenden Strategiebündeln, zuordnen lassen, die wir als *Lernarbeit*, *Beziehungsarbeit* und *Selbstbehauptung* bezeichnen. Die Antworten auf die jeweils einer Dimension zugehörigen Fragen werden addiert und durch die Anzahl der (beantworteten) Fragen dividiert. So ergibt sich ein durchschnittlicher Wert für die jeweilige Dimension, der sich im Rahmen der ursprünglichen Skala zwischen 1 und 5 bewegt. Je höher der Wert, desto stärker wird die jeweilige Dimension als Erfolgsstrategie empfohlen. Auf die Darstellung der vier nicht in die Faktorenanalyse integrierbaren Fragen gehen wir im Folgenden aus Platzgründen nicht ein.

inhaltliche Dimensionen von SchülerInnenstrategien:  
Lernarbeit , Beziehungsarbeit und Selbstbehauptung

## 2.2 Lernarbeit

Tabelle 1 zeigt, dass die Strategien der Lernarbeit (Frage nummer 1- 4) insgesamt eine hohe Zustimmung erfahren. 78 Prozent der Kinder und Jugendlichen raten ihren (imaginären) Geschwistern, dass sie regelmäßig lernen müssten, um gut durch die Schule zu kommen. 82 Prozent empfehlen, im Unterricht aufzupassen und mitzuarbeiten, 86 Prozent, die Schule ernst zu nehmen und 84 Prozent raten, immer die Hausaufgaben zu machen. Nur eine kleine Minderheit von etwa zwei bis vier Prozent lehnt diese ‚klassischen‘ Schul- und Lernstrategien als einen Erfolg versprechenden Weg, um gut durch die Schule zu kommen, ab.

## 2.3 Beziehungsarbeit

Im Durchschnitt sichtlich geringer fällt die Zustimmung zu Strategien der Beziehungspflege hinsichtlich der LehrerInnen aus. 58 Prozent sind der Meinung, die Geschwister sollten ein gutes Verhältnis zu den LehrerInnen suchen und 47 Prozent, dass sie mit den LehrerInnen zusammenarbeiten sollten. Etwas positiver wird die Strategie bewertet, gegenüber den LehrerInnen immer freundlich zu sein; 72 Prozent der Befragten würden dies ihren Geschwistern raten. Die Daten zeigen auch, dass diejenigen, die solche Strategien der Beziehungspflege rundweg ablehnen, eine Minderheit darstellen (zwischen 7 % und 20 %).

## 2.4 Selbstbehauptung

Die Antworten zu den Aussagen der Dimension Selbstbehauptung belegen anschaulich, dass die Schule von den Kindern und Jugendlichen nicht als ein Ort gesehen wird, an dem es nur darauf ankommt, es den LehrerInnen recht zu machen und die eigenen Meinungen und Interessen hinten an zu stellen. Gut durch die Schule kommen heißt auch, im ‚aufrechten Gang‘ durch die Schule zu gehen und sich als Person zu behaupten. ‚Sich nicht alles gefallen zu lassen‘, befürworten 61 Prozent der Befragten, 85 Prozent, die eigene Meinung zu vertreten.

Deutlich abgelehnt werden dagegen die Aussagen, sich nicht zu wehren (81 % lehnen dies ab) und den LehrerInnen immer Recht zu geben (50 %).

Die Ergebnisse zu den SchülerInnenstrategien zeigen, dass es zum ‚richtigen‘ Umgang mit der eigenen SchülerInnenrolle dazugehört, die institutionellen Regeln zu beachten, wie dies in der starken Befürwortung der Lern- und Beziehungsarbeit zum Ausdruck kommt. Andererseits geht die Anerkennung der schulischen Regeln nicht so weit, dass damit eine Selbstaufgabe einhergeht. Die Befunde decken sich weitgehend mit denen, die *Eder* (1987) und auch schon *Hoferichter* (1980) berichten. Auch hier zeigt sich, dass Distanz und Widerstand zu den öffentlichen Norm- und Wertmustern der Schule nicht zu den Erfolg versprechenden Strategien in der Schule gezählt werden, gleichzeitig aber auch das Statement „dass man sich nichts gefallen lassen soll“ hohe Zustimmung erhält. Gerade auf diesen Aspekt der Selbstbehauptung werden wir später in der qualitativen Analyse unter der Perspektive Schule und Identität(sarbeit) noch genauer eingehen.

Die Daten in Tabelle 1 bilden die Individualebene der einzelnen SchülerInnen ab. Da in der Studie LernBild die Befragung jedoch im Klassenverband stattfand (in insgesamt 84 Klassen), ergibt sich die Möglichkeit, die SchülerInnenstrategien auch aus klassenbezogener, das heißt „kollektiver“ Perspektive zu betrachten. Die Klasse wird aus dieser Perspektive, wie wir schon andeuteten, als ein kollektiver Erfahrungs- und Handlungsraum verstanden, der sich in gemeinsamen Werthaltungen und Einschätzungen der Klassenmitglieder niederschlägt. Die technische Grundlage der folgenden Auswertungen bildet die Aggregation der Individualdaten auf Klassenebene.

Ausgehend von der These, dass den Strategien der SchülerInnen der kollektive Erfahrungshintergrund der Klasse, die sie besuchen, zu Grunde liegt, sollen univariate Analysen zunächst zeigen, ob diese Erfahrungshintergründe überhaupt signifikant zwischen den Klassen variieren. Eine Interklassenvarianz von Null (oder nahe 0) hinsichtlich der drei Strategiedimensionen würde diese Zusammenhangsthese in Frage stellen. Das Fehlen solcher Varianz würde bedeuten, dass entweder in allen untersuchten Klassen die gleichen kollektiven Erfahrungen gemacht werden – also unabhängig davon, ob wir es mit einer 9. Klasse in einer Hauptschule oder einer 5. Klasse in einem Gymnasium zu tun haben –, was als unwahrscheinlich gelten darf, oder aber, dass zwar die Erfahrungsräume variieren, dies aber unabhängig davon immer zu den gleichen Strategien führt.

Die Analysen zeigen, dass die Varianz zwischen den Klassen durchaus beachtlich ist<sup>3</sup>. Dies betrifft vor allem die Beziehungsarbeit und die Selbstbehauptungsstrategien. So finden sich einerseits einige Klassen, in der die SchülerInnen im Durchschnitt lediglich teils/teils (Klassenmittelwert = 3,0) davon überzeugt sind, dass das Bemühen um ein gutes Verhältnis zu den LehrerInnen nützlich ist, um gut durch die Schule zu kommen. Andererseits finden sich auch Klassen, in denen die SchülerInnen sich weitgehend ‚einig‘ darin sind (Mittelwert zwischen 4,2 und 4,4 auf der 5-stufigen Skala), eine solche Beziehungsarbeit als Erfolg versprechende Strategie zu sehen. Die Variationsbreite beträgt damit 1,4 Skaleneinheiten. Noch deutlicher fällt die Variabilität zwischen den Klassenmittelwerten hinsichtlich der Selbstbehauptungsdimension aus. Hier be-

trägt die Variationsbreite 1,75 Skaleneinheiten (die Mittelwerte liegen zwischen 3,0 und 4,75). Etwas anders verhält es sich mit der Lernarbeit. Mit einem Range von 1,1 Skaleneinheiten fällt die Variabilität sichtlich geringer als bei den anderen beiden Dimensionen aus. Zudem bewegen sich die Klassenmittelwerte auf einem deutlich höheren Niveau (Mittelwerte zwischen 3,6 und 4,7), was bedeutet, dass selbst in Klassen, die vergleichsweise weniger auf Lernarbeit setzen, positive Bewertungen dieser Strategie überwiegen. Lernarbeit können wir damit als eine in diesem Sinne stärker klassenübergreifende, universelle Strategie bezeichnen. Dies heißt, dass Lernarbeit mehr oder weniger unabhängig von Variationen in den zu Grunde liegenden schulischen Erfahrungen als Erfolg versprechendste Strategie von SchülerInnen gesehen wird.

Zu betonen ist, dass die beschriebenen Befunde nicht grundsätzlich den Zusammenhang zwischen Strategiewahl und Erfahrungshintergrund belegen (dies wird erst die Verbindung der quantitativen mit den qualitativen Daten leisten) – eine grundsätzliche Voraussetzung für den Beleg der These ist mit der nachgewiesenen Variabilität der kollektiven Strategien jedoch erfüllt.

Im Weiteren soll es jedoch nicht um diese Variationsbreite gehen, sondern um einen differenziellen Einblick in einzelne Schulklassen und deren kollektive Schulerfahrungen. Sehen wir dazu von der univariaten Verteilung der Dimensionen der SchülerInnenstrategien ab und fragen nach Klassen mit einem spezifischen multivariaten Profil von Strategien. Zur Typisierung der Klassen verwenden wir das Verfahren der Clusteranalyse.

*Abbildung 1:* Clusterprofile der 84 Schulklassen in Bezug auf die drei Dimensionen von SchülerInnenstrategien (Lernarbeit, schwarz; Beziehungsarbeit, grau; Selbstbehauptung, weiß)

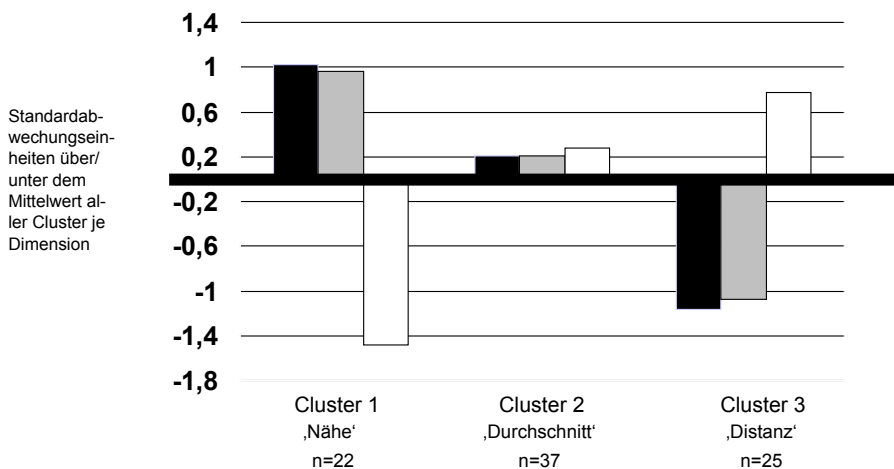


Abbildung 1 enthält die Profile der drei sich ergebenden Cluster<sup>4</sup> auf der Basis des allgemeinen Gruppenmittelwertes (angegeben in Standardabweichungseinheiten). Das Cluster 1, das als *Nähe-Cluster* bezeichnet wird, zeichnet sich dadurch aus, dass die darin versammelten Klassen sowohl der Lernarbeit als auch der Beziehungsarbeit zu den LehrerInnen großes Gewicht beimessen, während die Dimension der Selbstbehauptung deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Der Begriff der ‚Nähe‘ – und im Folgenden auch der Begriff der ‚Distanz‘ – bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die allgemeine Akzeptanz gegenüber dem Schulsystem. Sie drückt sich in der Betonung der systemfunktionalen Strategien der Lern- und Beziehungsarbeit und einer (vergleichsweise) geringen Absetzung des Einzelnen gegenüber der Schule durch Selbstbehauptungsstrategien aus.

Cluster 2, mit *Durchschnitt* betitelt, liegt in allen 3 Dimensionen auf dem Gesamtmittelwert aller Klassen und ist damit ein multivariat ‚unauffälliges‘ Cluster.

Ein zu Cluster 1 gegenläufiges Profil weist Cluster 3 auf, mit *Distanz-Cluster* überschrieben. Die Überzeugungen hinsichtlich der Lernarbeit und einer positiven Beziehungsarbeit zu den LehrerInnen sind deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt, während gleichzeitig die Selbstbehauptung als erfolgreiche Strategie überdurchschnittlich betont wird.

Auswertungen zu passiven Clustermerkmalen zeigen, dass die kollektive Strategiewahl, wie sie in den unterschiedlichen Clustern repräsentiert ist, im Besonderen mit der Jahrgangsstufe variiert. Je niedriger die Jahrgangsstufe, desto eher fallen die Klassen in das Nähe-Cluster.

Ohne auf die weiteren quantitativen Analysen und Befunde an dieser Stelle vertiefend eingehen zu können, zeigte die Inspektion der 84 Klassen bezüglich ihrer Zuordnung zu den Clustern und den Jahrgangsstufen, dass vor allem *eine* Klasse aus dem allgemeinen Muster heraus fällt. Es handelt sich dabei um die 6. Klasse einer Realschule, die erwartungswidrig dem Distanz-Cluster zugeordnet ist. Während die Strategiedimensionen Lernarbeit und Selbstbehauptung in dieser Klasse relativ durchschnittlich ausgeprägt sind, fällt die geringe Bedeutung der Beziehungsarbeit ins Auge. Diese Klasse zeichnet sich damit im Besonderen dadurch aus, dass sie die Strategien, die auf eine konstruktive Beziehung zu den Lehrkräften zielen, als wenig Erfolg versprechend einschätzen.

### 3. Strategie und kollektive Erfahrung – der qualitative Zugang

Wir können also anhand der Ergebnisse zu den (standardisiert erfragten) SchülerInnenstrategien deutlich einen ‚Ausreißer‘ erkennen, eine untypische Klasse, die über ein abweichendes und eigenständiges Strategienprofil verfügt. Da wir mit einer Gruppe von SchülerInnen aus eben dieser Klasse zudem eine Gruppendiskussion durchgeführt haben, können wir im Folgenden rekonstruieren, welche kollektiven (schulischen) Erfahrungen diesem spezifischen Strategienprofil zugrunde liegen. Im Sinne unserer These über den Zusammenhang zwi-

schen kollektivem Erfahrungsraum der Klasse und Wahl der Strategien, um gut durch die Schule zu kommen, eignet sich diese Klasse im Besonderen für die qualitative Analyse.

Bevor wir zur Beschreibung dieser Erfahrungen kommen, einige Worte zur Gruppendiskussion und zur gewählten Form der Auswertung, der dokumentarischen Methode.

Bei der Gruppendiskussion handelt es sich um ein offenes Erhebungsverfahren, das thematische Vorgaben und Interventionen vermeidet – und den Relevanzthema der Befragten folgt (Bohnsack 2003; Maschke/Schittenhelm 2005). Dabei wird die Gruppe als Ganzes und die einzelnen TeilnehmerInnen als RepräsentantInnen dieser Gruppe angesehen. Im Mittelpunkt steht also nicht die individuelle Biografie, sondern die Erfassung des Kollektiven. Eine ergiebige, selbstläufige Diskussion kommt vor allem in den Gruppen zustande, die über eine gemeinsame und kollektiv geteilte Erfahrungsbasis verfügen (Loos/Schäffer 2001, S. 44), in so genannten Realgruppen (Cliques etc.; in unserem Fall eine Gruppe von SchülerInnen aus einer Klasse). Das Kollektive bzw. die kollektiven Bedeutungsmuster kommen in der dramaturgischen Verdichtung, in der wechselseitigen Steigerung des Diskurses zum Ausdruck. Ein dramaturgischer Höhepunkt wird durch die *Fokussierungsmetapher* repräsentiert – sie verweist auf zentrale Themen gemeinsamen Erlebens in der Gruppe und damit auf zentrale Aspekte des gemeinsamen Erfahrungshintergrunds der Gruppe.

Zur Analyse von Gruppendiskussionen hat sich in der Forschung das Verfahren der dokumentarischen Methode, die in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964; zuerst 1921) steht, etabliert. Die *dokumentarische Methode* ist ein *rekonstruktives* Analyseverfahren. Den hierzu zählenden Ansätzen ist eines gemeinsam: sie zielen darauf, die Konstruktionen der sozialen Akteure, deren Alltagshandeln, zu rekonstruieren. Die Grundlage oder das Material der Rekonstruktion bildet das „implizite Wissen“ der Erforschten. Ein Wissen der Akteure über ihre Handlungspraxis, Regeln, Muster und Orientierungen, die „den Erforschten zwar wissensmäßig verfügbar sind, die sie aber – je tiefer diese in ihrer habitualisierten, routinemäßigen Handlungspraxis verankert sind – umso weniger selbst zu explizieren vermögen“ (Bohnsack 2003, S. 198). Analysiert werden milieuspezifische Einbindungen, kollektive Orientierungen, das handlungsleitende Wissen der Akteure. Dabei folgt die Analyse einem mehrstufigen Verfahren (Bohnsack 2003, Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001): sie wechselt von dem, *was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure *ist* hin zur Frage, *wie* diese Realität in der Praxis *hergestellt* wird. Die *formulierende* Interpretation nimmt zunächst eine thematische Feingliederung von Textpassagen vor. Die *reflektierende* Interpretation rekonstruiert anschließend die zentralen Orientierungen, Orientierungsrahmen und – im Fall der Gruppendiskussion – die formale Diskursorganisation einer Gruppe. Eine so geartete detaillierte Rekonstruktion ist die Grundlage für weitere Schritte der mehrstufigen Auswertung, die die *komparative Fallanalyse* (Nohl 2001) und die *Typenbildung* (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2001) beinhaltet.

Ergebnisse der Gruppendiskussion mit der „Ausreißer“-Klasse

Ausgewählt haben wir aus den umfangreichen Transkriptionen Fokussierungsmetaphern, die das Verhältnis SchülerInnen – LehrerInnen in den Blick

rücken bzw. dokumentieren. Der Grund für die Auswahl gerade dieser Passagen liegt zum einen darin, dass durchweg in allen Gruppendiskussionen die LehrerInnen eine zentrale Rolle einnehmen – sie sind *der* Gesprächsgegenstand und Kristallisationspunkt, der in besonderer interaktiver Dichte und Präsenz im Laufe der Gruppendiskussionen immer wieder aufgegriffen wird und sich durch alle Diskussionen zieht. Dabei transportieren die von SchülerInnen beschriebenen LehrerInnen(-Bilder) je eigene schulische Handlungspraxen und lassen eine Analyse der zugrunde liegenden kollektiven Orientierungen zu. Für die 6. Klasse, die hier im Mittelpunkt steht, weist der besonders niedrige Skalenwert hinsichtlich der Beziehungsarbeit zu den LehrerInnen zum anderen darauf hin, dass in dieser Klasse gerade das Verhältnis zu den LehrerInnen belastet zu sein scheint. Darüber hinaus ergeben sich durch die Auswahl thematisch ähnlicher Fokussierungsmetaphern in komparativer Perspektive, an der sich das dokumentarische Vorgehen wesentlich orientiert, Möglichkeiten, *ein* Thema zu variieren bzw. den „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Nohl 2003, S. 101) herauszuarbeiten.

Das nachfolgende Beispiel gibt einen Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit SchülerInnen der 6. Klasse wieder. Bei den TeilnehmerInnen handelt sich um eine befreundete Gruppe von SchülerInnen, die sich freiwillig zur Gruppendiskussion gemeldet haben. Die Analyse, die die *Diskursorganisation* innerhalb dieser Gruppe rekonstruiert und damit der Frage folgt, *wie* und in welchem Rahmen das Thema (hier das Verhältnis LehrerInnen – SchülerInnen) behandelt wird, folgt aus Platzgründen nur dem zweiten Schritt des dokumentarischen Verfahrens, der reflektierenden Interpretation. („W“ steht für die weiblichen, „m“ für die männlichen DiskussionsteilnehmerInnen.)

- Z. 1 **M1w**: Lehrerin wollt ihr nicht werden (.) so richtig/
- Z. 2 **Mehrere**: Ne nein (laut)
- Z. 3 **T1m**: Nein, nie im Leben (laut)
- Z. 4 **Mehrere**: Ne
- Z. 5 **T5w**: Lehrer sind Streber (.) Lehrer sind Scheiße
- Z. 6 **Mehrere**: [Tumult (u), zustimmend]
- Z. 7 **T5w**: Ne, wenn ich ehrlich bin (.) Lehrer sind Scheiße
- Z. 8 **Mehrere**: (u) [durcheinander, zustimmend]
- Z. 9 **T.?** Na ja (leise)
- Z.10 **T5w**. (u) die haben selber Kinder (u) benutzen uns wie so kleine Teddybären
- Z.11 **T?**. Frau Möch<sup>5</sup>
- Z.12 **T8w**: die Frau Möch zieht voll über ihre Kinder her
- Z.13 **T4m**: Die Frau Möch die redet auch/
- Z.14 **T5w**: Ja (.) das ist voll ätzend
- Z.15 **T8w**: Die benutzt ihre Kinder so so (.) ja immer erzählen was die Kinder
- Z.16 Schlimmes machen und wie böse die sind (u)

Z.17 T5w: Das interessiert uns doch nicht (.) das sind ihre Kinder nicht meine.

Z.18 Wenn ich Kinder bekomme/

Z.19 T8w: (u) unfair also ich mein (.) das muss man ja nicht grade machen.

Sehen wir uns den Ablauf dieser Gesprächsszene näher an. In den Zeilen 2-4 reagieren die SchülerInnen mit deutlichen Signalen bzw. Äußerungen, die das Statement der Interviewerin validieren. T5 in Zeile 5 schließt sich den zustimmenden Äußerungen an und setzt das Thema LehrerInnen weiter fort (Proposition; die LehrerInnen werden zur zentralen Einheit dieses Diskurses), in recht drastischer und negativer Form: „Lehrer sind Streber, Lehrer sind Scheiße“<sup>6</sup>. Mehrere TeilnehmerInnen validieren diese Aussage durch ihr zustimmendes Lachen in Zeile 6. In Zeile 7 wird das Thema weiterbearbeitet (Elaboration): T5 bekräftigt ihre Aussage durch die Wiederholung und den Zusatz „Ne, wenn ich ehrlich bin“ und begrenzt das Thema gleichzeitig auf wesentliche Orientierungsgehalte („sind Scheiße“). Eine Generalisierung, die von den DiskussionsteilnehmerInnen in Zeile 8 validiert wird. In Zeile 9 ist der leise Versuch einer Differenzierung spürbar, wird aber von den anderen DiskussionsteilnehmerInnen nicht aufgegriffen. Zeile 10 bietet eine (teils neue) Proposition durch T5: in der Metapher des „Teddybären“<sup>7</sup> wird die Fremdheit der SchülerInnen gegenüber der Lehrerin bildhaft umgesetzt und kommunizierbar. Sichtbar wird noch ein weiterer Aspekt der gemeinsamen Erfahrung von Fremdheit: der das Gefühl des „Benutztwerdens“ und der Ohnmacht (Teddybär als unbelebtes Objekt) und damit einen Zustand des Ungleichgewichtes im LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis beschreibt. In Zeile 11 wird sowohl exemplarisch als auch zur Validierung der Name einer Lehrerin eingeführt: „Frau Möch“. T8 führt das Thema „Frau Möch“ mit einem Beispiel in Zeile 12 weiter aus: „zieht voll über ihre [eigenen, dA] Kinder her“. Auffällig ist hier, dass das Verhältnis Erwachsener – Kind nicht aus der Perspektive der SchülerInnen selbst beschrieben wird, sondern die leiblichen Kinder der Lehrerin ins Spiel gebracht werden – als Beispiel und Beleg für das Unvermögen dieser Lehrerin, überhaupt angemessen und partnerschaftlich mit Kindern umgehen zu können. Zeile 13 enthält eine Bestätigung und in Zeile 14 bringt T5 das Thema auf den Punkt „das ist voll ätzend“ (Zwischenkonklusion). In den nachfolgenden Zeilen wird das Thema weiter elaboriert und mit Beispielen belegt. T5 und T8 schließen in Zeile 17 bis 19 das Thema ab (Ergebnissicherung), indem sie noch einmal die gemeinsam geteilte Orientierung verdeutlichen: die Distanz („das interessiert uns doch nicht“) und das Gefühl, unfair behandelt zu werden („unfair also ich mein“).

Wie weiter oben ausgeführt, kommen in den Gruppendiskussionen die gemeinsamen Erfahrungshintergründe der DiskussionsteilnehmerInnen zum Ausdruck. Welche „kollektive Orientierungsfigur“ (Loos/Schäffer 2001, S. 84) in Bezug auf die gemeinsamen Schulerfahrungen lässt sich bei den RealschülerInnen dieser 6. Klasse anhand des dargestellten Diskussionsausschnittes ausmachen?

Die Rekonstruktion des Diskurses zeigt ein von Entfremdung geprägtes SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis. Deutlich wird dies in der parallelen Diskursorganisation (Aufeinanderfolge von Proposition, Elaboration und Konklusion), die prototypisch die homologen Erfahrungen dieser SchülerInnen abbildet



(Przyborski 2004, S. 96f.). Auf diese Erfahrung von Entfremdung reagieren die SchülerInnen mit Distanzierung und Ablehnung, die sie vor dem Hintergrund einer sinnbildlichen Trennung in zwei Welten, in eine Welt der SchülerInnen und in eine der LehrerInnen bzw. Erwachsenen, vollziehen. Anteile der Lebenswelt der Lehrerin haben in der Welt der SchülerInnen nichts zu suchen – die privaten Erzählungen der Lehrerin während des Unterrichts vermitteln deshalb auch keine vertrauensvolle Atmosphäre, sondern vertiefen noch den Graben zwischen den Akteuren. Die Erfahrung der Distanz zu den LehrerInnen führt dazu, dass die SchülerInnen dieser Klasse Strategien, die sich auf ein gutes Verhältnis zu den LehrerInnen beziehen, für – im Vergleich zu anderen Klassen – erfolglos und damit wenig hilfreich halten (siehe die quantitativen Ergebnisse). Die Entfremdungserfahrung führt auf der Handlungsebene zu einem Rückzug aus der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung<sup>8</sup>.

Der sprachliche Modus, der die homologen (Schul-)Erfahrungen unterstreicht, ist ein ablehnender und schroffer, u. a. werden drastische Begriffe („sind Scheiße“) gebraucht. Nun könnte man dies als Form einer typischen Verweigerungshaltung in der Pubertät ansehen bzw. als entwicklungspezifischen Ausdruck eines Konfliktes zwischen den (in der Schule aufeinander treffenden) Generationen. Bedenken wir jedoch, dass es sich bei dieser Klasse um einen (im quantitativen Teil identifizierten) „Ausreißer“ mit einem besonderen Profil handelt, das deutlich vom Muster anderer 6. Klassen abweicht. Das heißt, die SchülerInnen rekurren auf *besondere*, nicht entwicklungspezifische schulische Erfahrungen. Unsere Eingangsthese vom Zusammenhang zwischen (kollektivem) Erfahrungsraum und (kollektiven) Strategien findet damit auf dieser Ebene eine deutliche Unterstützung.

Wir hatten bereits darauf hingewiesen, dass der Begriff Strategie nicht einseitig nur im Sinn eines rationalen Vorgehens seitens der SchülerInnen zu verstehen ist, sondern unbewusste ‚vorreflexive‘ Anteile enthält (Raphael 1991). In welchem bedeutsamen Maß letzteres für manche ‚Strategien‘ zutrifft und dass damit der Begriff weit über das hinausreicht, was wir im quantitativen Teil untersuchten, offenbart sich unter dem Brennglas der qualitativen Analyse eines weiteren Ausschnitts aus der Gruppendiskussion der 6. Klasse.

**T3m:** Der Herr Grün<sup>9</sup> der macht (.) das find ich auch (.) sehr gut weil der (.) äh zwar auch etwas streng ist, aber der macht das auch so schön, der erklärt das immer (u)

**T?:** (u)

**T3m:** Und wenn man dann auch mal was fragt dann, erklärt der das auch alles so schön

**T1m:** Der ist streng aber gerecht.

**T5w:** (u) der Dennis (.) wenn der irgendwas falsch sagt dann wird der an der Ohren hoch gezogen, also das regt mich voll auf

**M1w:** (u) wird der was?

**T8w:** Wird der so an (.) hier so hoch gezogen [...]

**T?:** Ja auch (.) aber manchmal ist das auch kein Spaß mehr

**T1m:** Der ist streng aber gerecht

**Mehrere:** Ja (u)

**T2m:** Der sagt auch manchmal du Penner aus Spaß [...]

**T?:** Ja und du Schlampe

**M1w:** Ja

**T2m:** Du Printe

**T4m:** Alle auf der Schule finden den Herrn Grün am besten weil der 'n guter Klassenlehrer ist [...]

Auch in diesem Beispiel wird – wie im ersten Textauszug – die Erfahrung von Entfremdung deutlich. An der Tagesordnung sind körperliche (an den Ohren hochziehen, es wird auch im weiteren Verlauf der Diskussion noch von Kopfnüssen berichtet) und verbale Übergriffe. Die Grenze zwischen Spaß und Ernst („ist das auch kein Spaß mehr“) ist fließend. In diesem Sinn beziehen sich beide Textauszüge auf Vergleichbares: Sie verdeutlichen zusammen genommen einen gemeinsamen Erfahrungsraum, der den Status der SchülerIn in Abgrenzung zu den LehrerInnen, ein Missverhältnis zwischen jüngerer und älterer Generation in der Schule, zum Gegenstand hat. Insgesamt beschreiben sie Schule als Raum, in dem klare (hierarchische) Grenzen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gezogen sind.

Ohne die Analyseschritte zum zweiten Beispiel an dieser Stelle im Einzelnen nachvollziehen zu können, zeigt sich darin etwas über das erste Beispiel hinausgehend Neues. Hier werden im Kontrast zum ersten Beispiel dem Lehrer positive Attribute (z. B. ‚gerecht‘) zugeschrieben. Selbst Bezeichnungen<sup>10</sup> wie ‚Printe‘, ‚Schlampe‘ etc., mit denen der Lehrer SchülerInnen belegt, lassen ihm die SchülerInnen weitestgehend ‚durchgehen‘. Auch die körperlichen Übergriffe werden eher noch als Spaß gewertet<sup>11</sup>. Die kritische Stimme (siehe T5w) kann sich an dieser Stelle (und auch im weiteren Verlauf der Diskussion) nicht durchsetzen. Unterm Strich wird Herr Grün als jemand etikettiert, der ‚das auch so schön [macht]‘, zwar ‚streng‘, aber ‚gerecht‘ ist.

Während die Strategien im quantitativen Teil sich deutlich auf sichtbare Handlungen (schülerisches Tun) begrenzen, offenbart sich hier eine andere Art von ‚Strategie‘, die auf kommunikativen Prozessen des Zuschreibens beruht, und die wir als *Attribuierungsstrategie* bezeichnen möchten. Das Wesen dieser Strategie liegt unserer Ansicht nach in dem (geradezu verzweifelten) Bemühen der SchülerInnen, ihrer Umwelt – das heißt in diesem Fall den LehrerInnen – ‚positive‘ Aspekte abzutrotzen. Lehrer Grün werden positive Eigenschaften zugeschrieben, obwohl er professionelle Standards objektiv nicht erfüllt.

**Das Paradox der Attribuierungsstrategie**

Wir verstehen diese Attribuierung als Teil einer kollektiven Strategie, die darauf zielt, das Dilemma, in dem sich die SchülerInnen in dieser Klasse befinden, aufzulösen: sie erleben eine von Entfremdung geprägte schulische Innenwelt, personifiziert in Gestalt zweier LehrerInnen, in der sie ‚überleben‘ bzw. ihr Selbst behaupten müssen. Das Mittel (bzw. die ‚Strategie‘) ist die Konstruktion eines Lehrerbildes, in dem dem Lehrer positive Eigenschaften zugeschrieben werden, die ihn – so eine mögliche Interpretation – für die SchülerInnen

weniger bedrohlich und damit ‚handhabbarer‘ erscheinen lassen und dadurch ein (irgendwie) tragfähiges SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis ermöglicht. Schauen wir uns die ‚Auswahl‘ der LehrerInnen an, mit der die SchülerInnen dieser Klasse tagtäglich zu tun haben, könnte die besondere Funktion oder der Nutzen einer solchen Attribuierungsstrategie für die SchülerInnen in der Sicherung ihres ‚Selbst‘ liegen und wird damit in einem existenziellen Sinn zu einer Bewältigungs- bzw. Überlebensstrategie (*Hoferichter* 1980), indem sie eine Abschwächung des Widerspruchs zwischen der als repressiv und entfremdet erlebten Schulwelt und der (fast unmöglich erscheinenden) Behauptung des Selbst Rechnung trägt.

Diese Sichtweise kann an eine von *Wellendorf* (1976) durchgeführte Untersuchung über schulische Sozialisation und Identität anknüpfen, die sich mit Identitätserwerb bzw. der Identitätsgefährdung von Heranwachsenden im Kontext ihrer schulischen Sozialisation beschäftigt. *Wellendorf* geht auf der Basis psychoanalytischer und interaktionistischer Theorien davon aus, dass eine positive Identitätsentwicklung auf einer ausgewogenen Balance zwischen sozialer und personaler Identität beruht. Er sieht diese Balance durch die hierarchische, zielorientierte Struktur der Schule permanent gefährdet. Zumindest für die 6. Klasse, die wir hier betrachteten, können wir von einer solchen Gefährdung sprechen. Aus dieser identitätstheoretischen Perspektive ist die Funktion der positiven Attribuierung als eine Strategie aufzufassen, bei der es nicht darum geht, *gut* durch die Schule, sondern in einem existenziellen Sinn *unbeschadet* durch die Schule zu kommen.

Unverkennbar verweisen die zentralen Befunde zum Zusammenhang von kollektiven Strategien und kollektiven schulischen Erfahrungen auf wesentliche Elemente, die *Bourdieu* in seiner Theorie der Praxis (1979) umfassend vorge-

Bourdieu's Theorie der Praxis  
und der Zusammenhang von  
kollektiven Strategien  
und kollektiven  
schulischen Erfahrungen

stellt hat. Kern dieser Theorie, die Erfahrung und Handeln dialektisch miteinander verknüpft, ist das Konzept des Habitus. Unter dem Habitus eines Menschen versteht *Bourdieu* das gesamte System von dauerhaften „organischen oder mentalen Dispositionen“ (*Bourdieu* 1974, S. 40), die die Grundlage seines Handelns, Wahrnehmens und Denkens bilden. Als allgemeine Grundtendenz der Verhaltensformen, als „System generativer Schemata von Praxis“ (*Bourdieu* 1992, S. 279), wirkt der Habitus bis in die feinsten Verästelungen menschlicher Lebensäußerungen: „wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. All das ist eng miteinander verknüpft“ (*Bourdieu* 1993, S. 31f.) und im Habitus zu einer ‚stilistischen Einheit‘ (*Liebau*) zusammengebunden.

Als praxisgenerierendes Prinzip ‚steuert‘ der Habitus den (produktiven) Umgang der SchülerInnen mit der Schule – unter anderem deren Bewältigungsstrategien. Steuern bedeutet dabei jedoch nicht ein „bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen.“ (*Bourdieu* 1993, S. 98f.) Der Habitus ist als eine Art von Sinn für die Alltagspraxis zu verstehen, „der einem sagt, was in welcher Situation zu tun ist.“ (*Bourdieu* 1998, S. 41f.). In diesem Sinne impliziert der Begriff Strategie gerade „nicht die Vorstellung eines bewußten rationalen Kalküls“ (*Raphael* 1991, S. 241).

Wie der Habitus auf der einen Seite die Lebenspraxis des Einzelnen hervorbringt (*strukturierende Struktur*), ist er auf der anderen Seite selbst das Produkt gesellschaftlicher Praxis (*strukturierte Struktur*). In und durch die Teilnahme an den sozialen Praktiken seiner unmittelbaren sozialen Umgebung – zuerst in der Familie, dann im Rahmen der sekundären Sozialisation in Institutionen wie in der Schule – lernt das Kind im Laufe seiner Entwicklung Kompetenzen und Fähigkeiten, „die ihm eine aktive Bewältigung seiner Lebenslage ermöglichen.“ (Liebau 1987, S. 83) Dieser Vorgang ist weniger ein *bewusster* Vorgang reflexiven Lernens als vielmehr des *mimetischen* Erwerbs alltäglichen Handlungswissens (Wulf 2003). Dabei eröffnet sich im schulischen Sozialisationsprozess „nicht das gesamte Spektrum der Möglichkeiten praktischen oder sozialen Verhaltens, nicht das Universum der Praxis, sondern nur jene[r] Ausschnitt, der durch die [...] erfahrbare Praxis definiert ist.“ (Ebd.) Bourdieu nennt dies das *Homologieprinzip* (Bourdieu 1974, S. 33). Dabei bezieht sich dieser Ausschnitt des Erfahrbaren nicht auf das einzelne Subjekt allein, sondern ist dort, wo es eine Gruppe betrifft (in unserem Fall eine Schulklasse) ein *kollektiver* das heißt gemeinsam geteilter – Mannheim sagt *konjunktiver* – Erfahrungsraum.

#### 4. Zusammenfassung und Diskussion

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist das Modell des aktiv die innere und äußere Realität verarbeitenden Subjekts. Zur äußeren Realität, die wir auch als sozialisatorische Umwelt bezeichnen können, gehören gesellschaftliche Institutionen wie beispielsweise die Schule. Bereits in den 80er-Jahren wurde dieser Aspekt u. a. unter der Fragestellung, welche Strategien SchülerInnen anwenden, um gut durch die Schule zu kommen, untersucht. Dabei postulieren diese Arbeiten einen engen Zusammenhang zwischen schulischer Erfahrung und Strategie – und lassen eine Betrachtung der SchülerInnen-Strategien sowohl aus sozialisierungstheoretischer als auch aus institutionenkritischer Perspektive zu. Ein unmittelbarer empirischer Nachweis für diesen Zusammenhang wird jedoch in der Regel nicht geführt. Zudem wird häufig davon ausgegangen, dass es sich bei diesen Strategien um ein individuelles (das heißt auf Individualebene analysierbares) und zielgerichtetes, bewusstes Vorgehen der SchülerInnen handelt (was der Begriff der „Strategie“ semantisch nahe legt).

Demgegenüber versuchen wir in diesem Beitrag erstens zu zeigen, in welchem Maße SchülerInnenstrategien tatsächlich mit den schulischen Erfahrungen zusammenhängen, und zweitens, dass diese Erfahrungen nicht nur das Individuum (allein) betreffen, sondern das schulische Milieu einen unter den SchülerInnen gemeinsam geteilten und damit kollektiven Erfahrungsraum (*Mannheim*: konjunktiven Erfahrungsraum) entstehen lässt. Drittens wollen wir verdeutlichen, dass die Strategien den SchülerInnen *nicht* vollständig bewusst und reflexiv zugänglich sind.

Um unser Vorgehen – vor allem was die Punkte zwei und drei anbelangt – möglichst offen zu halten, ist auf methodischer Ebene der kombinierte Einsatz quantitativer und qualitativer Verfahren notwendig.

SchülerInnen sehen klassische Lernstrategien als erfolgreich an.

In der quantitativen Analyse lassen sich drei verschiedene Strategiebündel (Dimensionen) identifizieren: *Lernarbeit*, *Beziehungsarbeit* (zu den LehrerInnen) und *Selbstbehauptung*. Am Erfolg versprechendsten sehen die SchülerInnen dabei durchgehend die Lernarbeit. Jenseits der Präferenzliste der Strategien zeigten die Analysen auf Klassenebene, dass sich die von uns untersuchten Klassen hinsichtlich der drei Strategiebündel bzw. -dimensionen in beträchtlichem Maß unterscheiden.

In den weiteren quantitativen Analysen lässt sich (auf der Grundlage einer Clusteranalyse) eine Klasse identifizieren, die sich in ihrem multivariaten Strategien-Profil deutlich von allen anderen Klassen dadurch unterscheidet, dass sie die Beziehungsarbeit zu den LehrerInnen nicht als einen erfolgreichen Weg bzw. eine Erfolg weisende Strategie einschätzt. Auf diese Klasse richteten wir unseren qualitativen Analyse-Fokus. In der Gruppendiskussion präsentiert sich dabei eine seitens der SchülerInnen von Entfremdung und Distanz gekennzeichnete Wahrnehmung von Schule in dieser Klasse, die sich in besonderem Maße an Erfahrungen mit den Lehrkräften knüpft. Woraus sich die *homologe Praxis* der Ablehnung der Beziehungsarbeit zu den LehrerInnen, wie sie die quantitative Analyse zeigt, begründen lässt.

Gut durch die Schule zu kommen heißt in dieser Klasse, unbeschadet durch die Schule zu kommen.

Über diesen Beleg für den Zusammenhang zwischen kollektiven Erfahrungen und den schulischen Strategien hinaus zeigen die weiteren qualitativen Analysen, dass der Begriff der Strategie in Bezug auf den Umgang der SchülerInnen mit der Schule deutlich weiter gefasst werden muss als dies im quantitativen Teil der Fall ist. So können wir eine Strategie identifizieren, die wir als Attribuierungsstrategie bezeichnen, und die in der untersuchten Schulklasse darauf zielt, den nach objektiven Maßstäben unzulänglichen LehrerInnen, die in dieser Klasse unterrichten, dennoch positive Merkmale zuzuschreiben. Die Funktion einer solchen Strategie – so unsere Interpretation in Anlehnung an die Arbeiten von Wellendorf – kann darin liegen, einen wie auch immer gearteten schulischen Handlungsrahmen für die SchülerInnen aufrechtzuerhalten, der die Distanz zu den LehrerInnen nicht unüberbrückbar werden lässt und damit auch den Schutz der eigenen Identität im schulischen Alltag ermöglicht. Gut durch die Schule zu kommen, so können wir dies zusammenfassen, heißt in dieser Klasse, *unbeschadet* durch die Schule zu kommen (siehe hierzu ähnlich Willis 1979). Wenngleich wir auch hierbei von einer ‚Strategie‘ sprechen, ist deutlich, dass es sich hier nicht um eine Strategie im Sinne eines bewussten, intentional geplanten Vorgehens handelt, sondern um ein vorreflexives, den SchülerInnen selbst nicht bewusst zugängliches Verhalten handelt.

Eine Theorie, die unsere Befunde zusammenfassend einordnen lässt, muss damit nicht nur den Zusammenhang zwischen kollektiver Erfahrung und kollektiven Strategien einerseits erfassen, sondern auch die Verhaltensdimension intentional – nicht-intentional berücksichtigen. *Bourdieu's* Theorie der Praxis, mit ihrem zentralen Konzept des Habitus, leistet dies. In dem Maße, indem die SchülerInnenstrategien aus dieser Perspektive als Teil des SchülerInnenhabitus interpretiert werden können, verweisen sie einerseits auf ihren Entstehungszusammenhang im Rahmen des schulischen Alltags (der SchülerInnenhabitus als

strukturierte Struktur), andererseits auf deren praxisgenerierende – und das heißt Verhalten steuernde – Funktion.

Wir möchten dazu anregen, in Forschungsprojekten zu SchülerInnenstrategien folgende Punkte künftig stärker zu berücksichtigen: Anregungen für zukünftige Forschungsprojekte

- Der Begriff der Strategie sollte weiter gefasst werden als dies bislang der Fall war und sollte auch nicht-intentionale (und unbewusste) Verhaltensweisen berücksichtigen.
- Die Strategien der SchülerInnen beruhen u.a. auf *kollektiven* Erfahrungen, die sie im Schulalltag sammeln. Dies sollte in der künftigen Forschung stärker berücksichtigt werden. Eine ausschließliche Betrachtung von SchülerInnenstrategien auf der Ebene individualisierter Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen greift zu kurz. Diese kollektive Perspektive zu verstärken, ist letztlich auch Grundlage für die Interpretation der SchülerInnenstrategien als Bewertungsmaßstab der Institution Schule – denn nur, was der Erfahrung der SchülerInnen *gemeinsam* ist, kann der *Struktur* der Schule angestaltet werden.
- Die individualisierte Sicht auf die SchülerInnenstrategien führt in einigen Arbeiten dazu, die von den SchülerInnen gewählten Strategien als Indikator für deren Persönlichkeitsentwicklung zu interpretieren. So schreibt etwa Eder: „Schülerstrategien liefern damit auch Hinweise auf die jeweils *persönlich* präferierte Art und Weise der Schulbewältigung, die in verschiedener Hinsicht als Indikator für das Entwicklungsniveau der Persönlichkeit angesehen werden kann (z. B. hinsichtlich der Entwicklung von Motiven und Werthaltungen).“ (Eder 1987, S. 108). Angesichts der realen schulischen Entfremdungserfahrungen, die wir für die in der Gruppendiskussion zu Wort kommenden SchülerInnen der 6. Klasse konstatieren müssen, lässt sich der Rückzug der SchülerInnen aus der Beziehungsarbeit zu ihren LehrerInnen sicher nicht als Entwicklungsdefizit interpretieren. (Was nicht heißt, dass dieser Aspekt nicht *auch* eine Rolle spielen kann.)
- Noch ein letzter Punkt. Einigen Arbeiten zu den SchülerInnenstrategien, so unser Eindruck, liegen – nicht zuletzt unter der beschriebenen individualisierten Entwicklungsperspektive – implizite normative Bewertungen einzelner Strategien zu Grunde. So werden Täuschungsstrategien als dysfunktionale, einem wünschenswerten Entwicklungsstand nicht angemessene, Strategien interpretiert. Letztlich heißt dies etwa, dass SchülerInnen, die solche Taktiken anwenden, nicht hinlänglich reif für die Schule sind. In diesem Sinn könnten wir den offensichtlichen Rückzug der SchülerInnen unserer 6. Klasse von der Beziehungsarbeit zu ihren LehrerInnen auf den ersten Blick als dysfunktional bewerten. Ignoriert wird durch eine solche Sicht aber, dass solche Strategien durchaus sinnvoll sein können, da sie, gebildet im interaktiven Kontext der Klasse und als Reaktion auf die schulischen Erfahrungen, dem Einzelnen wie auch dem Kollektiv reale Handlungschancen eröffnen.

Am Ende dieses Beitrags möchten wir auf die Grenzen unserer Untersuchung hinweisen. Der erste Punkt bezieht sich darauf, dass wir in den qualitativen Analy-

sen den Blick nur auf eine Klasse gerichtet haben und komparative Auswertungen – wie sie die dokumentarische Methode fordert – bislang noch nicht anbieten können. Besonders wiegt diese Kritik, da wir – auf der Basis der quantitativen Ergebnisse – explizit eine *Ausnahmeklasse* ausgewählt haben. Wenngleich sich anhand eines solchen Falles Zusammenhänge besonders plastisch zeigen lassen, ist eine Analyse weiterer Gruppendiskussionen notwendig. Dies vor allem auch von Klassen, die einen möglichst großen Kontrast zu der hier präsentierten Klasse aufweisen. Eingeschränkt sind unsere Ergebnisse zudem dadurch, dass sie sich auf nur eine – wenn auch thematisch begründete – Auswahl von Fokussierungsmetaphern zum LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis beziehen. Wenn auch dieses Verhältnis einen zentralen Stellenwert in den schulischen Erfahrungen der SchülerInnen einnimmt, erschöpft sich der schulische Erfahrungsraum nicht darin. Auch in diesem Kontext sind weitere Analysen notwendig.

## Anmerkungen

- 1 Eine umfassende Publikation zu dieser Studie wird 2007 im Verlag Barbara Budrich erscheinen.
- 2 Hauptkomponentenanalyse mit rechtwinkliger Varimaxrotation. Die Varianzaufklärung der Faktoren beträgt: Faktor Lernerbeit 16,4 %, Faktor Beziehungsarbeit 13,2 % und Faktor Selbstbehauptung 11,6 %. Damit erklären die drei Faktoren zusammen 40,2 % der Gesamtvarianz auf.
- 3 Betont werden muss, dass durch das gewählte Verfahren die Intraklassenvarianz auf 0 ‚gesetzt‘ wird. Das heißt, die Individualvarianz wird hier nicht berücksichtigt. Sie ist im Klassenmittelwert nivelliert.
- 4 Durchgeführt wurde eine hierarchische Clusteranalyse im Programm SPSS. Eine 3-Cluster-Lösung zeigt sich dabei als statistisch angemessen und inhaltlich sinnvoll interpretierbar.
- 5 Name geändert.
- 6 „Lehrer sind Streber“: eine Aussage, die auf den ersten Blick nicht ganz passend gewählt scheint – üblicherweise werden MitschülerInnen als Streber bezeichnet. Umgangssprachlich fällt darunter ein an den Lehrer/die Lehrerin anbiederndes und unkollegiales (einzeltänzerisches) Verhalten; der Schüler/die Schülerin will mit besonderen Leistungen „glänzen“. Die Diskussionsteilnehmerin nimmt hier Bezug auf die Eingangsfrage: LehrerIn zu sein, so eine mögliche Lesart, setzt StreberIn sein voraus. Der Status der LehrerIn ist somit nicht erstrebenswert (abwehrender sprachlicher Modus), da mit charakterlichen Eigenschaften verknüpft, die im Wertesystem der SchülerInnen in dieser Klasse negativ belegt sind.
- 7 „Teddybären“: der Zusatz kleine Teddybären verstärkt den Eindruck, dass die SchülerInnen mit diesem Bild Erfahrungen der Ohnmacht und des Ungleichgewichts im Verhältnis LehrerInnen – SchülerInnen zum Ausdruck bringen. In Erweiterung dieser Perspektive lässt sich diese Erfahrung auf ein generationales (Miss-)Verhältnis ausweiten, an dessen einem Ende der übermächtige Erwachsene zu sehen ist, der selbst seine eigenen Kinder exemplarisch für unangemessenes kindliches Verhalten vorführen kann und am anderen Ende das Kind als „Teddybär“, dem Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit abgesprochen werden
- 8 Dabei ist zu betonen, dass sich die Befunde der quantitativen Analyse auf die gesamte Klasse beziehen. Die Parallelität zwischen den quantitativen Ergebnissen (der ganzen Klasse) und der Gruppendiskussion weist darauf hin, dass die in der kleinen Gruppe geteilten Erfahrungen, sich nicht nur auf diese Gruppe beschränken, sondern für die gesamte Klasse gelten. Was noch einmal die Kollektivität der schulischen Erfahrungen dieser Klasse unterstreicht.

- 9 Name geändert.
- 10 Dabei handelt es sich um Begriffe, mit denen sich üblicherweise SchülerInnen untereinander bezeichnen. Der Lehrer scheint sich aus der Sicht der SchülerInnen, so eine Lesart, durch die Nutzung des ‚SchülerInnen-Vokabulars‘ (zumindest ansatzweise) auf die Ebene der Schülerinnen zu begeben, er spricht ihre Sprache. Damit wird, im Gegensatz zum ersten Gruppendiskussionsbeispiel, eine kommunikative Basis ‚konstruiert‘, die ein emotionales LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis zulässt. (Diese Beziehung zwischen SchülerInnen und Lehrer erfährt eine ‚Belebung‘; im Gegensatz zum Ausschnitt ‚Teddybär‘, der das ‚unbelebte‘, entfremdete Verhältnis, SchülerInnen als Objekte, betonte.)
- 11 Zu vermuten ist auch hier, dass sie aus der Sicht der SchülerInnen als ‚ein den Schüler wahrnehmendes bzw. zuwendendes Verhalten‘ gedeutet werden.

## Literatur

- Aram, E./Tamke, F./Wilke, F.* (2004): Idiografische und personenorientierte Analysen zur Validierung bzw. Ergänzung nomothetischer Ergebnisse. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung (Band 4). – Opladen.
- Behnken, I./Beisenkamp, A./Hunsmann, M./Kenn, S./Klößner, Ch./Kühn, D./Maschke, S./Stecher, L./Wenzel, L./Zimmermann, M./Zinnecker, J.* (2004): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Abschlussbericht des Projektes Lernen und Bildung. – Siegen.
- Bohnsack, R.* (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: *Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 225-252.
- Bohnsack, R.* (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. – Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (Hrsg.) (2001). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen.
- Bourdieu, P.* (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. – Frankfurt.
- Bourdieu, P.* (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. – Frankfurt.
- Bourdieu, P.* (1992): Die feinen Unterschiede. – Frankfurt.
- Bourdieu, P.* (1993): Sozialer Sinn. – Frankfurt.
- Bourdieu, P.* (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. – Frankfurt.
- Eder, F.* (1987): Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. *Psych., Erz., Unterr.*, 34, S. 100-110
- Erzberger, Ch.* (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozeß. – Weinheim.
- Erzberger, Ch./Kelle, U.* (1998): Qualitativ vs. Quantitativ? Wider den Traditionalismus methodologischer Paradigmen. *Soziologie*, 3., S. 45-54.
- Fend, H.* (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. – Bern u. a.
- Heinze, Th.* (1980): Schülertaktiken. – München.
- Hoferichter, H.U.* (1980): Schülerrezepte – Strategien zum Umgang mit Schule und Lehrern. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32, S. 416-421
- Hurrelmann, K.* (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. – Weinheim/Basel. 8., vollständig überarbeitete Auflage
- Kelle, U./Erzberger, Ch.* (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, S. 509-531.
- Kluge, S./Kelle, U.* (Hrsg.) (2001): Methodeninnovation in der Lebenslauf-forschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. – Weinheim/München.
- Liebau, E.* (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. – Weinheim/München.
- Loos, P./Schäffer, B.* (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren (Band 5 aus der Reihe Qualitative Sozialforschung). – Opladen.
- Mannheim, K.* (1964): Wissenssoziologie. – Neuwied/Berlin.
- Maschke, S./Schittenhelm, K.* (2005): Integratives qualitatives Forschungshandeln: Kombinierte Anwendungsformen der dokumentarischen Methode in den Sozial- und Erzie-



- hungswissenschaften. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 3, S. 325-335
- Michel, B.* (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. – Wiesbaden.
- Nentwig-Gesemann, I.* (2001): Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: *Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 275-300.
- Nittel, D.* (2001): Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. In: *Behnken, I./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. – Seelze-Velber, S. 444-457
- Nohl, A.-M.* (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: *Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 253-273
- Nohl, A.-M.* (2003): Komparative Analyse. In: *Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M.* (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 100-101
- Parsons, T.* (1960): Structure and process in modern societies. – Glencoe.
- Pekrun, R./Fend, H.* (Hrsg.) (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. – Stuttgart.
- Przyborski, A.* (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. – Wiesbaden.
- Raphael, L.* (1991): Forschungskonzepte für eine „reflexive Soziologie“ – Anmerkungen zum Denk- und Arbeitsstil Pierre Bourdieus. In: *Müller-Doohm, S.*: Jenseits der Utopie. – Frankfurt. S. 236-266
- Stecher, L.* (2006): Subjektbezogene Bildungsprozesse und soziale Ungleichheit. – Universität Siegen: Unveröffentlichte Habilitationsschrift
- Tillmann, K.-J.* (1989): Sozialisationstheorien. – Reinbek.
- Wellendorf, F.* (1976): Schule und Identität: Thesen zur schulischen Sozialisation. In: *Böhm, W.* (Hrsg.): Der Schüler. – Bad Heilbrunn, S. 19-36
- Willis, P.* (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. – Frankfurt.
- Wulf, Ch.* (2003): Mimesis. In: *Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M.* (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 117-119
- Zinnecker, J.* (1975): Der heimliche Lehrplan. – Weinheim/Basel.
- Zinnecker, J.* (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: *Reinert, G.-B./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. – Reinbek, S. 29-121

# Berufswahl als pädagogische Herausforderung: Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten

*Ernst Hany, Katja Driesel-Lange*



Ernst Hany



Katja Driesel-Lange

## **Zusammenfassung**

Maßnahmen zur Berufsorientierung gehören heutzutage in der Sekundarstufe schon zum Standardprogramm vieler Schulen, jedoch mit Ausnahme des Gymnasiums. Dort stehen Schüler wie Lehrer Unterrichtseinheiten zur Studien- und Berufsorientierung reservierter gegenüber. Die Frage der Akzeptanz solcher Maßnahmen wird aber angesichts der Fülle entsprechender Programme und ihrer Bedeutsamkeit für den Bildungsweg junger Menschen immer drängender. Mit Hilfe einer Befragung von Abiturienten wurde die Einschätzung von Maßnahmen, die typischerweise von Schulen angeboten werden, untersucht. Wurden die Maßnahmen in der Schule durchgeführt, bewerteten die Schüler sie deutlich schlechter als wenn sie in der Freizeit durchgeführt wurden. Nur für die in der Freizeit oder privat durchgeführten Maßnahmen zur Berufsorientierung zeigten sich Zusammenhänge zum subjektiven Entwicklungsstand der Berufswahl.

*Schlagerworte:* Berufsorientierung, Berufswahlreife, schulische Berufsvorbereitung

## **Abstract**

*Career choice as a challenge for education: What school graduates think of career orientation programs*

Programs for occupational guidance are a regular part of instruction in secondary school nowadays, except of the grammar schools (Gymnasien). In this type of school students as well as teachers have reservations against lessons regarding vocational orientation. The question of acceptance of such means however becomes the more urgent, the more such programs are offered and the more relevance regarding career development is attributed to them. This study investigated the evaluations of school graduates given to career orienting activities typically offered by school. When pursued at school, participants evaluate these activities as substantially less positive than when pursued in leisure time. Only the activities pursued privately or in free time are related to the subjective developmental status of career choice.

*Keywords:* career development, vocational maturity, career training

## 1. Berufswahl und Berufsorientierung

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive müssen Menschen in verschiedenen Stadien ihrer Entwicklung spezifische Aufgaben und Probleme bewältigen. Dabei treffen biologische und psychische (z.B. kognitive) Veränderungen aufeinander, die neue Handlungsmöglichkeiten schaffen und Handlungsimpulse setzen. Das Konzept der *altersspezifischen Entwicklungsaufgaben* beschreibt, welche Aufgaben beim Zusammenspiel von innerer Entwicklung und äußeren Anforderungen bestehen und erfüllt werden müssen (Fend 2003, S. 210ff.).

Neben für das Jugendalter typischen Entwicklungsaufgaben wie dem Lernen des Umgangs mit Sexualität und dem Umbau sozialer Beziehungen gehört auch die *Berufswahl* zu den Aufgaben, denen sich Jugendliche stellen müssen. Bedeutsam ist hier die Koppelung der Identitätsentwicklung und der schulischen Leistungsorientierung, die in eine bewusste Berufsentscheidung mündet. Die gelungene Berufswahl ist deshalb von so großer Bedeutung, weil sie die weitere Entwicklung des jungen Menschen entscheidend prägt. Leistung, Erfolg, Zufriedenheit und Gesundheit stehen in engem Zusammenhang mit gelungener Berufswahl; viele Lebensbereiche werden davon tangiert und auf längere Sicht bestimmt. Fend (vgl. 2003, S. 377) spricht in diesem Kontext von der Berufswahl als „Gelenkstelle des Lebenslaufs“.

Berufsorientierung ist die pädagogisch motivierte Aufgabe, Jugendlichen in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe der Berufswahl Hilfestellungen zu geben. Berufsorientierung ist die Schnittmenge der schulischen und außerschulischen Maßnahmen zur Berufsberatung und Berufswahlvorbereitung.

In den Empfehlungen zur Berufsorientierung und Berufsberatung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BIBB) wird den verantwortlichen Akteuren in der Berufsorientierung die Pflicht auferlegt, junge Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf zu unterstützen (BIBB 2005):

Die jungen Menschen sind in ihren Kompetenzen so zu fördern, dass sie lebensbegleitendes Lernen und ihren beruflichen Werdegang aktiv gestalten können. Sie müssen fähig sein, sich über die unterschiedlichen Beratungseinrichtungen und deren Angebote zu informieren und sie gezielt zu nutzen. Zugleich sind sie verpflichtet, die Angebote zur Beratung und Orientierung – je nach individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten mit Unterstützung – wahrzunehmen.

Die zitierten Empfehlungen des Bundesinstituts für Berufliche Bildung machen deutlich, dass in dieser entscheidenden Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf bzw. in eine Ausbildung eine pädagogische Begleitung wichtig und hilfreich ist. Dies belegen auch Studien zu Berufswahlprozessen. Jugendliche sollten auf ein Netzwerk an Unterstützungsangeboten zurückgreifen können, denn im Berufswahlprozess spielen nicht nur rationale Entscheidungen zum Abgleich von Neigungen und Eignungen eine tragende Rolle. Die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Zukunft geschieht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen, Werte und Normen sowie sozialer Ressourcen, über die ein junger Mensch verfügen kann, über die er sich aber oft nicht im

Klaren ist. Es ist im gesellschaftlichen Interesse, dass Jugendliche schon vor Abschluss ihrer schulischen Ausbildung

- eine weitere Ausbildung bzw. den unmittelbaren Berufseinstieg als persönlich wertvolles Ziel sehen,
- soweit zu einer informierten Entscheidung über den weiteren berufsrelevanten Werdegang gelangt sind, dass sie ohne Verzögerung ihre weitere Ausbildung antreten bzw. in den Beruf einsteigen,
- für diese Entscheidung (a) ausreichend Wissen gesammelt haben, (b) sich über ihre eigenen Stärken und Schwächen Klarheit verschafft haben und (c) sich nicht von unzutreffenden Geschlechterstereotypen und Geschlechternormorientierungen einseitig beeinflussen lassen.

Da Berufsorientierung mehr ist als das Festlegen auf einen Wunschberuf und die passgenaue Vorbereitung auf einen Arbeitsplatz, müssen Angebote zur Vorbereitung der Berufswahl sowohl die Prozesshaftigkeit der Entscheidung als auch die damit zusammenhängenden Lebensentwürfe berücksichtigen. Neben der Gewinnung von Informationen zu Berufswegen und berufskundlichen Kenntnissen sollen vor allem Interessen erkundet und Fähigkeiten exploriert werden. Angebote zur Orientierung sollten insgesamt drei Ebenen berücksichtigen (*Wensierski/Schützler/Schütt 2005*):

**Angebote zur Orientierung sollten insgesamt drei Ebenen berücksichtigen.**

1. **Wissensebene:** Hier sollen Schülerinnen und Schüler erstens Wissen über den Arbeitsmarkt und das weiterführende Bildungssystem erhalten. Zweitens sollen sie erfahren, wie sich eigene Ressourcen auf das Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem beziehen lassen. D.h. Jugendliche erwerben *Orientierungswissen* über die Arbeits- und Berufswelt, *Handlungswissen* über den individuellen Berufswahl- und -entscheidungsprozess und *Reflexionswissen* über individuelle Voraussetzungen, Interessen und Ziele.
2. **Handlungsebene:** Im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung wird auf dieser Ebene ein *Theorie-Praxis-Transfer* ermöglicht. Abstraktes Fachwissen wird unter einer berufspraktischen Perspektive überprüft. Sowohl in realen Settings wie dem Betriebspraktikum als auch in Simulationen (z.B. Rollenspielen) können berufliche Prozesse erfahren und theoretisch reflektiert werden. Dabei wird den Lernenden die Komplexität der Arbeitswelt auch im Sinne veränderter sozialer Rollen plausibler.
3. **Ebene der Selbstreflexion:** Berufsorientierende Angebote können nur wirksam werden, wenn es gelingt, Jugendlichen den individuellen Berufswahlprozess bewusst zu machen. Dies bedeutet zweierlei: Erstens die Verknüpfung der Angebote mit dem lebensweltlichen Kontext der Jugendlichen. Damit ist eine individuelle Gestaltung impliziert. Zweitens soll sich Berufsorientierung im Sinne der Förderung von Eigenverantwortung am Leitbild des handelnden und selbstreflexiven Jugendlichen orientieren. Denn wenn die Interessen, Vorstellungen und Ziele der Jugendlichen Gegenstand pädagogischer Bemühungen sind, haben Jugendliche das Gefühl, aktive Gestalter des eigenen Berufswahlprozesses zu sein.

Berufsorientierung muss also mehr sein als die Vermittlung von berufskundlichen Kenntnissen. Die Förderung des Erkennens der eigenen Persönlichkeit, der eigenen Interessen und Fähigkeiten und damit verbundener Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten sollten den Kern pädagogischen Handelns in der Berufsorientierung bilden. Ebenso sollte die Reflexion eigener Ressourcen, aber auch gesellschaftlicher Zuschreibungen und geschlechtstypisierender Orientierungen Bestandteil pädagogischer Lerninhalte innerhalb der beruflichen Orientierung sein. Schule soll in diesem Zusammenhang die Orientierungs-, Bildungs- und Identitätsprozesse von Jugendlichen in Bezug auf die Dimension Arbeit und Beruf unterstützen und begleiten.

## 2. Berufsorientierung als schulische Aufgabe

Berufsorientierung ist eine pädagogisch begleitete Unterstützung des Berufswahlprozesses, die von mehreren Akteuren getragen wird. Neben den Eltern und der Berufsberatung der Arbeitsagenturen kommt der Schule eine zentrale Rolle bei der Förderung der Berufswahlreife von Schülerinnen und Schülern zu. Berufswahlreife wird unter pädagogischer Perspektive bezeichnet als „Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz, die Jugendliche im Hinblick auf eine für sie passende Berufswahlentscheidung“ (BDA 2006, S. 9) erwerben sollen. Damit verbunden ist der Gedanke, dass Mädchen und Jungen eine individuelle Berufswahlstrategie entwerfen, d.h. ein planvolles Vorgehen bei der Orientierung auf einen Beruf und der Realisierung des Berufseintritts. Aus dieser Forderung bzw. mit dem Erfüllen dieses Lernziels ergeben sich Konsequenzen für die Ausgestaltung eines komplexen Lernprozesses, der die Schule nicht nur vor die Herausforderung stellt, den schwierigen Übergang von der Schule in den Beruf zu moderieren, sondern auch die Frage nach den dafür erforderlichen personellen und organisatorischen Ressourcen sowie der inhaltlichen Gestaltung schulischer Berufsorientierung aufwirft.

Schulische Berufsorientierung im Sinne einer vorberuflichen Bildung hat in Deutschland ihre Wurzeln in den aufklärungspädagogischen Konzepten der Industrieschulen des 18./19. Jahrhunderts (Dedering 1996). Mit den Bildungsreformen der 1960er Jahre wurden didaktische Entwürfe zur beruflichen Orientierung vorgelegt, die allerdings nicht in einem Unterrichtsfach mündeten. In den 1980er Jahren wurden Lehrpläne für ein Fach „Arbeitslehre“ mit den zentralen Bereichen Arbeit und Beruf (neben Wirtschaft, Technik und Haushalt) entwickelt. Es kam jedoch nicht zu einer schulformübergreifenden Einführung des Unterrichtsfaches „Arbeitslehre“, eher konzentrierten sich die Diskussionen auf die Durchführung sozialpädagogischer Maßnahmen für gefährdete Randgruppen. Die Konzepte zur vorberuflichen Bildung in den Polytechnischen Oberschulen des DDR-Bildungssystems fanden keinen Niederschlag. Nach der Wende 1989 wurden die Erfahrungen in der Berufsorientierung nicht weiter verfolgt. Es kam zu einer raschen Anpassung an die Berufsorientierungsmodelle der alten Bundesländer (Dedering 2002).

Schule: zentrale Rolle bei der Förderung der Berufswahlreife von Schülerinnen und Schülern

Die „Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt“ ist durch die KMK 1993 für die Sekundarstufe I aller Schulformen vorgeschrieben worden, ohne dass Präzisierungen vorgenommen wurden. Es gibt kein einheitliches Konzept für die Einbettung berufsorientierender Inhalte in den Lehrplan. Der Lernbereich (Arbeitslehre) wird teilweise als Fach, im Fächerverbund oder in bestehenden Fächern unterrichtet. Am Gymnasium konzentriert sich die Auseinandersetzung mit berufsorientierenden Inhalten zumeist auf die Klassenstufen 9 und 10 mit nur wenigen Stunden (*Wensierski u.a. 2005*).

Schulische Berufsorientierung ist nach der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit in den Schulen der Sekundarstufen I und II fester Bestandteil der schulischen Arbeit. Dabei sollen grundlegende Kenntnisse über die Wirtschafts- und Arbeitswelt fächerübergreifend als Grundlage für die Berufswahlentscheidung vermittelt werden. Gefordert wird auch der Einsatz zweckmäßiger Dokumentationsinstrumente, die sowohl den erreichten Stand der Berufswahlvorbereitung nachweisen als auch Transparenz für alle am Berufswahlgeschehen Beteiligten zu schaffen (*Ständige Konferenz 2004*). Berufsorientierung soll frühzeitig ansetzen, altersadäquat und schulformspezifisch gestaltet werden (*BIBB 2005*).

Wird Berufswahl als langjähriger Prozess verstanden, der erstmalig im Jugendalter in eine Entscheidung für eine bestimmte Ausbildung oder ein Studium mündet, so wird die Notwendigkeit der Förderung von Berufswahlkompetenz nicht erst unmittelbar vor dieser Entscheidung deutlich. Die Weichen für eine Berufs- oder Studienrichtung werden in der Sekundarstufe I gestellt, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Fächerzweige wählen. Diese Wahl wird nicht vor dem Hintergrund der späteren Berufswahlentscheidung getroffen; hier spielen andere Kriterien eine Rolle (*Abel 2001*).

Der Förderung der Berufswahlkompetenz von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums stehen Verantwortliche in Bildung und Politik zuweilen skeptisch gegenüber, weil diese „bildungsprivilegierte“ Gruppe angeblich keiner Förderung bedarf. Zudem seien Gymnasiasten auch volljährig und müssten selbst entscheiden. Übersehen wird hier zweierlei: einerseits die Tatsache, dass ein Zugewinn an Berufsoptionen mit dem Erwerb des Abiturs kein planvolleres Vorgehen bei der Berufs- und Studienwahl sichert.<sup>1</sup> Andererseits müssen einer Entscheidung für einen Beruf oder ein Studium Überlegungen vorangestellt werden, die auf ein erfolgreiches „Matching“ von Neigungen und Eignungen abzielen. Dies ist unabhängig vom Alter. Unpassende Berufs- und Studienwahlen und die daraus folgenden persönlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen stellen auch für Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums ein erhebliches Problem dar. Als Beleg dafür können u.a. die hohen Studienabbruchquoten angeführt werden (*Heublein u.a. 2005*). Berufs- und Studienorientierung sind also in pädagogischer wie ökonomischer Sicht unabdingbar.

Trotz der guten Begründungen, der vielfältigen Ansätze und der drängenden Forderungen nach Berufswahlvorbereitung auch im Gymnasium (z.B. *BLK 2005*) nähren anekdotische Erzählungen, konzentrierte Erfahrungsberichte und systematische Evaluationsstudien den Verdacht, dass die Umsetzung dieser Konzepte in die Praxis nicht immer

Umsetzung dieser Konzepte  
in die Praxis

reibungslos verläuft. So berichten *Schulz-Zander* und *Bauer* (vgl. 2005) bei der Evaluation des „workshop Zukunft“ an Schulen in Nordrhein-Westfalen und Thüringen von Klassen, die während des Projekts ausstiegen, von überforderten Lehrkräften und von massiven zeitlichen Einschränkungen aufgrund von Organisationsmängeln und höheren Prioritäten. Entsprechend gering fielen die Effekte des ambitionierten Programms aus. *Kriegseisen* (vgl. 2004) berichtet, dass sich unterrichtsintegrative Ansätze (im Gegensatz zu speziellen herausgehobenen Projekten) der Berufsorientierung in der Erinnerung der Schüler kaum festsetzen und zu entsprechend geringen Effekten führten. *Twelmeyer* und *Pfahler* (vgl. 2000) berichten bei der Evaluation des Modellprojekts „Perspektiven für Mädchen – Berufswahl mit Zukunft“, dass erhebliche Organisationsprobleme z.B. bei Betriebsbesichtigungen auftraten und dass die teilnehmenden Schülerinnen sehr sensibel auf didaktisch ungeschickte Maßnahmen reagierten. Die Neugestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe in Bremen (Projekt Bingo) wurde in vielerlei Hinsicht von den Teilnehmern positiv bewertet, die angestrebten berufsorientierenden Elemente wurden von den Schülern aber kaum wahrgenommen (*Schecker* u.a. 2000). In der Studie von *Prager/Wieland* (vgl. 2005) bescheinigten Jugendliche der schulischen Berufsorientierung immerhin einen hohen Nutzwert im kognitiven Bereich; weniger positiv fiel die Rückmeldung hingegen nach motivationalen Kriterien und im Hinblick auf einen individuellen Bezug aus. So wünschten sich die Jugendlichen ein individuelles Eingehen auf die persönlichen Stärken und gezielte Hilfen bei der Suche nach dem Beruf, der dem eigenen Stärkenprofil entspreche. Offensichtlich entspricht die Praxis der Berufsorientierung am Gymnasium also keineswegs immer den pädagogischen Idealen und den ökonomischen Notwendigkeiten.

### 3. Untersuchungsfragestellung

Die Frage der Nachhaltigkeit schulischer Maßnahmen zur Berufsorientierung am Gymnasium muss empirisch geklärt werden. Dabei reicht es nicht aus, eine ausgelesene Population von Jugendlichen, die sich freiwillig für attraktive Kurse melden, im Anschluss an die positiven Erlebnisse eines Intensivtrainings oder einer Exkursion zu befragen. Dass sich in solchen Fällen positive Eindrücke zeigen, wäre nahezu trivial. Es ist vielmehr notwendig, unabhängig von Modellversuchen die schulischen Erfahrungen mit Maßnahmen zur Berufsorientierung zu erheben. Da solche Maßnahmen am Ende der Schulzeit in der Regel intensiviert werden, sind Schulabgänger am besten in der Lage, über die Bemühungen des Schulsystems Auskunft zu geben. Auch wenn Schülerinnen und Schüler durchaus in der Lage sind, die schulischen Maßnahmen hinsichtlich ihrer individuellen Bedeutung zu bewerten, erscheint es ratsam, zur Absicherung der Effekte auch „objektivere“ Daten zu erheben. Angaben zum Karriereverlauf, die objektiv wären, können nur längsschnittlich erhoben werden und erfordern einen hohen Untersuchungsaufwand, der von den Autoren nicht betrieben werden konnte. Deshalb beschränkte sich die Untersuchung auf die Messung von

berufsbezogenen Entwicklungsständen, die dann rechnerisch in Zusammenhang mit den schulischen Angeboten zur Berufsorientierung gebracht wurden. Im Einzelnen wurden folgende Untersuchungshypothesen formuliert, die davon ausgehen, dass die schulische Berufsorientierung nur mäßige Effekte erzielt und nicht alle Schüler erreicht: Untersuchungshypothesen

- (H1) Am Gymnasium werden berufsorientierende Maßnahmen durchgeführt, die aber nicht alle Schüler erreichen.
- (H2) Die Maßnahmen erhalten von den Schülern nur mäßige Bewertungen.
- (H3) Die in der Schule organisierten Maßnahmen erhalten schlechtere Bewertungen als die selbst organisierten Maßnahmen.
- (H4) Die Abiturientinnen und Abiturienten fühlen sich nur unzureichend auf die Studien- und Berufswahl vorbereitet.
- (H5) Je mehr berufsorientierende Maßnahmen in Schule und Freizeit durchgeführt und je besser diese Maßnahmen subjektiv bewertet werden, desto besser fühlen sich die Befragten auf die Berufswahl vorbereitet, desto mehr glauben sie über ihren Wunschberuf zu wissen und desto mehr explorieren sie ihre eigene Person.

## 4. Methode

### 4.1 Stichprobe

Aufgrund nachfolgender Studien im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums beschränkte sich die Untersuchung auf gymnasiale Abgangsklassen im Raum Thüringen. Fünf Schulen, zu denen aus früheren Projekten bereits Kontakte bestanden, erklärten sich bereit, die Fragebögen an ihre Abiturientinnen und Abiturienten auszuhändigen. Am Ende des Schuljahrs wurden 444 Fragebogen verteilt. Von der Rücksendung im Freiumschlag machten 123 Personen Gebrauch. Offensichtlich verringerte das soeben erreichte Ende der Schulzeit die Teilnahmebereitschaft erheblich. Deshalb wurden zu Beginn des folgenden Schuljahres neue Abgangsklassen in die Befragung einbezogen. Die Durchführung im Klassenverband erbrachte 263 gültige Fragebogen. Insgesamt lagen somit 386 Fragebogen vor, davon 238 von Frauen und 136 von Männern. 12 Teilnehmer gaben kein Geschlecht an. Das Durchschnittsalter der beiden Gruppen lag jeweils bei 18,5 Jahren. Die zu Schuljahresbeginn befragten Schüler waren im Mittel 18,3, die am Schuljahresende befragten 19,1 Jahre alt.

### 4.2 Instrument

Für die Untersuchung wurde ein Fragebogen verwendet, der aus mehreren Teilen bestand. Ein großer Teil der Items entstammte früheren Untersuchungen zur Berufsorientierung bei Jugendlichen (*Kracke* 2000). Mit dem Fragebogen wurden Einstellungen, Haltungen, Erfahrungen und Aktivitäten zur Berufswahl erfasst. Nachfolgend werden nur diejenigen Skalen vorgestellt, die in den folgenden Auswertungen verwendet wurden.

Die Skala „Schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung“ enthielt 17 Aussagen über von der Schule häufig initiierte Tätigkeiten wie „Ich habe be-



rufskundliche Ausstellungen besucht“ oder „Ich habe ein Praktikum gemacht“. Anzugeben war jeweils, ob die Tätigkeit ausgeführt wurde und ob dies im Rahmen schulischer Aktivitäten, in der Freizeit oder in beiden Kontexten geschah. Die Nennungen für Schule und Freizeit wurden getrennt aufaddiert. Wenn eine Aktivität in beiden Kontexten ausgeübt wurde, wurde sie beiden Bereichen zugerechnet. So entstanden zwei Skalen mit einem Wertebereich von 0 bis 17.

Für die Skala „Bewertung der schulischen Maßnahmen“ wurden die Teilnehmer gebeten, jede durchgeführte Tätigkeit auf ihren Nutzwert für die persönliche Berufsorientierung hin zu bewerten. Dabei sollte die übliche schulische Notenskala von 1 bis 6 verwendet werden. Die Notenstufe 1 sollte dabei bedeuten „Die Tätigkeit war sehr nützlich“, die Notenstufe 6 „Die Tätigkeit war völlig nutzlos“. Für die Bildung der Skala wurde der Mittelwert der Bewertungen für alle in der Schule und in Schule oder Freizeit durchgeführten Tätigkeiten berechnet. Parallel dazu wurde die durchschnittliche Bewertung für die nur außerschulisch durchgeführten Tätigkeiten ermittelt.

Die Skala „Individuelle Maßnahmen zur Berufsorientierung“ ergab sich als Summenwert der Angaben zu 13 Aktivitäten wie z.B. „Ich habe mich mit meinem Vater darüber unterhalten, was ich beruflich machen könnte“ oder „Ich habe in den Ferien oder in meiner Freizeit gejobbt“. Die Antworten „nie“, „selten“, „oft“ und „sehr oft“ wurden mit den Zahlen 0 bis 3 kodiert und aufsummiert. So entstand eine Skala mit dem Wertebereich 0 bis 39.

Die Skala „Bewertung der individuellen Maßnahmen“ wurde wiederum als Durchschnitt der Angaben zur Nützlichkeit jeder durchgeführten Tätigkeit berechnet, wobei jeder Einzeleinschätzung erneut die Notenskala von 1 bis 6 zugrunde lag. Bei der Ermittlung des Mittelwertes wurden nur diejenigen Tätigkeiten berücksichtigt, die mindestens „oft“ ausgeführt wurden.

Die Skala „Subjektiver Stand der Berufsvorbereitung“ wurde aus sieben Items gebildet. Beispiele sind „Ich fühle mich bisher noch nicht ausreichend auf meine Studien- und Berufswahl vorbereitet“ oder „Ich weiß noch zu wenig darüber Bescheid, welche Anforderungen in den für mich in Frage kommenden Berufen gestellt werden“. Die vier Antwortmöglichkeiten von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ wurden mit den Zahlen 0 bis 3 kodiert und bei negativ formulierten Items (wie die beiden als Beispiel genannten) rekodiert. Die Skala erhielt so einen Wertebereich zwischen 0 und 21. Für Cronbachs alpha ergab sich ein Wert von .72.

Die Skala „Subjektives Wissen über den Wunschberuf“ setzte sich aus 14 Items zusammen. Die gemeinsame Vorgabe der Items war die Frage „Wie gut wissen Sie über die folgenden Dinge bei demjenigen Beruf oder Ausbildungsgang Bescheid, den Sie ernsthaft in Betracht ziehen?“ Es folgten 14 Angaben wie z.B. „über die Höhe des Verdienstes“ oder „über die Fähigkeiten, die man dafür haben muss“. Die Items wurden in der wie bei der letzten Skala beschriebenen Art behandelt und ergaben Cronbachs alpha von .86.

Für die Skala „Selbstexploration“ wurden 9 Items, wie „Ich versuche herauszufinden, welche beruflichen Interessen ich überhaupt habe“ oder „Ich überlege mir, was ich besonders gut kann und was ich gerne mache“, eingesetzt und in der geschilderten Art aufsummiert. Cronbachs alpha betrug .80. Tabelle 1 zeigt die wesentlichen Kenngrößen der verwendeten Skalen.

Tabelle 1: Kenngrößen der verwendeten Skalen

Skala	n Items	Mittelwert	Standardabweichung -	N Fälle	alpha
Schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung (Schule)	17	2.78	1.78	383	.49 <sup>b</sup>
Schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung (Freizeit)	17	5.30	2.51	383	.58 <sup>b</sup>
Bewertung der schulischen Maßnahmen (Schule)	17 <sup>a</sup>	3.21	1.11	326	–
Bewertung der schulischen Maßnahmen (Freizeit)	17 <sup>a</sup>	2.49	.72	324	–
Individuelle Maßnahmen zur Berufsorientierung	13	12.5	4.71	374	.74 <sup>b</sup>
Bewertung der individuellen Maßnahmen	13 <sup>a</sup>	2.20	.62	290	–
Subjektiver Stand der Berufsvorbereitung	7	10.1	4.35	373	.72
Subjektives Wissen über den Wunschberuf	14	24.7	7.58	380	.86
Selbstexploration	9	20.4	4.41	380	.80

a Berücksichtigt wurden nur die ausgeführten Tätigkeiten. Personen, die keine der jeweils gezählten Tätigkeiten ausgeführt hatten, fielen auch aus der Zahl der gültigen Fälle heraus.

b Diese Werte können nicht allzu hoch ausfallen, da einzelne Tätigkeiten andere ersetzen können. Daraus resultieren negative Korrelationen zwischen einzelnen Items.

## 5. Ergebnisse

Die erste Fragestellung kann mit Blick auf die relativen Häufigkeiten der Antworten zu den siebzehn vorgelegten Maßnahmen zur Berufsorientierung geklärt werden (Tabelle 2). Zahlreiche Maßnahmen erreichen nur die Hälfte aller Gymnasiasten oder noch weniger in der Zeit bis zum Abitur. Gerade Tätigkeiten, die in manchen Bundesländern angeblich zur schulischen Routine gehören, wie die Ableistung eines Praktikums oder die Durchführung eines Eignungstests im Klassenverband, werden nur von 50% der Schüler bestätigt. Besonders schwach sind Tätigkeiten ausgeprägt, die mit dem Leben an der Hochschule vertraut machen würden. Bei fast allen Tätigkeiten gilt, dass sie in der Freizeit häufiger ausgeübt wurden als in der Schule. In manchen Fällen ist dies trivial, weil bestimmte Aktivitäten auch nur außerhalb der Schule durchgeführt werden können. Aber der Besuch eines Hochschulinformationstages könnte auch von der Schule aus organisiert und begleitet werden.

Zahlreiche Maßnahmen erreichen nur die Hälfte aller Gymnasiasten oder noch weniger in der Zeit bis zum Abitur.

Die zweite Fragestellung betrifft die Bewertung der Tätigkeiten. Die in der Schule organisierten Tätigkeiten erzielen in der Sicht der Schüler eine durchschnittliche Bewertung von 3.21 (s=1.11) auf der sechsstufigen Notenskala, also ein „befriedigend“. In die Durchschnittsbildung gehen nur diejenigen Aktivitäten ein, die die Schüler auch im Rahmen von Schule und Unterricht absolviert haben. Wenn ein Schüler keine der abgefragten Tätigkeiten in der Schule erlebt hat, kann er mangels Einschätzungen auch nicht in die Mittelwertbildung einbe-

zogen werden. Die Einschätzung fällt nicht besonders positiv aus, besonders wenn man sie – zur Prüfung der dritten Hypothese – mit den Einschätzungen vergleicht, die dieselben Tätigkeiten erzielen, wenn sie in der Freizeit durchgeführt werden.

*Tabelle 2: Häufigkeiten der schulnahen Tätigkeiten zur Berufsorientierung*

	nicht gemacht	in der Schule	in der Freizeit	in Schule und Freizeit
Ich habe berufskundliche Bücher und/oder Broschüren gelesen.	13,1	5,7	46,7	28,7
Ich habe Vorträge von der Berufsberatung gehört.	34,4	35,2	9,8	15,6
Ich habe berufskundliche Filme, Fernseh- und/oder Rundfunksendungen gesehen/gehört.	52,5	2,5	34,4	5,7
Ich habe Internetrecherchen betrieben.	13,9	0	72,1	8,2
Ich habe einen Eignungstest gemacht.	54,9	9,8	27,0	4,1
Ich habe Gespräche mit einem Berufsberater geführt.	41,0	8,2	37,7	8,2
Ich habe das BIZ/Arbeitsamt besucht.	19,7	25,4	33,6	17,2
Ich habe berufskundliche Ausstellungen besucht.	70,5	2,5	19,7	1,6
Ich habe an Betriebsbesichtigungen teilgenommen.	71,3	4,9	14,8	3,3
Ich habe Firmen um Informationsmaterial angeschrieben.	76,2	1,6	14,8	2,5
Ich habe ein Praktikum gemacht.	45,9	23,8	18,9	6,6
Ich habe eine Berufsinformationsmesse besucht.	67,2	7,4	19,7	0,8
Ich habe Kontakt zu Berufsverbänden/Kammern geknüpft.	86,1	2,5	6,6	0
Ich habe eine Studienberatung in Anspruch genommen.	72,1	2,5	18,9	1,6
Ich habe am Tag der offenen Tür einer Hochschule teilgenommen.	56,6	1,6	36,1	1,6
Ich habe ein Schnupperstudium gemacht.	86,1	0,8	7,4	0,8
Ich habe andere Angebote der Hochschulen (z.B. Sommeruniversität) genutzt.	89,3	0	4,1	1,6

Hier erzielen die Aktivitäten eine durchschnittliche Bewertung von 2.49 ( $s=.72$ ). Die beiden Einschätzungen unterscheiden sich hoch signifikant ( $t=9.81$ ;  $p < .001$ ). Der Vergleich auf der Ebene der einzelnen Aktivitäten (Tabelle 3) zeigt bei sieben von 14 Aktivitäten eine deutlich bessere Einschätzung, wenn die Maßnahme in der Freizeit durchgeführt wurde und nicht in der Schule. Da sich bei fünf Maßnahmen aufgrund zu geringer Fallzahlen kein akzeptabler Vergleich durchführen lässt, bleiben nur noch zwei Tätigkeiten, in denen sich Schule und Freizeit nicht unterscheiden. Orientiert man sich an der Höhe der t-Statistik als Maß für die Abweichung der Mittelwerte, so zeigen sich die größten Bewertungsunterschiede bei den Tätigkeiten „Vorträge zur Berufsberatung“, „Lesen berufskundlicher Bücher“ und „Durchführung eines Eignungstests“.

Tabelle 3: Bewertung der Tätigkeiten je nach Ausübungskontext

	in der Schule	in der Freizeit	in Schule und Frei- zeit	FG	F-Wert
Ich habe berufskundliche Bücher und/oder Broschüren gelesen.	3.42 A	2.41 B	2.56 B	2,326	10.5***
Ich habe Vorträge von der Berufsberatung gehört.	3.90 A	2.70 B	2.90 B	2,276	19.1***
Ich habe berufskundliche Filme, Fernseh- und/oder Rundfunksendungen gesehen/gehört.	2.10	2.49	2.11	2,166	.93
Ich habe Internetrecherchen betrieben.	5.00 A <sup>a</sup>	1.98 B	1.82 B	2,318	10.25***
Ich habe einen Eignungstest gemacht.	3.33 A	2.16 B	2.58 AB	2,159	10.28***
Ich habe Gespräche mit einem Berufsberater geführt.	3.83 A	2.98 B	3.38 AB	2,202	4.97**
Ich habe das BIZ/Arbeitsamt besucht.	3.54 A	2.98 B	2.79 B	2,292	6.50**
Ich habe berufskundliche Ausstellungen besucht.	3.12	2.50	2.22 <sup>a</sup>	2,111	1.95
Ich habe an Betriebsbesichtigungen teilgenommen.	2.75 A	1.71 B	2.38 AB	2,104	6.84**
Ich habe Firmen um Informationsmaterial angeschrieben.	1.40 <sup>a</sup>	1.85	1.14 <sup>a</sup>	2,81	1.57
Ich habe ein Praktikum gemacht.	2.16	1.75	1.62	2,229	3.33
Ich habe eine Berufsinformationsmesse besucht.	3.05	2.56	2.83 <sup>a</sup>	2,118	1.68
Ich habe Kontakt zu Berufsverbänden/ Kammern geknüpft.	1.60 <sup>a</sup>	2.26	---	1,26	.73
Ich habe eine Studienberatung in Anspruch genommen.	2.61	2.12	2.33 <sup>a</sup>	2,93	.71
Ich habe am Tag der offenen Tür einer Hochschule teilgenommen.	2.50 <sup>a</sup>	1.97	2.00 <sup>a</sup>	2,115	.99
Ich habe ein Schnupperstudium gemacht.	3.00 <sup>a</sup>	1.58	1.00 <sup>a</sup>	2,19	2.37
Ich habe andere Angebote der Hochschulen (z.B. Sommeruniversität) genutzt.	3.00 <sup>a</sup>	1.53	2.00 <sup>a</sup>	2,17	1.61

Legende: Die Großbuchstaben nach den Zahlen symbolisieren die Ergebnisse der post hoc-Tests. Mittelwerte mit unterschiedlichen Buchstaben unterscheiden sich signifikant (Scheffé-Test).

<sup>a</sup>  $n < 10$

Zur Überprüfung der vierten Hypothese werden die Mittelwerte der Skalen betrachtet, die den Stand der individuellen Berufsvorbereitung wiedergeben. Gemäß Tabelle 1 liegen der Mittelwert der Skala „Subjektiver Stand der Berufsvorbereitung“ bei 10.1 auf einer Skala von 0 bis 21, der Mittelwert der Skala „Subjektives Wissen über den Wunschberuf“ mit einem Wertebereich von 0 bis 42 bei 24.7 und der Mittelwert der Skala „Selbstexploration“ mit einer Spannweite von 0 bis 27 bei 20.4. Bei allen drei Skalen, vor allem bei den beiden ersten, liegen die empirischen Mittelwerte weit vom theoretischen Maximum entfernt. Die befragten Abiturienten fühlen sich also nur mittelmäßig auf die Studien- und Berufswahl vorbereitet und verfügen auch nur über eingeschränktes

Abiturienten fühlen sich nur mittelmäßig auf die Studien- und Berufswahl vorbereitet.

Wissen hinsichtlich des eigenen Wunschberufs. Nur bezüglich ihrer Selbstexploration geben sie an, schon relativ weit fortgeschritten zu sein.

Zur Überprüfung der fünften Hypothese wurden drei Regressionsanalysen gerechnet. Als Kriterien wurden die eben genannten Skalen zur Einschätzung des subjektiven Standes der Berufswahlvorbereitung herangezogen. Als Prädiktoren dienten die drei Skalen zum *Umfang* der berufsorientierenden Tätigkeiten, d.h. der zur schulischen Berufsvorbereitung zählenden Tätigkeiten in Schule bzw. Freizeit und der privat organisierten Tätigkeiten, und die entsprechenden drei Skalen zur durchschnittlichen *Bewertung* dieser drei Arten von Tätigkeiten. Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse der drei Analysen. Für jede Analyse wurde eine Spalte angelegt, in der zunächst die sechs standardisierten Regressionskoeffizienten und anschließend der Gesamtertrag der Analyse wiedergegeben sind. Die individuellen Unterschiede im subjektiven Stand der Berufsvorbereitung lassen sich signifikant vom Umfang und von der Bewertung der eigentlich zur Schule gehörenden, aber in der Freizeit durchgeführten Maßnahmen vorhersagen. Das subjektive Wissen über den eigenen Wunschberuf hängt vor allem vom Umfang der in der Freizeit und privat durchgeführten Orientierungs- und Explorationstätigkeiten ab. Der Stand der Selbstexploration hängt nur vom Umfang der privat durchgeführten Maßnahmen ab. Obwohl die ermittelten Zusammenhänge insgesamt eine hochsignifikante Aufklärung der Varianz der abhängigen Variablen erlauben, bleibt noch genügend unaufgeklärte Varianz in den Kriterien, so dass die berücksichtigten Prädiktoren offensichtlich nur einen Teil der wirksamen Einflussgrößen abbilden.

Tabelle 4: Ergebnisse der Regressionsanalysen

Prädiktoren	Subj. Stand d. Berufsvorb.	Subj. Wissen ü. Wunschberuf	Selbst- exploration
Umfang Schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung (Schule)	-.06	-.09	-.01
Bewertung der schulischen Maßnahmen (Schule) <sup>a</sup>	.12	.03	.03
Umfang Schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung (Freizeit)	.17*	.22*	.02
Bewertung der schulischen Maßnahmen (Freizeit) <sup>a</sup>	-.23*	-.10	.07
Umfang indiv. Maßnahmen zur Berufsorientierung	.07	.27*	.29*
Bewertung der individuellen Maßnahmen <sup>a</sup>	-.12	-.14*	.00
Multipl. R	.36	.46	.30
FG	6.241	6.244	6.246
F-Wert	5.93***	10.8***	3.94***

a Wegen negativer Polung der Skala (niedrige Werte bedeuten positive Einschätzungen) werden negative Regressionskoeffizienten erwartet.

## 6. Diskussion

Die Untersuchungshypothesen konnten vollständig bestätigt werden und zeichnen kein besonders vorteilhaftes Bild der Berufsorientierung am Gymnasium. Die Befunde wurden zwar ausschließlich in Thüringen erhoben, decken sich aber mit vergleichbaren Beobachtungen in anderen Bundesländern. Insofern scheint ein Problem der Berufsorientierung am Gymnasium generell vorzuliegen. Es besteht aus drei Facetten: Erstens organisiert und stimuliert die Schule noch zu wenige Maßnahmen für die berufliche Orientierung, vor allem nicht solche, die mit Studiengängen an Hochschulen zu tun haben, obwohl die Mehrheit der Abiturienten diesen Bildungsweg einschlägt. Zweitens werden diese Maßnahmen, sofern sie stattfinden, nicht besonders positiv bewertet. Offensichtlich ist es der schulische Kontext, der den Maßnahmen ihre Attraktivität nimmt, zumal ihre außerschulische Durchführung positiver bewertet wird. Drittens führen die schulischen Maßnahmen nicht zu einer Verbesserung der subjektiven Sicherheit der Berufswahl, nicht zu vermehrtem Wissen über den Wunschberuf und auch nicht zu einer realistischeren Selbsteinschätzung. Diese Entwicklungsbereiche sind aber durchaus systematisch beeinflussbar, wie die Zusammenhänge mit den in der persönlich verfügbaren Zeit und in der privaten Umgebung durchgeführten Aktivitäten zeigen.

**Problem der  
Berufsorientierung  
am Gymnasium**

Man muss anerkennen, dass die erhobenen Daten nicht sehr in die Tiefe gehen. Es fehlt die Analyse von Berufsorientierungsprozessen, der individuellen Bedürfnisse und des persönlichen Umgangs mit schulischen Angeboten. Differenzierte Interpretationen sind auf Basis der vorliegenden Daten nicht zu leisten. Dennoch sind die Befunde in ihrer Deutlichkeit überraschend und offenbaren ein klares Vermittlungsdefizit auf Seiten der Schule. Es ist dringend geboten, noch deutlicher als bisher zu klären, unter welchen Voraussetzungen berufsorientierende Maßnahmen ihr Ziel erreichen. Die gymnasiale Studien- und Berufswahlvorbereitung würde von einem Wechsel der Perspektive von der Input- zur Outputorientierung deutlich profitieren.

Über die Gründe der mangelnden Wirksamkeit der schulischen Maßnahmen kann nur spekuliert werden. Aufgrund der eigenen Erfahrungen in diesem Feld liegt eine Erklärung aber nahe. Sie speist sich aus der Tatsache, dass das im Grunde reichhaltige Informationsangebot, das Schulen und andere Partner in der Berufsorientierung zur Verfügung stellen, es bisher nicht erreicht hat, die Zufriedenheit mit der beruflichen Orientierung und dem Nutzwert der Angebote zu erhöhen. Das könnte daran liegen, dass die Angebote immer nur für einen Teil der Jugendlichen passend sind und zwar nur für diejenigen, die schon einen Bezug dazu haben. Vernachlässigt wird die Individualität des Berufswahlprozesses, die sich nicht nur in den Interessenunterschieden zeigt, sondern auch in individuellen Zeitverläufen: Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe haben nicht nur unterschiedliche Berufswünsche, sondern stehen auch an verschiedenen Punkten ihres Berufswahlprozesses.

Es ist für die Schule kaum zu leisten, individualisierte Angebote der Berufsorientierung bereitzustellen. Vielmehr kommt der Schule eine „Lotsenfunktion“

im Sinne der Identifikation von Zielgruppen für bestimmte Angebote zu. So ließen sich unter den Adressaten von Angeboten diejenigen ansprechen, für die die jeweilige Orientierungsmaßnahme hilfreich ist (*Oechsle* 2005). Mit diesem Ansatz wäre es auch möglich, der eingangs beschriebenen Wissens-, Handlungs- und Selbstreflexionsebene der Berufsorientierung zu entsprechen, d.h. die erforderliche *individuelle* „Informations- und Selbsteinschätzungscompetenz“ zu fördern. Dazu bedarf es der Entwicklung von Konzepten zur Stärkung des eigenverantwortlichen Lernens, in dessen Mittelpunkt die Anerkennung der Notwendigkeit, die Begleitung und Akzeptanz selbst organisierter Lernprozesse steht.

Die daraus resultierenden Aufgaben lassen sich in der Schule nicht bewältigen, wenn Lehrerinnen und Lehrern die dazu notwendige Diagnostik-, Beratungs- und Organisationskompetenz fehlt. Entscheidend scheint auch die umfassende Unterstützung der aktiv beteiligten Lehrpersonen durch Schulleitung und Bildungsverwaltung zu sein. Hier besteht nicht nur ein Fortbildungsbedarf bei den für die Berufsorientierung Verantwortlichen. Erforderlich sind vielmehr veränderte Organisationsformen und Leitbilder für die Schule, die den mit der Berufsorientierung verbundenen vielfältigen Aufgaben gerecht werden, um Jugendlichen die nötige „Anschlussorientierung“ nach Verlassen der Schule geben zu können. In der Berufsorientierung muss das „non scholae sed vitae discimus“ explizit Programm werden.

## Anmerkung

- 1 In einer aktuellen Studie der Bertelsmann-Stiftung konnte gezeigt werden, dass Abiturienten im Vergleich zu Real- und Hauptschülern bei der Berufswahl am wenigsten strukturiert vorgehen. Vgl. *Prager, U./Wieland, C.* (2005). Jugend und Beruf. Repräsentativbefragung zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

## Literatur

- Abel, J.* (2001). Motive für Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe und Studienfachwahlen. Sozialwissenschaftliche Forschungsdokumentationen 13. Münster: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung e.V.
- Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB)* (2005). Empfehlungen zur Berufsorientierung und Berufsberatung vom 14. 12. 2005. Pressemitteilung 48/2005.
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)* (2006). Schule und Betriebe als Partner. Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Arbeitsgruppe „Schule-Wirtschaft“. S. 9. PDF-Dokument. Aufgerufen am 10.10.2006 unter [www.ausbildungspakt-berufsorientierung.de](http://www.ausbildungspakt-berufsorientierung.de).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)* (2005). Kooperative Strukturen an der Schnittstelle Schule/Hochschule zur Studien- und Berufswahlvorbereitung. Bericht, Empfehlungen und Handreichung. Bonn: Autor.
- Dammer, K.-H.* (2002). Die institutionelle Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung als historische Bürde der Berufswahlorientierung. In: *Schudy, J.* (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbrunn, S. 33-50.
- Dedering, H.* (1996). Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. – München.

- Dedering, H.* (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Schudy, J.* (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbrunn, S. 17-31.
- Fend, H.* (2003). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich.
- Heublein, U./ Schmelzer, R./ Spangenberg, H./ Sommer, D.* (2005). Studienabbruchstudie 2005. Hannover: HIS-Hochschul-Informationen-System GmbH.
- Kracke, B.* (2000). Berufsbezogene Exploration bei Jugendlichen. Habilitationsschrift, Universität Mannheim.
- Kriegseisen, G.* (2004). Wirkung des Berufsorientierungsunterrichtes in der siebten Schulstufe. Eine quasi-experimentelle Untersuchung von drei Realisierungsformen. – Salzburg.
- Oechsle, M.* (2005). Berufsorientierung in unübersichtlichen Zeiten. Vortrag auf der Fachtagung Berufsberatung – Schule am 24.10.2005 in Bochum.
- Prager, U./ Wieland, C.* (2005). Jugend und Beruf. Repräsentativbefragung zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. – Gütersloh.
- Schecker, H.* u.a. (2000). Modellversuch im Bildungswesen „Berufsorientierung und Schlüsselprobleme im fachübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht der gymnasialen Oberstufe (BINGO)“. Abschlussbericht. – Bremen: Institut für Didaktik der Physik, Universität Bremen.
- Schulz-Zander, R./ Bauer, K.-O.* (2005). Evaluation des Projekts „workshop zukunft“ - Endbericht. – Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (2004). Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit vom 15.10.2004. Bonn.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (2004). Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit vom 15.10.2004. Bonn.
- Twelmeyer, U./ Pfahler, P.* (2000). Abschlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung und Bewertung des Modellprojektes „Perspektiven für Mädchen – Berufswahl mit Zukunft“. – Saarbrücken: Institut für praxisorientierte Forschung und Bildung.
- Wensterski, H.-J./ Schützler, C./ Schütt, S.* (2005). Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. – Weinheim.





## Was tun nach dem Abi?

Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht von GymnasiastInnen in der Sekundarstufe II

*Bärbel Kracke*



Bärbel Kracke

### **Zusammenfassung**

Die Schule hat den ausdrücklichen Auftrag Jugendliche im Prozess der Berufswahl zu unterstützen. Geeignete schulische Maßnahmen sollen Jugendlichen ermöglichen, gut überlegte Entscheidungen für ein Studium oder eine Ausbildung zu treffen. Die vorliegende Fragebogenstudie mit 264 Schülerinnen und Schülern der elften Jahrgangsstufe zweier Thüringer Gymnasien untersuchte, welche nachschulischen Pläne vorherrschen, wie aktiv sich die Jugendlichen mit studien- und berufswahlrelevanten Fragen auseinander setzen, welche schulischen Aktivitäten Jugendliche in diesem Prozess erleben und wie sie diese bewerten. Es zeigte sich, dass die befragten Jugendlichen recht heterogen in Bezug auf ihre nachschulischen Pläne ist (nur ca. 50% streben ein Studium an), sich die Mehrzahl der Jugendlichen aktiv mit ihren nachschulischen Plänen auseinandersetzt und vor allem Jugendliche mit der Absicht nach dem Abitur eine Berufsausbildung zu beginnen, die schulischen Maßnahmen positiv einschätzen. Jugendliche mit Studienwunsch werden dagegen noch wenig einschlägig in ihrem Orientierungsprozess unterstützt. Insgesamt herrschen Maßnahmen mit Informationscharakter vor. Eine das berufliche Selbstkonzept förderliche Vor- und Nachbereitung von Maßnahmen wird in der Schule selten geleistet.

*Schlagerworte:* schulische Berufs- und Studienwahlvorbereitung, Jugendliche, Gymnasiasten

### **Abstract**

*School is over – what to do? How school prepares for the transition from school to apprenticeship or university as perceived by 11<sup>th</sup> graders*

School has the official task to support adolescents in their career development. It should provide appropriate means to allow well considered career related decisions. The present questionnaire study with 264 students from eleventh grade of two Gymnasiums in Thuringia addressed career plans, career exploration as well as career preparation activities in school and their evaluation. Results showed that only fifty percent of the adolescents intended to study after school, that the majority of the adolescents were actively engaged in career exploration and that particularly those adolescents who wanted to start an apprenticeship after school evaluated career preparation in school positively. Adolescents who intend to study get less support from school. Most school activities in the context of career preparation are based on information supply. Means which stimulate the development of a career related self-concept are rare among school based career preparation activities.

*Keywords:* career preparation in school, adolescents, Gymnasium

Für Jugendliche sind Fragen, die mit ihrer beruflichen Ausbildung zusammen hängen, höchst bedeutsam (*Dreher/Dreher 1985, John, 2005; Kuhnke/Mittag 1997*). Die Relevanz der berufsbezogenen Fragen steigt mit dem Nahen des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung oder in ein Studium (*Heckhausen/Tomasik 2002, Nurmi/Poole/Seginer 1995*). Zudem werden Jugendliche, je näher sie an diesen Übergang herankommen, zunehmend aktiv, berufs- und ausbildungsbezogene Informationen einzuholen (*Kracke 2004*). Es ist also deutlich, dass Jugendliche gegen Ende der Schulzeit darauf eingestellt sind, sich mit Fragen der beruflichen Zukunft auseinander zu setzen. Angesichts der raschen Veränderungen der Berufswelt durch technische Innovationen und Arbeitsmarktschwankungen ist die Vorbereitung auf den Übergang von großer Wichtigkeit. Jugendliche können sie allerdings allein kaum bewältigen (*Rademacker 2002*).

Das Ziel dieses Beitrags ist es, die Bedeutung der Schule für die Vorbereitung auf den Übergang in die Ausbildungswelt aus der Sicht von Jugendlichen näher zu beleuchten. Dies soll speziell für Gymnasiasten geschehen, da es für diese Schülergruppe bislang nahezu keine systematische empirische Forschung

Helfen Schulen beim Übergang in die Ausbildungswelt?

dazu gibt, wie sie die Rolle der Schule bei der Bewältigung der Aufgabe erleben, sich über ihre zukünftigen beruflichen Möglichkeiten klarer zu werden (vgl. *Oechsle* u.a. im Druck). Weil inzwischen ein recht hoher Anteil von Studienberechtigten nicht

mehr den traditionellen nachschulischen Weg ins Studium einschlagen will (lt. *Heine/Scheller/Willich 2005* im Bundesdurchschnitt 39%), stellt die Berufs- und Studienwahlorientierung an Gymnasien eine besondere Herausforderung an die Vielfältigkeit der Angebote dar. Die Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern, die ein Jahr vor dem Übergang stehen, sollen darüber Auskunft geben, welche Angebote den Jugendlichen seitens ihrer Schule überhaupt gemacht werden und wie sie diese bewerten. Vor allem soll herausgearbeitet werden, inwiefern die schulischen Angebote aus entwicklungspsychologischer Sicht dazu dienlich sein können, das grundlegende Ziel von Berufswahlorientierung zu erreichen, nämlich mehr Klarheit über die eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie die Möglichkeiten der Berufs- und Ausbildungswelt zu gewinnen. Bevor die eigene empirische Studie vorgestellt wird, soll kurz darauf eingegangen werden, welche Aufgaben der schulischen Berufsorientierung allgemein zukommen und wie das Angebot der Schule aktuell in der erziehungswissenschaftlichen Literatur reflektiert wird.

## 1. Vorbereitung auf die Berufswahl als Bildungsauftrag für Schulen

Die Schule nimmt auf vielfältige Weise Einfluss auf die längerfristige Vorbereitung des Übergangs von der schulischen Ausbildung in die Berufswelt. Indirekt beeinflusst sie die Berufswahl durch die Vermittlung inhaltlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie durch ihre Selektions- und Platzierungsfunktion über die entsprechenden Schulabschlüsse. Weiterhin wirkt die Schule auf die

Berufswahl indirekt dadurch, dass sie über Leistungsrückmeldungen zur Herausbildung einer Selbsteinschätzung der individuellen berufsrelevanten Kompetenzen und über ihre Lernangebote zur Interessenentwicklung der Jugendlichen beiträgt.

Dass die Schule auch direkt Verantwortung für den konkreten Berufswahlprozess übernehmen und dabei mit der Arbeitsverwaltung kooperieren soll, wurde schon 1930 in den „Richtlinien für die Zusammenarbeit von Berufsberatung und Schule“ formuliert und ist seit 1971<sup>1</sup> in den Lehrplänen aller Bundesländer mehr oder minder umfassend niedergelegt (vgl. *Dedering* 2002). Dies gilt vor allem für die Institutionalisierung der schulischen Berufsorientierung in der Sekundarstufe I. Für die gymnasiale Oberstufe besteht erst seit 1992 eine verbindliche Vorgabe zur Berufsorientierung durch eine gemeinsame Empfehlung von KMK, Hochschulrektorenkonferenz und Bundesanstalt für Arbeit „zur Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung in der gymnasialen Oberstufe und in Berufsbildenden Schulen“ (vgl. *Dedering* 2002, S. 27). Speziell das Gymnasium soll den Jugendlichen grundlegende Kenntnisse über die Wirtschafts- und Arbeitswelt vermitteln. Es soll auch die für eine Studien- und Berufswahl allgemeinen notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen und die SchülerInnen darauf vorbereiten, eigenverantwortlich und sachkundig ihre Entscheidungen zu treffen. Die Schule ermöglicht auch besondere orientierende Maßnahmen wie Betriebserkundungen oder Betriebspraktika (*Müller* 2002).

## 2. Realität der schulischen Vorbereitung auf die Berufs- und Studienwahl

Vor allem mit dem Ziel, eigenverantwortliche und sachkundige Entscheidungen treffen zu können, ist im Grunde der Anspruch an Schule verbunden, den Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, Informationen über die gesellschaftliche Realität der Ausbildungs- und Berufswelt in Bezug auf sich selbst zu reflektieren (vgl. *Lumpe* 2002). Diese Individualisierung der Berufsorientierung erfordert aber andere Vermittlungsformen als die reine Bereitstellung von Informationen (*Dedering* 2002). Vielfältige Möglichkeiten zur Selbsterprobung sollten eröffnet werden (vgl. *Müller* 2002). Dies wird heute auch in Gymnasien häufig durch Betriebspraktika zu realisieren versucht. Ihr berufsorientierender Wert wird aber meist als gering eingeschätzt, insbesondere wenn auf eine theoretische Vor- und Nachbereitung verzichtet wird (*Dedering* 2002, S. 28).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (zum Überblick *Schudy* 2002) wird der heutige Beitrag der Schule und dabei vor allem jener der Gymnasien zur Berufswahlorientierung in erster Linie darin gesehen, dass der Berufsberatung der Arbeitsagentur in Form von Materialien und Informationsveranstaltungen ein problemloser Zugang zur Schule eingeräumt wird, während sie sich selbst gegen die Arbeitswelt eher abschottet (*Rademacker* 2002; *Müller* 2002). Schule scheint noch weit davon entfernt zu sein, die Jugendlichen zu Experten für ihren eigenen Berufsorientierungsprozess heranzubilden wie es *Lum-*

pe (vgl. 2002) fordert. Seiner Auffassung nach müsse die individuelle Lernorganisation der Jugendlichen zum Gegenstand des schulischen Lernens werden, weil der schnelle Wandel der Berufswelt die Etablierung einer positiven Haltung lebenslangem Lernen gegenüber erfordert. Umsetzbar wäre das in einem schulischen Unterricht, der individuelle Planungsprozesse z.B. vor Betriebserkundungen oder Praktika fördert, die Präsentation von berufswahlrelevanten Erfahrungen ermöglicht und die Reflexion der Erfahrungen erlaubt. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive bedeutete dies, bei den Jugendlichen über entsprechende Erfahrungen und deren Reflexion die Erweiterung und Ausdifferenzierung ihres beruflichen Selbstkonzeptes zu fördern. Mit einem gut differenzierten Wissen über die eigenen Interessen und Fähigkeiten in Bezug auf die Optionen der Berufswelt sowie Kompetenzen, sich selbst immer weiter zu bilden, wären Jugendliche gut vorbereitet, ihren im Grunde lebenslangen Berufsorientierungsprozess kompetent selbst zu gestalten (*Super/Savickas/Super* 1996).

Obgleich deutlich wird, dass Schule ganz entscheidende Inhalte der Berufswahlvorbereitung bereitstellt, zeigen verschiedene Untersuchungen, dass sie in der Bewertung der Relevanz für die Berufswahlentscheidung häufig an letzter Stelle hinter der Berufsberatung durch das Arbeitsamt, der Familie und den

#### Forschungsergebnisse zur Berufswahlvorbereitung

Freunden rangiert (z.B. *Kleffner* u. a. 1996; *Preiß* 1995). Es scheint so zu sein, dass Jugendliche subjektiv in ihrem persönlichen Berufswahlprozess durch den schulischen Orientierungsunterricht nicht unbedingt weiterkommen. Dies könnte zum Teil daran liegen, dass die schulischen Beiträge zur Berufsorientierung zu indirekt sind und für die Jugendlichen nicht in Zusammenhang mit ihrer individuellen Entscheidung für ein Studium oder eine Ausbildung gebracht werden. Es mag vor allem für die so genannten Schlüsselqualifikationen wie die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernprozesses oder Eigeninitiative gelten. Zum anderen könnte es sein, dass die Maßnahmen von anderen Anbietern, die Schule ermöglicht, zu wenig individuell auf die Bedürfnisse der Jugendlichen ausgerichtet sind. Häufig wird bei Informationsveranstaltungen über Ausbildungsgänge oder die Situation auf dem Arbeitsmarkt davon ausgegangen, dass alle Jugendlichen ganz am Anfang in ihrem Orientierungsprozess stehen. Dagegen haben, wie *Ertelt* (vgl. 1992) berichtet, etwa 50% der Jugendlichen bereits zu Beginn des Berufsorientierungsunterrichts einen ersten Berufswunsch herausgebildet. Sie würden im Gegensatz zu jenen, die sich noch nicht mit dem Thema Berufswahl auseinandergesetzt haben, eine andere Art von Unterstützung benötigen, nämlich weitergehende Informationen zu ihrem Wunschberuf. Jugendliche hingegen, die noch nicht wissen, was sie werden wollen, müssten zunächst einmal auf die Berufswahl als Entwicklungsaufgabe hin orientiert werden (vgl. *Oechsle* u.a. im Druck).

Wie genau Schule auf den längerfristigen Prozess der Berufswahlorientierung wirkt, ist bislang kaum untersucht. *Dibbern* (vgl. 1983) und *Beinke* (vgl.

#### Wie wirkt sich Schule auf Berufswahlorientierung aus?

1992) berichten für Haupt- und Realschüler durch die systematische Einführung des schulischen Berufswahlunterrichts vor allem positive Effekte auf die Informiertheit der Jugendlichen in Bezug auf Faktenwissen, die Fähigkeit, Informationsmaterialien zu verwerten und Einsicht in die Notwendigkeit von Eigenaktivität. Der Bereich persönlicher Wertorientierungen und beruflicher Ziele bleibt allerdings weitgehend ausge-

spart. Die relativ aktuelle Situation der Berufsorientierung an Gymnasien beschreiben *Oechsle* u.a. (im Druck) am Beispiel eines ausgewählten Schulamtsbezirks in Nordrhein-Westfalen. In einer Befragung von Schulen ermittelten sie, dass die häufigsten Orientierungsangebote im Besuch einer Universität, in der Einladung von BerufsberaterInnen der Arbeitsagentur, im Besuch des Berufsinformationszentrums der Arbeitsagentur (BIZ) und im Betriebspraktikum bestehen. Es zeigten sich allerdings große Unterschiede zwischen den Schulen in Bezug auf weitere Angebote. Manche Schulen hatten ein breites Angebot und viele Kooperationspartner, andere beschränkten sich auf die Kooperation mit der Arbeitsagentur. Aus der Sicht der SchülerInnen zeigte sich in qualitativen Interviews, dass Angebote wie ein BIZ-Besuch, der Besuch einer Universität oder Gespräche mit ehemaligen SchülerInnen vor allem für jene Jugendlichen hilfreich waren, die schon erste berufliche Pläne hatten. Weiterhin betonten die Jugendlichen die Notwendigkeit einer intensiven Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen im Unterricht.

### 3. Probleme bei der Berufs- und Studienwahl

Trotz der inzwischen weitreichenden Bemühungen um eine umfassende Berufsorientierung auch auf dem Gymnasium ist bemerkenswert, dass viele Jugendliche, die kurz vor dem Abitur stehen, noch nicht genau wissen, was sie nach dem Ende der Schulzeit machen wollen (*Driesel-Lange/Hany* 2005) und häufige Fehlstarts in den nachschulischen Bildungsinstitutionen zu beobachten sind. Rund 25% Studienabbrecher (*Heublein/Schmelzer/Sommer* 2005) an deutschen Universitäten und Fachhochschulen und etwa 23% Ausbildungsabbrecher (*Deuer/Ertelt* 2001, *Schöngen* 2003) zeigen, dass für einen nicht geringen Teil der Schulabgänger die Entscheidung für einen spezifischen nachschulischen Werdegang nicht optimal war. Studien, die sich vor allem mit dem Ausbildungsabbruch befassen, machen deutlich, dass Studienberechtigte ebenso häufig ihre Ausbildung abbrechen wie Haupt- und Realschulabsolventen (*Deuer/Ertelt* 2001). Der wesentliche Faktor für einen Ausbildungsabbruch ist zwar, dass nicht der Wunschberuf realisiert werden konnte. Allerdings ist auch die Qualität der Orientierungsaktivitäten vor der Entscheidung für eine Ausbildung höchst bedeutsam, z.B. das Explorieren der eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie der Ausbildungsinhalte und -betriebe (*Deuer/Ertelt* 2001, *Schöngen* 2003). Gerade für Studienberechtigte spielen falsche Vorstellungen vom gewählten Beruf und von der beruflichen Realität sowie Unterforderung, fehlende Perspektiven für ein höheres Einkommen und Aufstieg eine Rolle für die vorzeitige Auflösung von Ausbildungsverträgen (*Schöngen* 2003).

Wie aber die schulische Vorbereitung auf das Studium laufen soll, ist derzeit noch relativ unklar. Eine gymnasiale Didaktik für die Berufsorientierung ist offenbar nicht existent (*Müller* 2002). Erste Erkenntnisse über die Qualität der schulischen Vorbereitung auf das Studium liefert die Studie von *Schreiber/Sommer* (vgl. 2005), in der Studierende nach der Qualität der Vorbereitung für das Studium durch ihre Schule be-

Wie schätzen Schüler ihre „Studierfähigkeit“ ein?

fragt wurden. Nur etwa 56% konnten zu Studienbeginn z.B. eigene Arbeitsergebnisse in Texten verständlich darstellen, 54% sahen sich in der Lage, sich spezielles Fachwissen anzueignen, nur 47% meinten Argumente überzeugend vorbringen zu können, 42% hielten sich für kompetent Referate zu halten und 37% wussten, wie man systematisch Informationen recherchiert und aufbereitet. Insgesamt fühlten sich 40% entschieden gut vorbereitet, während 24% klar äußerten, nicht genügend von der Schule für das Studium vorbereitet gewesen zu sein.

Die Diskussion um den aktuellen Stand der Berufswahlorientierung an Gymnasien lässt sich also dahingehend zusammenfassen, dass vor allem die Informationsvermittlung im Vordergrund zu stehen scheint und dass die Möglichkeit Berufswahl relevante Erfahrungen zu machen in erster Linie durch das Berufspraktikum erreicht werden soll. Eine Individualisierung der berufsorientierenden Angebote sowie eine die berufliche Selbstkonzeptentwicklung fördernde Reflexion von Erfahrungen mit den schulischen Angeboten scheinen bislang kaum gegeben. Offen ist weitgehend wie Jugendliche selbst einzelne schulische Angebote bewerten und ob sich Jugendliche in der Bewertung dieser Angebote unterscheiden je nachdem, welche nachschulischen Bildungsziele sie haben. Offen ist auch, ob weibliche und männliche Jugendliche einzelne berufswahlbezogene schulische Angebote unterschiedlich wahrnehmen.

#### 4. Ziele der Studie

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden berufs- und studienwahlbezogene Aspekte der Situation von Jugendlichen, die kurz vor dem Übergang vom Gymnasium in einen nachschulischen Bildungsgang stehen, untersucht werden. (1) Erstens soll betrachtet werden, wie heterogen die Gruppe der befragten Elftklässler in Bezug auf ihre nachschulischen Ziele ist und wie viele von ihnen bereits konkrete inhaltliche Vorstellungen für die nachschulische Phase haben. (2) Es soll zweitens herausgearbeitet werden, wie engagiert die Jugendlichen aktuell bei der Suche nach berufswahlrelevanten Informationen sind und welche Rolle für ihr Engagement spielt, ob sie nach dem Abitur eher eine Ausbildung oder ein Studium anstreben. (3) Drittens geht es darum, inwieweit sie die Schule als vorbereitende Instanz für ihren Weg nach der Schule erleben. Angesprochen sind damit auch Lerngelegenheiten, die die Schule nicht explizit unter dem Thema Berufsorientierung anbietet, wie etwa das kritische Lesen von Texten oder die Förderung der Eigeninitiative der Jugendlichen sowie die Reflexion der eigenen Lernprozesse, was letztlich allgemein vorbereitend für die Anforderungen nach verstärkter Selbststeuerungskompetenz des Studien- und Berufsalltags ist. (4) Schließlich soll viertens die Bewertung der konkreten Berufsorientierungsmaßnahmen untersucht werden, die die Jugendlichen erleben. Dafür wurden die Jugendlichen sowohl nach rein Informationen vermittelnden Aktivitäten gefragt als auch nach Aktivitäten, die in der Literatur als Möglichkeit zur Selbsterprobung sowie zur Reflexion von Erfahrungen diskutiert werden (z.B.

Lumpe 2002). Des Weiteren sollten sie das Betriebspraktikum sowie dessen Vor- und Nachbereitung einschätzen.

## 5. Methode

### 5.1 Stichprobe

264 Jugendliche aus zwei Thüringer Gymnasien nahmen an der schriftlichen Befragung teil. Sie besuchten die elfte Jahrgangsstufe und waren im Mittel 17,1 Jahre alt ( $SD = .48$ ). 59,1% der Befragten waren weiblich. Dieser überproportionale Anteil von Mädchen unter den zukünftigen Abiturienten entspricht dem allgemeinen Trend an deutschen Gymnasien (vgl. 2002: 56,5% weibliche Studienberechtigte im Bundesgebiet lt. *BMBF* 2004, S. 95). Die Fragebogenerhebung fand im Sommer 2006 kurz vor dem Wechsel in die Abschlussklasse statt, in der die konkrete Entscheidung für den nachschulischen Bildungsweg getroffen werden muss<sup>2</sup>. Da es möglich war, die Befragung während einer Unterrichtsstunde durchzuführen, konnten alle anwesenden SchülerInnen in die Untersuchung einbezogen werden, so dass die Ergebnisse durch Selbstselektionseffekte nicht wesentlich verzerrt sein dürften.

### 5.2 Erhebungsinstrumente

Die *Pläne nach dem Abitur* wurden mit zwei Items erfasst. Die Jugendlichen sollten sowohl die Aussage: „Ich werde nach dem Abitur studieren.“ als auch die Aussage: „Ich werde nach dem Abitur eine Berufsausbildung machen.“ durch ein vierstufiges Rating (1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt völlig) in ihrer persönlichen Bedeutsamkeit für sich selbst einschätzen. Die Kombination beider Items erlaubt zu ermitteln, wie viele Jugendliche sich auf jeweils nur eine Alternative festgelegt haben und wie viele Jugendliche doppelt orientiert sind. Zusätzlich wurden die Jugendlichen nach einem aktuellen *konkreten Berufs- bzw. Studienwunsch* befragt. Diese Frage konnte bejaht oder verneint werden. Wenn die Frage bejaht wurde, sollten die Jugendlichen angeben, um welchen Wunsch es sich handelte.

Um zu ermitteln, wie aktiv die Jugendlichen sind herauszufinden, was sie nach dem Abitur beruflich einmal machen wollen, wurde die Skala *Berufsbezogene Exploration* (Kracke 1997) eingesetzt. Mit sechs Items (z.B. „Ich spreche mit möglichst vielen Leuten über Berufe, die mich interessieren.“, „Ich versuche herauszufinden, welche beruflichen Interessen ich überhaupt habe.“) werden verschiedene auf die eigene Person und nach außen gerichtete Informationsaktivitäten angesprochen. Die Skala hat eine zufrieden stellende interne Konsistenz (Cronbachs  $\alpha = .72$ ).

Inwiefern der Unterricht die Jugendlichen auf das nachschulische Lernen vorbereitet, wurde mit Hilfe von drei Skalen betrachtet. Sie wurden in Anlehnung an den Fragebogen der Züricher Hochschule Winterthur aus dem Projekt *NW EDK „Benchmarking Schulen“* (2006) konstruiert. Die Skala *Kritische*



*Darstellung* sollte mit vier Items erfassen, inwieweit die Jugendlichen im Unterricht angeleitet werden, Wissen kritisch anzuwenden und zu präsentieren (z.B. „Von uns Schülerinnen und Schülern wird oft verlangt, etwas selbst darzustellen, zu analysieren oder zu beurteilen.“) (Cronbachs alpha .68).

Mit den vier Items der Skala *Reflexion* wird angesprochen inwieweit die Jugendlichen dazu angeleitet werden, ihren Lernprozess zu beobachten (z.B. „Im Unterricht blicken wir immer wieder auf unsere Lernmethoden und Lerntätigkeiten zurück.“) (Cronbachs alpha .70).

Die Skala *Intrinsische Lernmotivation* bildet mit fünf Items ab, inwieweit die Jugendlichen den Eindruck haben, durch die Schule zur Selbstverantwortung für ihr Lernen angeregt worden zu sein (z.B. „Ich habe durch die Schule gelernt.“ „... selbstständig zu arbeiten und zu lernen.“) (Cronbachs alpha .75).

Die schulischen Maßnahmen der Berufsorientierung werden unter unterschiedlichen Aspekten betrachtet. Die selbst entwickelte Skala *Schulische Berufsorientierung* erfasst mit fünf Items, inwiefern in der Schule die Studien- und Berufswahl eine Rolle spielt (z.B. „Im Unterricht behandeln wir häufig Themen, die unseren nachschulischen Werdegang betreffen.“) (Cronbachs alpha = .72).

Elf *konkrete schulische Berufsorientierungsaktivitäten* (siehe Tabelle 1) sollten danach eingeschätzt werden, ob sie überhaupt durchgeführt wurden und inwieweit sie für nützlich gehalten wurden.

In Bezug auf das Betriebspraktikum wurden die Jugendlichen gebeten, auf einer selbst konstruierten aus vier Items bestehenden Skala ihre *Praktikumserfahrung* einzuschätzen, inwieweit sie in nützliche Aktivitäten eingebunden waren und ihre Tätigkeit reflektieren konnten (z.B. „Wenn ich eine Aufgabe zu erfüllen hatte, wurde ich dabei unterstützt und man hat mir gesagt, ob ich es richtig gemacht habe.“). (Cronbachs alpha .72). Mit einem einzelnen Item wurde erfasst, inwieweit die Jugendlichen das *Praktikum für ihre Studien- bzw. Berufswahl als nützlich* erachteten („Das Praktikum war nützlich für meine Studien- bzw. Berufswahl.“). Die *Betreuung des Praktikums durch die Schule*, etwa die systematische Vor- und Nachbereitung wurde mit vier einzelnen Items erfasst („Ich wurde bei der Wahl meiner Praktikumsstelle unterstützt.“, „Wir haben uns Ziele für das Praktikum gesetzt.“, „Wir haben in der Klasse über unsere Erfahrungen gesprochen.“, „Wir mussten einen Praktikumsbericht anfertigen.“). Bis auf die genannten Ausnahmen bestanden die Antwortmöglichkeiten für die einzelnen Items in vier Alternativen von „stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt völlig“ (4).

## 6. Ergebnisse

Welchen nachschulischen Bildungsweg wollen die Jugendlichen nach dem Abitur einschlagen?

Von den 264 befragten Jugendlichen äußerten sich 255 in Bezug auf ihre nachschulischen Pläne. 124 von ihnen gaben an, studieren und keine Ausbildung machen zu wollen. 48,6% der befragten Jugendlichen waren also zum Befragungszeitpunkt schon recht sicher, dass sie ein Studium bevorzugen würden. 65 Jugendliche (25,5%) gaben

Studium oder Ausbildung  
nach dem Abi?

an, eine Ausbildung machen und nicht studieren zu wollen. 56 Jugendliche (22%) äußerten sich sowohl in Richtung Studium als auch in Richtung Ausbildung. Von diesen Jugendlichen sagten 32 (57%) allerdings, dass sie sich noch unsicher seien, was sie nach dem Abitur machen wollten. Es handelt sich demnach bei der Gruppe derer, die beiden nachschulischen Optionen zustimmten, bei nur etwa 40% um eine echte Doppelorientierung auf Ausbildung und Studium. Bezogen auf die Gesamtgruppe der Befragten hatten die Jugendlichen mit echter Doppelorientierung einen Anteil von 9,4%.

149 Jugendliche (65,4%) gaben an, bereits einen konkreten Berufs- oder Studienwunsch zu haben. Wie die Analyse des Zusammenhangs zwischen den Plänen nach dem Abitur und der Sicherheit hinsichtlich eines konkreten Berufs- oder Studienwunschs mittels Kreuztabellen ergab, hatte unter jenen, die nach dem Abitur ein Studium anstrebten, die Mehrzahl einen konkreten Berufswunsch (64,5%), während unter jenen Jugendlichen, die sowohl ein Studium als auch eine Berufsausbildung als Ziel nach dem Abitur angaben, weniger als die Hälfte einen konkreten Berufswunsch (44,6%) äußerte. Von jenen Jugendlichen, die eine Ausbildung anstrebten, gaben 53,8% einen konkreten Berufswunsch ( $\chi^2 = 6.6$ ,  $df = 2$ ,  $p < .05$ ) an. Welche der beiden teilnehmenden Schulen besucht wurde, machte keinen Unterschied für die Antworten der Jugendlichen.

Das vorrangige Ziel der nachfolgenden Analysen bestand darin herauszuarbeiten, inwiefern sich Jugendliche abhängig von ihren nachschulischen Zielen unterschiedlich in der Berufsorientierung engagieren oder die schulischen Berufsorientierungsangebote unterschiedlich einschätzen. Da zwei Schulen in die Untersuchung einbezogen waren, wurde geprüft, ob sich diese Einschätzungen unterscheiden je nachdem, welche Schule besucht wird. Dazu wurden dreifaktorielle Varianzanalysen mit den Faktoren besuchte Schule, nachschulische Pläne und Geschlecht durchgeführt. Da sich keinerlei Haupt- oder Wechselwirkungseffekte im Zusammenhang mit der besuchten Schule auf die Auskünfte der Jugendlichen zeigten, werden im Folgenden nur noch Analysen ohne diesen Faktor berichtet.

Was unternehmen die Jugendlichen, um sich klarer über ihren nachschulischen Werdegang zu werden?

Die Skala Exploration gibt Auskunft darüber, wie intensiv Jugendliche versuchen, sich auf unterschiedlichen Wegen Klarheit darüber zu verschaffen, was sie beruflich einmal machen wollen. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse wurde durchgeführt um zu überprüfen, ob weibliche und männliche Jugendliche gleichermaßen in der Beschäftigung mit dem Thema berufliche Zukunft engagiert waren und ob sich die Jugendlichen je nach geplantem nachschulischen Werdegang unterschieden. Die statistischen Analysen ergaben deutliche Haupteffekte für das Geschlecht ( $F = 16.40$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ) und die nachschulischen Pläne ( $F = 6.00$ ,  $df = 2$ ,  $p < .01$ ). Obgleich für alle Jugendlichen galt, dass die Mehrzahl sich intensiv mit der Frage nach der eigenen beruflichen Zukunft auseinandersetzt, waren die Mädchen im Mittel engagierter ( $M = 3.13$ ,  $SD = .49$ ; 84,5% der Mädchen stimmten den Aussagen etwas oder völlig zu) als die Jungen ( $M = 2.85$ ,  $SD = .55$ , 67,3% der Jungen stimmten den entsprechenden Aus-

Was unternehmen Jugendliche, um sich klarer über ihren nachschulischen Werdegang zu werden?

sagen etwas oder völlig zu). Die nachschulischen Pläne waren für das aktuelle Engagement in der Berufsorientierung insofern relevant, als Jugendliche, die eine Berufsausbildung nach dem Abitur anstrebten, intensiver Informationen suchten ( $M = 3.19$ ,  $SD = .51$ ; 86,2% stimmten den Aussagen etwas oder völlig zu) als Jugendliche, die nach dem Abitur studieren wollten ( $M = 2.94$ ,  $SD = .55$ ; 75% stimmten den Aussagen etwas oder völlig zu) oder angaben, sowohl Abitur als auch eine Ausbildung anzustreben ( $M = 2.94$ ,  $SD = .53$ ; 78,2% stimmten etwas oder völlig zu). Eine zusätzliche Varianzanalyse mit den Faktoren Geschlecht und konkreter Berufs- oder Studienwunsch ergab, dass unabhängig davon, ob die Jugendlichen studieren oder eine Ausbildung beginnen wollten, für jene Jugendlichen, die schon einen konkreten Berufs- oder Studienwunsch angeben konnten, galt, dass sie sich intensiver mit berufswahlbezogenen Fragen auseinandersetzen ( $M = 3.07$ ,  $SD = .55$ ; 82,3% stimmten den Aussagen etwas oder völlig zu) als jene ohne konkreten Berufswunsch ( $M = 2.91$ ,  $SD = .57$ ; 71,3%) (Haupteffekte: Geschlecht:  $F = 19.18$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ; konkreter Berufs- oder Studienwunsch:  $F = 6.67$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ).

Erleben die Jugendlichen eine die Eigeninitiative und Reflexionsfähigkeit fördernde Gestaltung des Unterrichts?

Erleben die Jugendlichen eine die Eigeninitiative und Reflexionsfähigkeit fördernde Gestaltung des Unterrichts?

Um zu überprüfen, inwieweit die befragten Jugendlichen in ihrem Unterricht die Vermittlung allgemeiner Arbeitstechniken und Lernhaltungen erleben, die im Studium und Arbeitsleben bedeutsam sind, wurden die Skalen *kritische Darstellung*, *Reflexionsfähigkeit* und *intrinsische Lernmotivation* analysiert. Mittels einer zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse wurde überprüft, ob sich weibliche und männliche Jugendliche oder ob sich die Jugendlichen abhängig von dem von ihnen angestrebten nachschulischen Werdegang in ihrer Einschätzung dieser Aspekte des Unterrichts unterschieden. Wie die Ergebnisse zeigten, war es eher so, dass die Jugendlichen den Unterricht ähnlich wahrnahmen ungeachtet dessen, ob sie eine Ausbildung, ein Studium oder beides anstrebten (multivariater Effekt für den Werdegang:  $F = 1.36$ ,  $df = 6$ , ns). Eher unterschieden sich Jungen und Mädchen in ihrer Einschätzung der unterschiedlichen Facetten des Unterrichts (multivariater Effekt für das Geschlecht:  $F = 4.19$ ,  $df = 3$ ,  $p < .01$ ). Die univariaten Varianzanalysen ergaben allerdings, dass einzig bei der *Reflexionsfähigkeit* Mädchen und Jungen signifikant unterschiedlich berichteten ( $F = 5.20$ ,  $df = 1$ ,  $p < .05$ ). Mädchen erlebten den Unterricht im Mittel noch weniger anregend hinsichtlich der Reflexion von Lernprozessen als Jungen (Mädchen:  $M = 1.82$ ,  $SD = .53$ , Jungen:  $M = 2.04$ ,  $SD = .66$ ). Insgesamt zeigten die Mittelwerte, dass die Mehrheit der Jugendlichen den Unterricht so wahrnahm, dass er den kritischen Umgang mit Lerninhalten fördert ( $M = 2.84$ ,  $SD = .56$ ; 64,4% der Jugendlichen stimmten den Aussagen voll oder etwas zu) und dass die Jugendlichen meinten, sie seien durch die Schule angeregt worden, selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen ( $M = 2.88$ ,  $SD = .57$ ; 73,3% der Jugendlichen stimmten den entsprechenden Aussagen voll oder etwas zu). Allerdings sahen die SchülerInnen weniger gegeben, dass sie durch die Lehrpersonen angeregt werden, ihre Lernprozesse zu reflektieren ( $M = 1.92$ ,  $SD = .60$ ; nur 12,5% der Jugendlichen stimmten diesen Aussagen zu), wobei Mädchen das noch seltener berichteten (7,1% der Mädchen stimm-

ten den Aussagen völlig oder etwas zu) als Jungen (20,4% der Jungen stimmten den Aussagen völlig oder etwas zu).

Welche konkreten berufsorientierenden Maßnahmen erleben die Jugendlichen in der Schule und wie bewerten sie diese?

Welche konkreten berufsorientierenden Maßnahmen erleben die Jugendlichen in der Schule und wie bewerten sie diese?

Den Stellenwert, den die Berufsorientierung aus Sicht der Schüler in ihrer Schule hat, schätzten die Jugendlichen auf der Skala *Schulische Berufsorientierung* ein. Um mögliche Geschlechtsunterschiede oder Unterschiede in der Einschätzung der schulischen Angebote abhängig von dem angestrebten nachschulischen Werdegang zu überprüfen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren Geschlecht und nachschulischer Werdegang durchgeführt. Es zeigte sich, dass Jungen und Mädchen die schulische Berufsorientierung als gleichermaßen gering ausgeprägt einschätzten (Effekt Geschlecht:  $F = 1.05$ ,  $df = 1$ , ns;  $M = 2.07$ ,  $SD = .56$ ; nur 12,9% stimmten den positiv formulierten Aussagen zum Stellenwert der Berufsorientierung im Unterricht etwas oder völlig zu). In Bezug auf die nachschulischen Pläne ergab sich ein tendenziell bedeutsamer statistischer Effekt (nachschulische Pläne:  $F = 2.60$ ,  $df = 2$ ,  $p < .10$ ) dahingehend, dass Jugendliche, die nach dem Abitur eine Ausbildung machen wollten, den Unterricht am kritischsten einschätzten ( $M = 1.97$ ,  $SD = .63$ ; 12,3% stimmten den positiv formulierten Aussagen zu) und Jugendliche mit Studienplänen am wenigstens kritisch ( $M = 2.14$ ,  $SD = .53$ ; 14,5% stimmten den Aussagen etwas oder völlig zu). Diesen inhaltlich durchaus sinnvollen Befund kann man allerdings nur als Hinweis betrachten. Er bedarf weiterer Überprüfungen an anderen Stichproben.

Die konkreten Maßnahmen zur Berufsorientierung, die in der Schule angeboten werden, werden im Folgenden lediglich nach der Häufigkeit ihres Vorkommens berichtet. Dabei werden die Maßnahmen danach gruppiert, inwiefern sie obligatorisch in der Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit sind, und danach, inwieweit sie die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler bieten, individuelle Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren. Da Schulen in Bezug auf die Berufsorientierung ganz unterschiedliche Profile ausbilden können (vgl. *Oechsle* u.a. 2002), werden die Angebote auch getrennt für die beiden hier untersuchten Schulen dargestellt. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse.

*Tabelle 1:* Im Rahmen der schulischen Berufsorientierung unternommene Aktivitäten zur Vorbereitung der Studien- und Berufswahl (Prozent der Ja-Antworten)

Aktivität	% ja	% etwas /sehr nützlich	Schule	
			A	B
Veranstaltungen in Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit				
BIZ-Besuch	64,4	54,9	50,4	88,1
Kontakt mit Berufsberater der BA	75,8	42,7	85,5	74,6
Praktikum	90,9	87,2	97	94,8
Informationen bereitstellende Veranstaltungen				
Betriebe besichtigt	28,0	60,4	36,6	22,6
Berufsinformationstage besucht	45,5	58,0	65,4	30,4
Universität/Fachhoch. besucht	40,2	63,9	25,6	63,5
Eigenaktivität erfordernde Maßnahmen				
Bewerbungsschreiben verfasst	53,8	78,1	57,3	57,3
Interessentest gemacht	22,0	54,2	17,1	31
Bewerbungstraining durchgeführt	17,0	66,2	15,5	21,6
Gespräche Berufsberatungslehrer	53,8	51,0	59,2	56,5
Erfahrungsberichte Berufstätige	16,7	53,5	12,5	24,3

Die am häufigsten in beiden Schulen realisierte Maßnahme zur Berufsorientierung war das Betriebspraktikum, an dem 91% der SchülerInnen teilgenommen hatten. Informationsbesuche im BIZ oder Kontakte mit Berufsberatern der Arbeitsagentur im Rahmen von Vorträgen ergaben sich dagegen nur für zwei Drittel bzw. drei Viertel der Jugendlichen. Vor allem in Bezug auf den BIZ-Besuch unterschieden sich die beiden Schulen deutlich. Während Schule B es fast allen SchülerInnen ermöglicht hatte, traf das in Schule A nur auf etwa die Hälfte zu. Dafür hatten SchülerInnen der Schule A häufiger einen Berufsinformationstag besucht. Etwa die Hälfte der Jugendlichen hat schon einmal ein Bewerbungsschreiben verfasst oder ein persönliches Gespräch mit einem für die Berufsberatung verantwortlichen Lehrer gehabt. Von immerhin fast der Hälfte der Schüler wurde über den Besuch von Universitäten oder Fachhochschulen berichtet, wobei diese Aktivität bei Schule B von mehr als der Hälfte der Jugendlichen und bei Schule A nur von einem Viertel realisiert wurde. Betriebe wurden dagegen selten besucht, in Schule A aber häufiger als in Schule B. Aktivitäten, bei denen sich die Jugendlichen selbst besser kennen lernen können, wie Interessentests, sich in einer Bewerbungssituation erleben oder durch Erfahrungsberichte von Berufstätigen abschätzen lernen, inwieweit ein Beruf unter Umständen etwas für sie sein könnte, wurden kaum von den Jugendlichen registriert. Diese waren aber in Schule B verbreiteter als in Schule A.

Die Bewertung der einzelnen Aktivitäten durch die Jugendlichen, bei der sich die Schüler beider Schulen nicht unterschieden, macht deutlich, dass Aktivitäten, die im Zusammenhang mit den direkten Interessen der Jugendlichen stehen, wie der Besuch von Universitäten, oder die den Jugendlichen die Möglichkeit geben, sich selbst zu erproben (Praktikum, Bewerbungsschreiben oder -training), von der großen Mehrheit der Jugendlichen als positiv gewertet wurden.

Interessant ist, dass die meisten Aktivitäten für alle Jugendlichen unabhängig von Geschlecht oder nachschulischen Plänen gleichermaßen nützlich eingeschätzt wurden, wie nach geschaltete zweifaktorielle Varianzanalysen zeigten. Lediglich in Bezug auf den Besuch des BIZ und den Besuch von Berufsinformationstagen (BIZ:  $F = 3.91$ ,  $df = 2$ ,  $p < .05$ , Berufsinformationstage:  $F = 3.15$ ,  $df = 2$ ,  $p < .05$ ) zeigten sich deutliche Unterschiede in der erlebten Nützlichkeit je nach aktuell geplante nachschulischen Werdegang. Von beiden Veranstaltungen profitierten Jugendliche mit Studienwunsch am wenigsten (44% halten den BIZ-Besuch für nützlich, 56,2% den Besuch eines Berufsinformationstags), während Jugendliche mit dem Vorhaben, nach dem Abitur eine Ausbildung zu machen, beide Aktivitäten recht hoch schätzten (63% halten den BIZ-Besuch für nützlich, 73,5% den Besuch eines Berufsinformationstags). Jugendliche, die noch beide Möglichkeiten für sich in Erwägung zogen, bewerteten vor allem den BIZ-Besuch sehr positiv (70% halten den BIZ-Besuch für nützlich), der Besuch eines Berufsinformationstags war nur für etwa die Hälfte attraktiv (49,5%).

Abschließend soll das Betriebspraktikum, das nahezu alle der befragten Jugendlichen absolviert hatten und als sehr nützlich werteten, näher betrachtet werden. Dazu wurde die Skala *Qualität des Praktikums* mittels einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Faktoren Geschlecht und nachschulische Pläne analysiert. Es zeigte sich, dass die Mehrzahl der Jugendlichen in ihrem Praktikum sinnvolle Aufgaben zu erledigen hatte und gut betreut wurde. Mädchen erlebten das Praktikum sogar noch leicht positiver ( $M = 3.37$ ,  $SD = .60$ ; 87,5% stimmten den positiven Aussagen zu der Qualität des Praktikums etwas oder völlig zu) als Jungen ( $M = 3.17$ ,  $SD = .74$ ; 79% stimmten den positiven Aussagen zu der Qualität des Praktikums etwas oder völlig zu). Die nachschulischen Pläne machten keinen Unterschied hinsichtlich der Einschätzung des Praktikums. Während bei der vergleichenden Einschätzung der Berufsorientierungsmaßnahmen rund 87% der Jugendlichen das Praktikum als allgemein nützlich eingeschätzt hatten, stimmten bei gezielter Nachfrage nur noch 62,9% der Aussage zu, dass das Praktikum nützlich für die eigene Studien- bzw. Berufswahl gewesen sei.

Um die Qualität der Vor- und Nachbereitung des Praktikums einschätzen zu können, wurden sechs Aussagen einzeln analysiert. Da vorgeschaltete Varianzanalysen keine Hinweise auf bedeutsame Geschlechtsunterschiede oder Abhängigkeiten der Auskünfte von den nachschulischen Plänen ergaben, werden hier nur die prozentualen Anteile der Jugendlichen dargestellt, die den einzelnen Aussagen etwas oder völlig zugestimmt haben. Nur 6,7% der Jugendlichen gaben an, bei der Wahl der Praktikumsstelle von der Schule unterstützt worden zu sein. 21,4% der Jugendlichen gab an, dass in der Schule Ziele für das Praktikum vereinbart wurden, 54,4% hatten über die Praktikumerfahrungen in der Klasse gesprochen, und 92,1% der Jugendlichen mussten einen Praktikumsbericht anfertigen.

## 7. Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel dieser Studie war es, aus Sicht von Schülerinnen und Schülern, die kurz vor dem Ende ihrer Gymnasialzeit stehen, die schulische Unterstützung in Bezug auf die eigene Berufswahl darzustellen. Dabei sollten nicht nur konkrete auf die Studien- und Berufswahl zielende Maßnahmen angesprochen werden, sondern auch allgemein für ein selbstbestimmtes Lernen qualifizierende. Die schriftlichen Befragungen der Jugendlichen zweier Schulen ergab, dass, wie schon von *Heine/Scheller/Willich* (vgl. 2005) berichtet, etwa nur die Hälfte der zukünftig Studienberechtigten relativ entschieden ein Studium anstreben. Ein Viertel ist dagegen schon relativ entschlossen, eine Ausbildung zu beginnen. Rund 15 % sind noch ganz unsicher. Etwa zwei Drittel der Jugendlichen können schon einen konkreten Ausbildungs- oder Studienwunsch äußern. Das weist erstens auf die inzwischen häufig konstatierte Tatsache hin, dass Gymnasiasten eine in Bezug auf ihre nachschulischen Pläne recht heterogene Gruppe sind und daher unterschiedlicher Betreuung in ihrer berufswahlbezogenen Orientierungsphase bedürfen. Zweitens herrscht auch ein Jahr vor dem Ende der Schulzeit für

Große Unsicherheit über die nachschulische Zeit

immerhin ein Drittel der Jugendlichen, die das Gymnasium besuchen, noch mehr oder weniger große Unsicherheit über ihre nachschulische Zeit vor, was zeigt, dass eine individualisierte Hilfestellung nützlich wäre. Eine intensivere Untersuchung dieser Gruppe der unentschiedenen Schülerinnen und Schüler könnte helfen herauszufinden, woran es liegt, dass sich die Jugendlichen noch unsicher sind. Ob etwa noch Unsicherheiten in Bezug auf die konkrete Abiturnote herrschen, finanzielle Erwägungen eine Rolle spielen oder ob die Jugendlichen einfach nicht wissen, wo ihre Interessen und Fähigkeiten liegen. Die Jugendlichen rund um den Übergang vom Gymnasium in eine nachschulische Ausbildung längsschnittlich zu begleiten, könnte helfen zu verstehen, welche Prozesse dazu beitragen, warum und wann manche Jugendliche eine Wahl für ein Studium oder eine Berufsausbildung treffen und warum andere unter Umständen über die gesamte Zeit unsicher bleiben. Solche Informationen wären sehr nützlich, um Ansatzpunkte für individualisierte Beratungsangebote zu entwickeln. Es gilt auch dann, wenn das politische Ziel verfolgt wird, größere Anteile von Kohorten für eine universitäre Ausbildung zu gewinnen.

Intensive Beschäftigung Jugendlicher mit der Zeit nach der Schule

Insgesamt sind die Jugendlichen recht intensiv damit beschäftigt, Informationen über sich selbst und die nachschulischen Möglichkeiten zu suchen. Mädchen sind dabei engagierter als Jungen und Jugendliche, die eine Ausbildung anstreben, als Jugendliche mit einem Studium als Ziel. Dass Mädchen engagierter sind, zeigt sich in verschiedenen anderen Schülergruppen auch (*Kracke 2004*). Ein Grund dafür könnte sein, dass Mädchen insgesamt Bildungsaufgaben, die an sie herangetragen werden, ernster nehmen. Andererseits könnte sich in diesem Befund widerspiegeln, dass sie allgemein intensiver kommunizieren und dies im speziellen Bereich der beruflichen Orientierung auch anwenden. Dass Jugendliche, die eine Berufsausbildung anstreben, bereits im Jahr vor dem Abitur intensiver nach Informationen suchen als auf ein Studium Orientierte oder noch Unent-

schlossene, ist sicherlich damit zu erklären, dass die konkrete Bemühung um einen Ausbildungsplatz frühzeitiger erfolgen kann und zur Zeit unserer Befragung stärker unter der Kontrolle der Jugendlichen selbst steht als das Einschreiben für ein Studium, das zum Teil von der konkreten Abiturnote abhängig ist, und erst im Jahr des Schulabschlusses erfolgen kann. So könnte auch zu erklären sein, dass die Jugendlichen, die eine Ausbildung anstreben, noch mehr Beschäftigung im Unterricht mit nachschulischen Themen erwarten als Jugendliche mit Studienwunsch. Daher sind erstere auch von den konkreten berufsorientierenden Angeboten wie BIZ-Besuch und Berufsinformationstagen am positivsten beeindruckt. Insgesamt scheinen die Angebote der Berufsorientierung, wie sie an den beiden hier untersuchten Schulen realisiert werden, vor allem für Jugendliche nützlich zu sein, die nach dem Abitur über eine Ausbildung direkt in die Berufswelt eintreten wollen. Jugendliche mit Studienwunsch werden wie alle anderen auch zwar im Unterricht mehrheitlich im kritischen Umgang mit Lehrinhalten geschult, was sicherlich zu einer Studierfähigkeit beiträgt. Sie erleben aber den Bezug der fachlichen Inhalte des Unterrichts zu einem Studium oder zu einer möglichen beruflichen Tätigkeit kaum. Gemessen an der Forderung *Lumpes* (vgl. 2002), SchülerInnen zu Experten ihres Lernverhaltens zu machen, sind die Einschätzungen der hier befragten Jugendlichen von diesem Ideal noch weit entfernt. Nur eine Minderheit nimmt den Unterricht als Anregung wahr, über eigene Lernprozesse zu reflektieren oder sich Standards für gelungenes Lernen zu erarbeiten. In Bezug auf die konkreten Berufsorientierungsmaßnahmen zeigt sich dieser Trend auch. Die Jugendlichen erhalten Informationsangebote, bekommen aber kaum die Gelegenheit, ganz individualisierte Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren. Die intensive Selbsterfahrung, die das Praktikum bietet, wird im Unterricht nur selten gezielt vorbereitet und nicht durchgängig interaktiv mit anderen Jugendlichen im Gespräch nachbereitet. Dies alles zeichnet ein Bild von der schulischen Berufsorientierung aus Sicht der hier befragten SchülerInnen, das positive Ansätze in Bezug auf die Möglichkeit zur Informationsgewinnung aufweist, aber noch deutlich verbesserungswürdig im Hinblick auf die Festigung der Erfahrung für das eigene Selbstkonzept der Jugendlichen ist. Die stärkere Reflexion berufsorientierender Erfahrungen im Unterricht sowie die Thematisierung der Bedeutung fachlicher Inhalte für Beruf und Studium könnten unter Umständen dazu beitragen, dass Schule irgendwann doch als relevanter für die Berufs- und Studienwahl eingeschätzt wird als es zur Zeit der Fall ist.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie nur ein Anfang sein können, um die Bedeutung der Schule für die Vorbereitung auf die Studien- und Ausbildungswahl zu verstehen. Sie beruhen auf den Aussagen von Jugendlichen nur zweier Schulen und beleuchten lediglich einen bestimmten zeitlichen Abschnitt des längerfristigen Berufsorientierungsprozesses. Um ein vollständiges Bild zu erhalten, wären Studien notwendig, die zum einen längsschnittlich angelegt sind und viel früher – etwa mit dem Beginn der Sekundarstufe 1 – beginnen und sich auf verschiedene Ebenen beziehen. So wären neben den Auskünften der Jugendlichen auch Berichte von Lehrern sowie Unterrichtsbeobachtungen hilfreich, um einschätzen zu können, an welcher Stelle des Vermittlungsprozesses die von Schule angezielten beruflichen Orientie-



rungsmaßnahmen nicht bei den Jugendlichen ankommen. Weiterhin wäre es wichtig, eine große Anzahl von Schulen aus verschiedenen Regionen einzubeziehen. Damit könnten zum einen Effekte spezifischer Schulen untersucht werden – schon in der vorliegenden Schule fallen die unterschiedlichen Profile der Schulen in Bezug auf die Berufsorientierungsaktivitäten auf – und zum anderen Effekte des regionalen Arbeitsmarktes. Schließlich ist zu bedenken, dass Schule nur einer von vielen die Berufsorientierung beeinflussenden Faktoren ist. Zukünftige Forschung sollte versuchen zu ermitteln, in welcher Weise das Zusammenspiel von Elternhaus, Freundeskreis und Schule den Berufsorientierungsprozess beeinflusst und ob sich Jugendliche darin unterscheiden, wie stark die einzelnen Faktoren wirksam sind.

## Anmerkungen

- 1 Rahmenvereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) vom 5.2.1971 und dem darauf aufbauenden Übereinkommen zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und der KMK über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung.
- 2 In Thüringen endet die Sekundarstufe II an Gymnasien nach dem 12. Schuljahr mit dem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife.

## Literatur

- Beinke, L. (1992): Berufswahlunterricht. - Bad Heilbrunn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Bonn.
- Deuer, E./Ertelt, B.J. (2001): Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Informationen für den Beratungs- und Vermittlungsdienst (ibv) 22/01. – Nürnberg, S.1417-1432
- Dederling, H. (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. – Bad Heilbrunn, S. 17-31.
- Dibbern, H. (1983): Berufsorientierung im Unterricht. Beitr AB78. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Dreher, E./Dreher, M. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim: S. 30-61.
- Driesel-Lange, K./Hany, E. (2005): Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums: die Qual der Wahl. In: Kracke, B./Hany, E. (Hrsg.): Schriften zur Berufsorientierungsforschung. Heft 1/2005. Universität Erfurt.
- Ertelt, B.-J. (1992). Entscheidungsverhalten und Berufswahl. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. – Nürnberg, S. 90-105:
- Heckhausen, J./Tomasik, M.J. (2002): Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, 60, p. 199-219.
- Heine, C./Scheller, P./Willich, J. (2005): Studienberechtigte 2005: Studierbereitschaft, Berufsausbildung und Bedeutung der Hochschulreife. HIS-Kurzinformation A16/2005. – Hannover.
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D. (2005): Studienabbruchstudie 2005. HIS-Kurzinformation A1/2005. – Hannover.

- John, S. (Hrsg.) (2005): Der DJI-Jugendsurvey. – Ergebnisse der 3. Erhebungswelle. In: DJI – Jugend heute, 9/05, DJI-Online 1.9.2005.
- Kleffner, A./Lappe, L./Raab, E./Schober, K. (1996): Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 3. – Nürnberg.
- Kracke, B. (1997): Parental behaviors and adolescents' career exploration. *Career Development Quarterly*, 45, 341-350.
- Kracke, B. (2004): Berufsbezogene Entwicklungsregulation im Jugendalter. In: B. Wiese (Hrsg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. – Frankfurt, S. 35-60.
- Kuhnke, R./Mittag, H. (1997): Entwicklung von Lebenszielen bei ostdeutschen Jugendlichen. In: Schlegel, U./Förster, P. (Hrsg.): Ostdeutsche Jugendliche. Vom DDR-Bürger zum Bundesbürger. – Opladen, S. 225-242.
- Lumpe, A. (2002): Gestaltungswille, Selbstständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung. In: J. Schudy (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. – Bad Heilbrunn, S. 107-123.
- Müller, W. (2002). *Abitur – und dann?* Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. In: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. – Bad Heilbrunn, S. 175-190.
- Nurmi, J.-E./Poole, M.E./Seginer, R. (1995): Tracks and transitions – a comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 30, p. 355-375.
- Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (im Druck): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. In: *Geschlecht und Gesellschaft*, Band 34. – Opladen.
- Preiß, C. (1995): Von Orientierungslosigkeit zu Handlungskompetenz. Ergebnisse beruflicher Sozialisationsprozesse bei Jugendlichen an der zweiten Schwelle. In: Westhoff, G. (Hrsg.): Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der neunziger Jahre. – Bielefeld, S. 93-103.
- Rademacker, H. (2002). Schule vor neuen Herausforderungen. Orientierung für Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt. In: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. – Bad Heilbrunn, S. 51-68.
- Schöngen, K. (2003): Lösung von Ausbildungsverträgen? Schon Ausbildungsabbruch? In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Informationen für den Beratungs- und Vermittlungsdienst (ibv) 25/03. – Nürnberg, S.5-19.
- Schreiber, J./Sommer, D. (2005): HISBUS Nr. 11 Kurzbericht: Schulische Vorbereitung auf das Studium [on-line] [https://hisbus.his.de/hisbus/docs/HISBUS-Bericht-Nr.11\\_Schulische\\_Vorbereitung.pdf](https://hisbus.his.de/hisbus/docs/HISBUS-Bericht-Nr.11_Schulische_Vorbereitung.pdf)
- Schudy, J. (2002) (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. – Bad Heilbrunn.
- Super, D.E./Savickas, M.L./Super, C. M. (1996): The life-span, life-space approach to careers. In: Brown, D./Brooks, L. (Eds.): *Career choice and development* (3<sup>rd</sup> ed.). San Francisco, p. 121-178.
- Zürcher Hochschule Winterthur – Institut für *Verwaltungsmanagement IVM* (Hrsg.) (2006): NW EDK, „Benchmarking Schulen“, Zürcher Fragebogen für Schülerinnen und Schüler – Gymnasium (2006) [on-line]. [http://www.benchmarking.zh.ch/internet/ji/statistik/bm/de/projekte/uebersicht\\_ueber\\_die/sek\\_ii.html](http://www.benchmarking.zh.ch/internet/ji/statistik/bm/de/projekte/uebersicht_ueber_die/sek_ii.html)



# Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse

*Stefanie Rhein, Renate Müller*



Stefanie Rhein



Renate Müller

## **Zusammenfassung**

Die Theorie musikalischer Selbstsozialisation betont die Eigenleistung der Individuen im Sozialisationsprozess. Diese ist in individualisierten Gesellschaften mit der Entstandardisierung von Lebensläufen und der Pluralisierung von Lebensstilen und Lebensformen notwendig geworden. Musikalische Selbstsozialisation bedeutet das Mitgliedwerden in selbst gewählten Musikkulturen, wobei die gewählte Symbolwelt sowie die entsprechenden rezeptiven wie produktiven musikkulturellen Kompetenzen und Lebensstilelemente angeeignet werden. Dadurch werden Identitäten konstruiert, Zugehörigkeiten angestrebt (symbolische und soziale Inklusion) und Abgrenzungen definiert (symbolische und soziale Exklusion).

Der Beitrag beleuchtet den Selbstsozialisationsansatz aus der Sicht seiner theoretischen Wurzeln (Individualisierungsthese, symbolischer Interaktionismus), konträrer Paradigmen (Massifikationshypothese) sowie neuer jugendkultureller Konstrukte (Szenen als Vergemeinschaftungsform; Selbstinszenierung; Glokalisierung), die ihn erweitern. Sodann wird die empirische Fruchtbarkeit des Selbstsozialisationsansatzes bei der Erforschung des Umgehens Jugendlicher mit Musik aufgezeigt. Dabei geht es um Befunde verschiedener Forschungsarbeiten zur Bedeutung populärkultureller Codes für die ästhetische Erfahrung, zur Distinktion durch den Musikgeschmack sowie zur Aneignung populärkulturellen Kapitals. Der Beitrag schließt mit einigen Thesen zur Frage, ob (Musik-)Pädagogik angesichts der sich selbst sozialisierenden jungen Generation überflüssig wird.

*Schlagerworte:* Individualisierung, (Selbst-)Sozialisation, musikalische Jugendkulturen, Populärkultur, Musikpädagogik

## **Abstract**

*Musical Self-Socialization of Adolescents: Theoretical Perspectives and Empirical Findings*

The theory of musical self-socialization emphasizes the individual's contribution to his/her own socialization. In individualized societies which are characterized by the destandardization of life courses and the pluralism of lifestyles, the individual's own activity in the process of his/her socialization has become a necessity. Musical self-socialization means becoming a member of a personally selected musical culture, it includes the acquisition of the symbolic world and the lifestyle as well as of the receptive and productive competencies relevant for the participation in this particular culture. These are the means by which people strive for affiliation (symbolic and social inclusion) and also define dissociation and social difference (symbolic and social exclusion).

This paper highlights the theoretical roots of the concept of musical self-socialization (individualization, Symbolic Interactionism) and outlines opposing paradigms (massification hy-

pothesis). Furthermore, it presents current youth cultural constructs (scenes as forms of communitization; self-dramatization; glocalization) that broaden the concept. The empirical benefit of the concept of musical self-socialization for the study of young people's interaction with music is illustrated by findings of different studies which refer to the following three topics: relevance of popular cultural codes for aesthetical experiences, musical taste as a means of distinction, acquisition of popular cultural capital. The closing chapter brings up some theses referring to the question, if (music) education is still necessary if young people socialize themselves anyway.

*Keywords:* Individualization, (self-)socialization, musical youth cultures, popular culture, music education

## 1. Einleitung: Selbstsozialisation mit Musik und Medien<sup>1</sup>

Jugendliche sozialisieren sich selbst mit Musik und Medien – zum einen betont diese Aussage die Eigenleistung des Individuums im Rahmen des musikalischen und medialen Sozialisationsprozesses, zum anderen hebt sie die Bedeutung des Umgehens mit Musik und Medien für die Sozialisation und Identitätskonstruktion hervor.

Das Konzept musikalischer Selbstsozialisation und Identitätskonstruktion basiert auf der Idee „des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (*Hurrelmann* 1983) und lenkt den Blick auf das Individuum als Subjekt, nicht Objekt seiner Sozialisation. Es knüpft an den Begriff der Sozialisation als Mitgliedwerden in verschiedenen soziokulturellen Kontexten an, wobei Mitgliedschaft gewählt und gestaltet werden kann (*Hurrelmann/Ulich* 1991a, 1991b). Musikalische Selbstsozialisation vollzieht sich u.a.

- durch das Mitgliedwerden in selbst gewählten Kulturen, Milieus und Szenen, z.B. in der Teeniefan-Kultur,
- durch die Aneignung der gewählten Symbolwelt, die in der Teeniefan-Kultur z.B. das Sammeln von Autogrammen und den *fan talk* umfasst,
- durch die Übernahme des entsprechenden Lebensstils, z.B. indem das Leben auf Fankultur-Ereignisse wie Konzerte oder Fantreffen ausgerichtet wird.

Durch die angeeigneten Symbole, Codes, Handlungen und Rituale werden Zugehörigkeiten und Abgrenzungen definiert und Identitäten konstruiert: Man wählt für sich die Identifikationen, Symbole und Symbolwelten aus, über die man sich vor den anderen als die Person herausputzen kann, als die man von ihnen gesehen und behandelt werden möchte. Hierbei spielen in der gegenwärtigen Gesellschaft

Musikalische Selbstsozialisation ist die Einarbeitung in audiovisuelles Symbolwissen

Musik und Medien eine zentrale Rolle. Selbstsozialisation ist die Einarbeitung in audiovisuelles Symbolwissen und der selbst organisierte Erwerb rezeptiver und produktiver Kompetenzen, z.B. der Kompetenz, die Tanzschritte Justin Timberlakes nachtanzen zu können. Mit diesem Wissen und diesen Kompetenzen werden symbolische und soziale Inklusion angestrebt sowie symbolische und soziale Exklusion praktiziert (*Müller* 1995, 1999, 2002a).

Im Folgenden werden wir den Selbstsozialisationsansatz, seine theoretischen Wurzeln und Verwandtschaften vorstellen und ihn vor dem Hintergrund

der von ihm abgelehnten Paradigmen wie auch neuer jugendkultureller Konstrukte, die ihn erweitern, beleuchten.<sup>2</sup> Sodann werden wir die empirische Fruchtbarkeit des Selbstsozialisationsansatzes bei der Erforschung des Umgehens Jugendlicher mit Musik anhand verschiedener Forschungsarbeiten aufzeigen. Wir schließen mit einigen Thesen zu den (musik-)pädagogischen Konsequenzen.

## 2. Gesellschaftlicher Wandel – Chance und Risiko für den Einzelnen: Selbstsozialisation und die Ästhetisierung des Alltags

Die Eigenaktivität des Individuums war immer notwendig bei der Identitätsbildung wie bei der sozialen Integration, nie aber war sie so prekär wie angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen – Individualisierung, Ausdifferenzierung von Lebensstilen und Lebensformen, kulturelle Pluralisierung und Entstandardisierung von Lebensläufen. Hervorgerufen, angestoßen und vorangetrieben werden diese Entwicklungen u.a. durch Globalisierung und Medialisierung. Damit einhergehende Umbruchserfahrungen, insbesondere Erfahrungen kultureller Differenz, fordern von den Subjekten eine stärkere Eigenleistung bei der Persönlichkeitsentwicklung und bei der sozialen Integration als je zuvor.

Durch die Individualisierung gewinnen die Menschen an Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit z.B. im Hinblick auf den Beruf, die Arbeit, ihre Mitgliedschaften in Parteien, Vereinen, Religionen, die Wahl ihrer Partner und Familienkonstellationen, ihrer Biographien und Identitäten. Individualisierung bedeutet aber auch den Verlust des „schützenden, das Dasein überwölbenden, kollektiv und individuell verbindlichen Sinn-Daches“ (Hitzler/Honer 1994, S. 307) – und damit den Verlust der in vormodernen Gesellschaften normalen, weitgehend alternativen Dauerorientierung, was man wann wie und warum zu tun und zu lassen hat (Hitzler/Honer 1994, S. 309). Die Eigenleistung des Individuums ist damit nicht nur möglich, sondern auch erforderlich geworden: Man kann und muss wählen.

Konsequenzen der Individualisierung für die Menschen

Wenn es somit sowohl auf der Seite der wählbaren Symbole und Symbolsysteme als auch auf der Seite der Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten weniger Einschränkungen und Begrenzungen gibt, dann schlägt die Stunde des erlebnisorientierten Denkens (Schulze 1994, S. 27), d.h. dann werden die Kategorien „attraktiv“/„unattraktiv“ bzw. „schön“/„nicht schön“ zu wichtigen Entscheidungskriterien und Ordnungskategorien für das Subjekt. Individualisierung führt damit zur Ästhetisierung des Alltags, weil das „Verdampfen“ von Gesellschaftlichkeit (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 35) zur Konstruktion wenigstens der Imagination von Gesellschaftlichkeit mit ästhetischen Mitteln führt (Hitzler 1998, S. 85): Auf der Suche nach „Verlässlichkeit“, nach der verlorenen Sicherheit gehen Menschen neue Formen der Vergemeinschaftung und der Selbstfindung ein, wozu ihnen „keine anderen Kriterien zur Verfügung [stehen] als die je eigenen Präferenzen“ (Habermas 1992, S. 238). Globalisierung, Medialisierung

und kulturelle Differenzierung bewirken, dass Identitäten und Sinnstiftungen auf Märkten angeboten werden – und zwar v. a. auf kulturellen und medialen Marktplätzen.

**Ästhetische Entscheidungen und Kompetenzen als Mittelpunkt der Orientierungssuche von Jugendlichen**

Ästhetische Entscheidungen und Kompetenzen rücken damit in den Mittelpunkt der Orientierungssuche; Auswahlen müssen getroffen werden bezüglich der Spezialkulturen, peer groups, Musikkulturen, Subkulturen, Milieus und Szenen, denen man angehören möchte. Symbole müssen gewählt werden, über die man Identifikation mit bestimmten soziokulturellen Kontexten und Abgrenzung gegenüber anderen signalisiert. Dies geht einher mit der Aneignung des betreffenden Stils bzw. der betreffenden Symbolwelten, des kulturellen Wissens und der kulturellen Objekte der jeweiligen soziokulturellen Kontexte. Damit wird soziale und symbolische Exklusion praktiziert:

„Ein Stil funktioniert wie ein Text, er muss gelesen und verstanden werden. Alle, die das nicht können, müssen leider draußen bleiben“ (Meueler 1997, S. 34).

Gleichzeitig bedeutet dies, dass nur wirklich „hineinkommt“, sich also symbolisch und sozial inkludieren kann, wer die Zeit und die Mühe der Aneignung investiert. Diese Aneignungsprozesse verstehen wir als *Selbstsozialisationsprozesse*, da sie Eigenaktivität, Autodidaktentum, Peer-Anleitung und -kooperation erfordern, die unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen immer stärker zu einer Voraussetzung für die soziale Integration und für die Identitätskonstruktion des Individuums zu werden scheinen.

**Ästhetische Sozialisation im Konzept musikalischer und medialer Selbstsozialisation**

Das Konzept musikalischer und medialer Selbstsozialisation lenkt damit den Blick auf Sozialisationsprozesse, die von der Soziologie marginalisiert werden: die der ästhetischen Sozialisation. Nicht erst seit in der Erlebnisgesellschaft (Schulze 1992) die „alten“ Ungleichheitsmechanismen durch neue symbolische Formen sozialer In- und Exklusion ersetzt werden, wird ästhetische Sozialisation soziologisch bedeutsam. Bereits Bourdieus These der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Sozialisation kultureller Codes legt eine intensive soziologische Beschäftigung mit musikalischer und audiovisueller Sozialisation nahe. Bourdieu (vgl. 1979) kritisiert die „gesellschaftliche Urteilskraft“, weil diese verschleierte, dass die Objekte legitimer Kultur kodiert seien und dass die zur Entschlüsselung passenden Codes, basierend auf der „reinen Ästhetik“, nur bei entsprechender sozialer Herkunft erworben würden.

### 3 Theoretische Verortungen und Erweiterungen des Selbstsozialisationskonzepts

#### 3.1 Theoretische Verortung: Abgelehnte und verwandte Paradigmen

Das Konzept musikalischer und medialer Selbstsozialisation wurde in engem Zusammenhang mit Paradigmenwechseln formuliert, die sich nicht nur in der Gesellschafts- und Sozialisationstheorie, sondern parallel dazu in den Kultur- und Medientheorien vollzogen: Korrespondierend zur These der Individualisierung und der Entstandardisierung von Lebensläufen entwickelte sich die Idee des Lebens als individuelles Projekt, die den Individuen Wahlfreiheit anbietet und Entscheidungskompetenzen abverlangt. Konzepte des Massenmedienpublikums als passiv und homogen – wie z.B. im Kulturindustriekonzept – wurden zugunsten der Vorstellung aktiver und heterogener Geschmackspublika ad acta gelegt. Mit dem Gedanken der Polysemie von Texten, der v.a. in den Cultural Studies herausgearbeitet wurde, verlor die Inhaltsanalyse als zentrale Methode der Kulturanalyse an Gewicht zugunsten der Erforschung der Bedeutungszuschreibungen an kulturelle Texte, die verschiedene Publika vornehmen (vgl. Müller 1995 und die dort angeführte Literatur).

Dabei werden im Selbstsozialisationsansatz auch ästhetische Objekte der Populärkultur als kodiert betrachtet. Das heißt: Nicht nur das Umgehen mit sogenannten legitimen kulturellen Objekten, die eher der Bildungs- bzw. Hochkultur angehören, erfordert die Beherrschung eines entsprechenden kulturellen Codes, wie *Bourdieu* (vgl. 1979) annimmt. Auch im populärkulturellen Bereich ist die Aneignung von Codes, in diesem Falle *populärkultureller*, musikalischer und audiovisueller, Codes notwendig. Damit richtet sich das Konzept der Selbstsozialisation zum einen gegen die Position, es handle sich bei Populärkultur um uniforme Massenware, hergestellt für den schnellen, voraussetzungslosen und oberflächlichen Konsum (*Adorno* 1975). Zum anderen wendet es sich gegen die Sicht einer passiven, zur Vermassung führenden Rezeption von Populärkultur (*Adorno* 1962). Der Selbstsozialisationsansatz betont demgegenüber, dass beim Umgehen mit Populärkultur audiovisuelles Symbolwissen und audiovisuelle Kompetenzen erworben und angewendet werden. Die entsprechenden Umgangsweisen mit Musik und Medien dienen der sozialen Verortung und der Distinktion und werden als Indikatoren dafür aufgefasst, dass nicht Vermassung, sondern soziale und kulturelle Differenzierung mit der Entwicklung von Medien einhergehen (*Winter/Eckert* 1990). Das Selbstsozialisationskonzept wendet sich damit gegen die stereotype normative Dichotomisierung bzw. Hierarchisierung von Kulturen (z.B. Hoch- vs. Populärkultur) sowie von Umgangsweisen mit Kulturen (z.B. aktiv vs. passiv).

Gleichzeitig wird im Selbstsozialisationskonzept aber auch nicht von einer „schrakenlosen Gesellschaft“ ausgegangen, in der jedem bzw. jeder alle Möglichkeiten uneingeschränkt offen stehen und in der soziale Grenzen keine Rolle spielen. Vielmehr steht zum einen im Zentrum des Konzepts die Frage, inwie-

Die Codierung von ästhetischen Objekten der Populärkultur im Selbstsozialisationsansatz



fern und wie das Umgehen mit Kultur vom Individuum genutzt wird, um (neue) soziale Grenzziehungen, Hierarchisierungen und Distinktionslinien, aber auch Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen und zu realisieren. Zum anderen wird im Rahmen des Konzepts auch die Ressourcengebundenheit der Selbstsozialisationspotenziale der Einzelnen aufgegriffen und reflektiert (z.B. *Rhein* 2006, 39ff.). Diese ungleich verteilten Ressourcen können beispielsweise finanzieller, kultureller, bildungsbezogener und sozialer Art sein, sie sind aber nicht zwangsläufig und notwendigerweise an die traditionellen Merkmale sozialer Herkunft gekoppelt.

Die Theorie musikalischer Selbstsozialisation knüpft an Theorien wie den Symbolischen Interaktionismus und den Cultural Studies-Ansatz an. Sie steht solchen Konzepten nahe wie dem des populärkulturellen Kapitals, dem der parasozialen Interaktion, dem der Wahlnachbarschaften, denen der sozial- und emotionsästhetischen Umgehensweisen mit Kultur sowie der Idee, dass Jugendliche durch ihr Umgehen mit Musik und Medien Entwicklungsaufgaben lösen.<sup>3</sup>

### 3.2 Erweiterungen: Aktuelle jugendkulturelle Konstrukte

Verschiedene jugendkulturelle Konstrukte wie die der Szene, der Selbstinszenierung und der Glokalisierung tragen u. E. den Gedanken der Selbstsozialisation in sich – auch wenn sie den Begriff selbst nicht verwenden – und können so zur Erweiterung des Konzepts beitragen (vgl. ausführlicher *Müller/Glogner/Rhein* 2006; *Müller* 2004).

In Szenen als neuen – posttraditionellen – Formen der Vergemeinschaftung findet Vergemeinschaftung über die Faszination der Teilhabe an einem Thema und die darauf bezogenen Einstellungen und Ausdrucksmittel statt (*Hitzler* 1998, 2003). Hierzu zählt auch die „History“ einer Szene, die verknüpft ist mit besonderen Geschehnissen und Personen – in Musikszenen insbesondere mit Musikern bzw. Musikerinnen, Musikgruppen, Musikstilen, Musikstücken und musikalischen Entwicklungen. Die „History“ eignen sich die Szenemitglieder im Sinne eines „kulturellen Gedächtnisses“ (*Mikos* 2003) als musikgeschichtliches und -stilistisches Wissen an. Für die Jugendgruppen können je spezifische „unsichtbare Bildungsprogramme“ identifiziert werden, in denen z.B. einkommensrelevante Leistungskompetenzen bis hin zur Professionalisierung von Betreuungs-, Management- und Organisationskompetenzen erworben werden (*Hitzler/Pfadenhauer* 2004) (vgl. Kap. 4.3). Events wie Konzerte, Fantreffen o.ä. spielen für die Szenen eine zentrale Rolle, da sich die Szenegänger hier über rituelle Vollzüge der Gemeinschaft und ihrer eigenen Zugehörigkeit zu ihr versichern.

Selbstinszenierungen innerhalb solcher Szenen dienen der Selbstvergewisserung, die umso wichtiger wird, je mehr die traditionellen Identitätsgaranten wie nationale oder ethnische Identität, Geschlechtsidentität, Schichtzugehörigkeit an Bedeutung verlieren. Musikkulturelle Symbolsysteme dienen dabei als Medium performativer Identitäten (*Menrath* 2001; *Klein/Friedrich* 2003; *Androutsopoulos* 2003; *Stauber* 2004; *Eckert* u.a. 2000): Jugendliche inszenieren sich selbst über die „Vorfüh-

Formen und Funktionen von  
Selbstinszenierung in Szenen

„ihrer oft szenespezifischen musikalischen Kompetenzen wie z.B. rappen, breaken, tanzen, musizieren, mitsingen, aber auch über symbolische Repräsentationen des jugendkulturellen Stils wie Outfit, Piercing, Tätowierung oder Frisur. Diese Inszenierungen sind jedoch keinesfalls als „Oberflächenphänomene“ zu verstehen – vielmehr geht es bei den Symbolisierungen auch um die Generierung von Zugehörigkeiten und um das Einsteigen für die szenespezifischen Vorstellungen, Werte, Übereinkünfte.

Der Begriff der Globalisierung bezeichnet den Sachverhalt, dass ästhetische Ausdrucksmittel, die globale Popularität genießen, lokal angeeignet werden, d.h. auf die eigenen Alltagserfahrungen bzw. auf lokale, regionale und nationale kulturelle Besonderheiten bezogen werden.

Was ist Glokalisierung?

Die lokal und regional unterschiedliche Entwicklung des deutschsprachigen Hip-Hops beispielsweise kann unter diesen Vorzeichen als vielschichtiger Prozess der Glokalisierung von HipHop interpretiert werden (*Androutsopoulos* 2003).

#### 4 Forschungsarbeiten zur musikalischen Selbstsozialisation

Der Selbstsozialisationsansatz hat sich in der Erforschung des sozialen Gebrauchs sowohl von Musik und Medien als auch von kulturellen Symbolsystemen insgesamt als fruchtbar und erklärungskräftig erwiesen. So wurden an der Musiksoziologischen Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg verschiedene Forschungsarbeiten durchgeführt, beispielsweise

- zum Umgehen Jugendlicher mit der Dr. Sommer-Beratung der Zeitschrift *BRAVO* (*Glogner* 2000),
- zu gruppenspezifischen Sprechstilen ausländischer Jugendlicher (*Schlegel* 2001),
- zur fanspezifischen Nutzung populärmusikalischer Angebote (*Rhein* 2000a, 2000b),
- zur Rezeption jugendlicher Videoproduktionen (*Müller* 2002b),
- zur Rezeption der Ästhetik der Band *The Smiths* (*Müller/Rhein/Calmbach* 2006),
- zur sozialen, kulturellen und identitätsbezogenen Verortung Jugendlicher in der Jugendkultur Hardcore (*Calmbach/Rhein* 2007).

Dabei konnte bestätigt werden, dass Jugendliche beim Umgehen mit kulturellen Symbolsystemen ihre Identität konstruieren, sich selbst sozialisieren, parasozial interagieren, populärkulturelles Kapital anhäufen und sich ihnen stellende Entwicklungsaufgaben lösen. Einige Ergebnisse aus diesen Studien sollen hier kurz vorgestellt werden, ohne im Rahmen dieses Beitrags detailliert auf die verwendeten Analyseverfahren und auf die einzelnen Analyseschritte eingehen zu können. Die skizzierten Befunde beziehen sich auf die folgenden zentralen Annahmen des Selbstsozialisationskonzeptes:

Zentrale Annahmen des Selbstsozialisationskonzeptes

1. Populäre Kultur ist kodiert, die Einarbeitung in Codes differenziert zwischen Dekodierungen ein und desselben Textes durch unterschiedliche Publika (vgl. Kap. 4.1).
2. Die Aneignung populärmusikalischer und -kultureller Codes ist bedeutsam bei der Identitätskonstruktion: Sie dient der Definition von Zugehörigkeiten (Inklusion) und Abgrenzungen (Exklusion, Distinktion) (vgl. Kap. 4.2).
3. Die Aneignung populärmusikalischer und -kultureller Codes dient der Konstruktion und Präsentation von Identität bis hin zur Professionalisierung (vgl. Kap. 4.3).

Die hier verwendeten Forschungsmethoden zur Untersuchung von Selbstsozialisationsprozessen zeichnen sich durch große Nähe zum audiovisuellen Material aus, anhand dessen die genannten Aneignungsprozesse und Identitätskonstruktionen stattfinden. Dies geschieht zum einen, indem mit audiovisuellen Fragebögen (vgl. Abb. 1) Musik, Bilder und Videos präsentiert werden (Rhein 2000 a, 2000b; Müller/Rhein/Calmbach 2006), zum anderen, indem Jugendszenen direkt auf ihren Events (Clubabende, Festivals) bzw. in Jugendhäusern aufgesucht und die Mitglieder beobachtet und befragt werden (Calmbach/Rhein 2007; Schlegel 2001).

Abb. 1: Songbezogene Aktivitäten

Wenn mir ein Musikstück besonders gut gefällt,  
dann ...

tanze ich die Tanzschritte nach.  
klopfe, wippe oder schnippe ich im Takt.  
singe oder summe ich mit  
tanze ich einfach so dazu.  
spiele ich es auf einem Instrument nach.  
singe ich es manchmal.  
lerne ich den Text auswendig.  
übersetze ich den Text.  
denke ich mir Tanzschritte dazu aus.  
KEINE WEITERE WAHL

Wähle!

#### 4.1 Kulturelle Codes und Textbedeutung

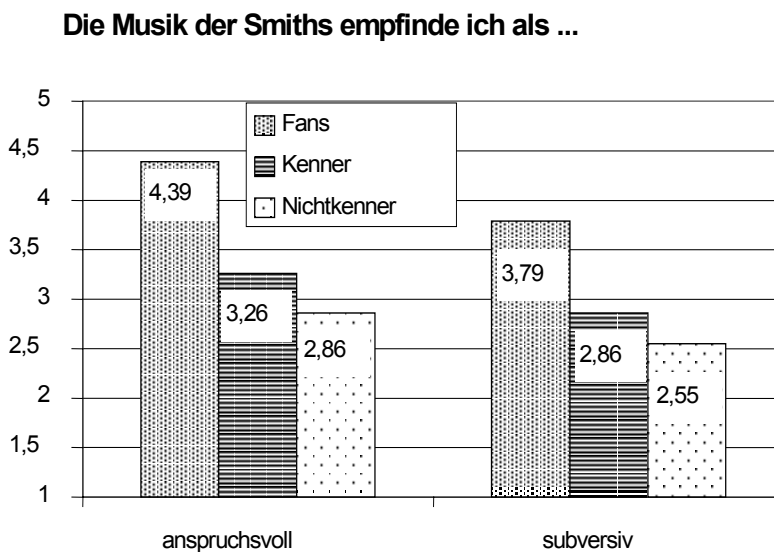
Eine aktuelle Studie zur empirischen Ästhetik der britischen Band *The Smiths*<sup>4</sup> (Müller/Rhein/Calmbach 2006) zeigt, dass die Beherrschung oft sehr spezifi-

Die Decodierung von populärkulturellen Objekten erfordert die Beherrschung spezifischer Codes

scher Codes und Wissensbestände notwendig ist, um populärkulturelle Objekte auf eine bestimmte Art und Weise zu decodieren. In der Studie wurde die Zuschreibung sozialer Bedeutung an die mittlerweile 20 Jahre alte Ästhetik von *The Smiths* (1982-1987) untersucht, die als musikalischer Wegbereiter des so genannten „Britpop“ gelten. Im Rahmen eines audiovisuellen Fragebogens wurden den über 170 Befragten dabei Musik, Bilder und Videos der Band präsentiert. Die Stichprobe bestand aus Studierenden verschiedener Hochschulen bzw. Fächer (Musik, Medien, Pädagogik, Kulturmanagement), aus jungen Berufstätigen und aus *The Smiths*-Fans. Auf der Basis der Angaben der Befragten konnten drei Stufen des *The Smiths*-Insidertums differenziert werden:

- *The Smiths*-Fans: Diese wissen am besten über *The Smiths* Bescheid, kennen ihre Texte, ihre Botschaft und Herangehensweise (N=19/11 %).
- *The Smiths*-Kenner: Diese kannten *The Smiths* bereits vor der Befragung, stufen sich aber nicht als Fans ein (N=28/16 %).
- *The Smiths*-Nichtkenner: Diese haben durch den audiovisuellen Fragebogen zur Ästhetik von *The Smiths* zum ersten Mal etwas von der Band gehört und gesehen (N=125/73 %).

Abb. 2: Kulturelle Codes



*Erläuterung:* Gerechnet wurde eine Faktorenanalyse (Hauptkomponenten mit Varimax-Rotation) über alle erhobenen Zuschreibungen an die im Rahmen des Fragebogens präsentierte Musik der Band. Diese Analyse ergab vier Faktoren, von denen hier nur die beiden abgebildet

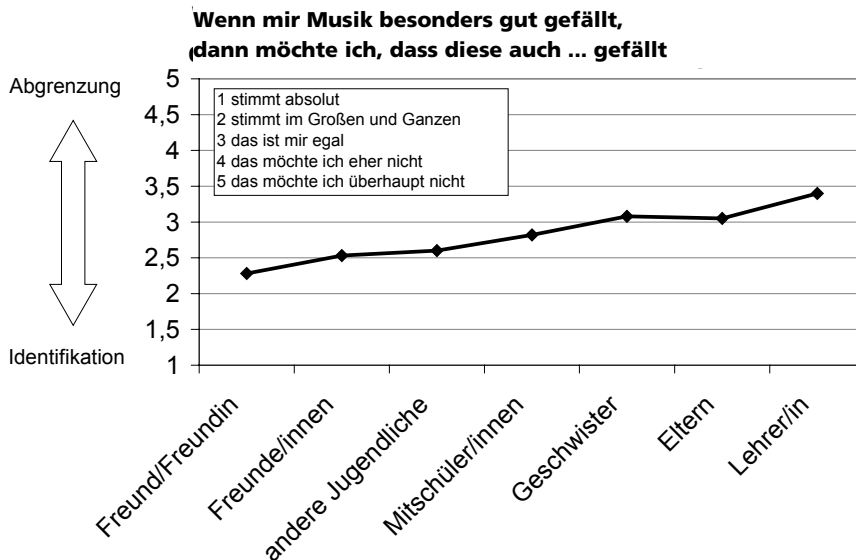
sind, die für die hier verfolgte Fragestellung relevant sind: „Anspruch“ und „Subversion“. Auf den Faktor „Anspruch“ laden die Items anspruchsvoll, virtuos, originell, mitreißend, ausdrucksvoll und auf den Faktor „Subversion“ die Items erotisch und rebellisch. Die beiden weiteren Faktoren wurden als „Vertrautheit“ und „Melancholie“ interpretiert. Die durch die 4-Faktorenlösung aufgeklärte Gesamtvarianz liegt bei 74,3% (kumuliert).

Die Mittelwertvergleiche (Brown-Forsyth) für die drei Stufen des *The Smiths*-Insidertums sind bei beiden Faktoren mit  $p=0,000$  hochsignifikant. Anhand von Post-Hoc-Tests (Games-Howell) kann gezeigt werden, dass dabei jeweils die Unterschiede zwischen den Fans und den beiden anderen Stufen hochsignifikant sind ( $p \leq 0,001$ ).

Die ihnen im Rahmen der Befragung vorgespielte Musik der Band finden die Fans signifikant subversiver und anspruchsvoller als die *Smiths*-Kenner und als die Nichtkenner (vgl. Abb. 2). Die Kenner wiederum schreiben *The Smiths* etwas mehr Anspruch und Subversivität zu als diejenigen, die die Musik von *The Smiths* zum allerersten Mal hören. Offensichtlich hängt die Dekodierung der Musik als subversiv und anspruchsvoll zumindest teilweise von dem kulturellen Kapital ab, über das man hinsichtlich der Band und dieser Art von Musik verfügt. Solche Dekodierungsunterschiede stützen die Annahmen, dass auch populärkulturelle Objekte codiert sind, dass es zur Dekodierung eines gewissen Codes bedarf und dass dieser Code – und das verstehen wir unter Selbstsozialisation – angeeignet wird. Dies gilt unabhängig davon, ob dieser Code darin besteht, „objektiv“ anspruchsvolle und subversive Text-, Musik- und Videosymbolik als anspruchsvoll und subversiv ausmachen zu können, oder ob der Code darauf beruht, dass *The Smiths* unter *The Smiths*-Insidern als subversiv und anspruchsvoll gelten, gleichgültig, ob sie es sind oder nicht.

## 4.2 Distinktion durch Musikgeschmack

Abb. 3: Distinktion über Musikgeschmack



Um zu untersuchen, ob Jugendliche, die sich selbst zu den sogenannten „Teenie-Fans“ rechnen, die Beschäftigung mit Musik stärker als gleichaltrige Nicht-Fans zur Konstruktion und Präsentation von Identität zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung nutzen, befragte *Rhein* (vgl. 2000 a, 2000 b) 217 11-15-jährige Fans und Nicht-Fans – allesamt Schülerinnen und Schüler der 6. und 7.

Klasse der Haupt- und Realschule. Dabei wurden die Fans in der Stichprobe auf der Basis einer Clusteranalyse (hierarchisch; Ward)

Musikgeschmack als Mittel  
zur Identitätskonstruktion

nach dem Ausmaß ihrer Verankerung in der Fankultur bzw. nach den unterschiedlichen Bedeutungen, die sie ihrem Fan-Sein zuschreiben, weiter differenziert:

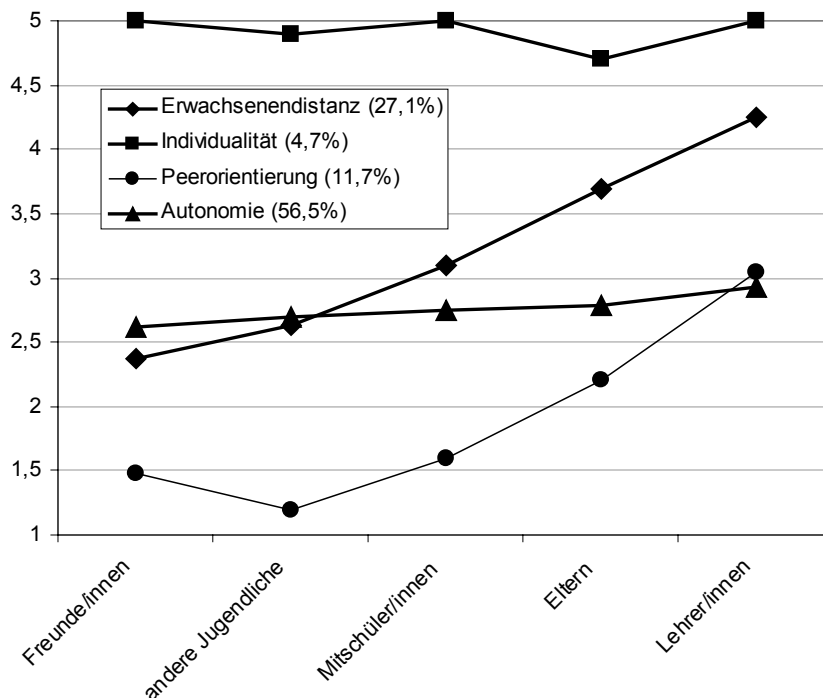
Diejenigen, die ihrem Fan-Sein die stärkste und vielfältigste Bedeutung in ihrem Leben und Alltag zuschrieben, wurden als „Superfans“ bezeichnet. „Normalfans“ wurden diejenigen Musik-Fans genannt, die bei allen erhobenen Bedeutungsaspekten eine geringere Zustimmung als die Superfans zeigten, aber eine höhere Zustimmung als die „ohne Bedeutung“-Fans („o. B.-Fans“). Damit sind diejenigen Fans gemeint, die lediglich dem Bedeutungsaspekt „Ein Fan zu sein bedeutet für mich, die Musik gefunden zu haben, die mich begeistert.“ zustimmen – und auch dies nur auf niedrigem Niveau. Für sie ist ihr Fan-Sein – zumindest, was die erhobenen Aspekte anbelangt – weitgehend „ohne Bedeutung“.

Die drei auf diese Weise differenzierten Fan-Typen („Superfans“, „Normalfans“, „o.B.-Fans“) und die Nicht-Fans wurden u.a. im Hinblick darauf verglichen, in welchem Ausmaß sie Musik als Distinktionsmittel benutzen. Es wurde untersucht, inwiefern die Befragten bereit sind, ihren Musikgeschmack mit verschiedenen anderen Personen oder Gruppen zu teilen (vgl. Abb. 3). Grundsätzlich ist bei allen Befragten die Bereitschaft tendenziell höher, die musikalischen Präferenzen mit „Wahlnachbarschaften“ wie dem Freundeskreis oder dem Freund bzw. der Freundin zu teilen als mit „Zwangsgemeinschaften“ wie den Mitschülern oder den Geschwistern. Außerdem wollen die Befragten ihren Musikgeschmack eher mit Jugendlichen als mit Erwachsenen gemein haben. Der Musikgeschmack dient den Jugendlichen folglich zum einen als Grenzziehung zu den Erwachsenen und als Markierung von Jugend bzw. Jugendlichkeit, zum anderen als Markierung intragenerationeller Zuordnungen (vgl. auch *Müller-Bachmann* 2002; *Schmidt/Neumann-Braun* 2003).

Eine Clusteranalyse über die Variablen zum sozialen Bezug des Musikgeschmacks ergab vier Cluster (vgl. Abb. 4):

- *Individueller Musikgeschmack*: Die Jugendlichen in diesem Cluster unterscheiden sich von den anderen Befragten dadurch, dass sie ihren Musikgeschmack mit keinem der abgefragten Personen bzw. Gruppen teilen wollen (N=10/4,7%).
- *Peerorientierter Musikgeschmack*: In diesem Cluster sind Jugendliche, die ihren Musikgeschmack v.a. mit anderen Jugendlichen teilen wollen (N=25/11,7%).
- *Erwachsenendistanzierter Musikgeschmack*: Die Zugehörigkeit zu diesem Cluster zeigt an, dass die Jugendlichen ihren Musikgeschmack v.a. nicht mit den Eltern bzw. dem Lehrer/der Lehrerin teilen wollen (N=58/27,1%).
- *Autonomer Musikgeschmack*: Diesen Jugendlichen ist es egal, mit wem sie den Musikgeschmack teilen (N=121/56,6%).

Abb. 4: Soziale Orientierung des Musikgeschmacks



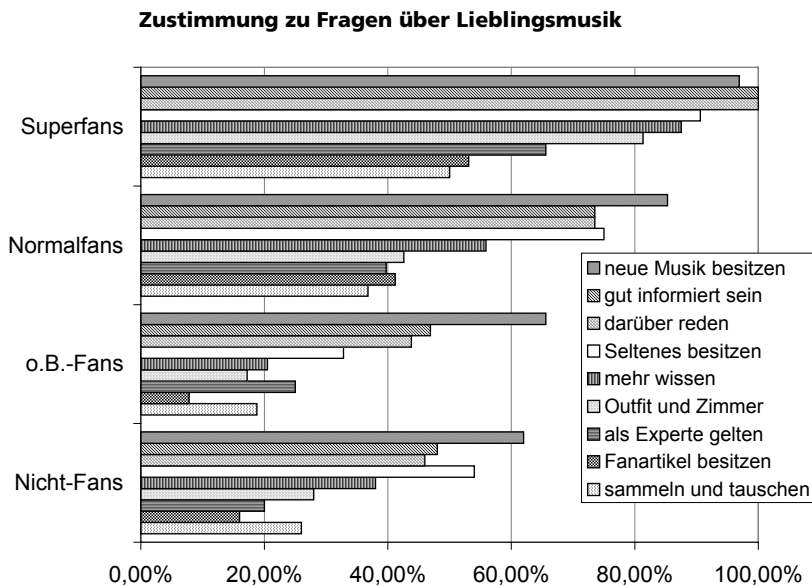
*Erläuterung:* Gerechnet wurde eine Clusteranalyse (hierarchische Cluster; Ward). Vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer und statistischer Kriterien wurde eine 4-Clusterlösung gewählt. Da die Clusteranalyse über die gesamte Stichprobe durchgeführt wurde, wurden die Variablen Freund/Freundin und Geschwister nicht einbezogen, da nur ein Teil der Befragten Geschwister bzw. einen Freund/eine Freundin hatte. Zusätzlich gerechnete Mittelwertvergleiche zwischen den vier ermittelten Clustern im Hinblick auf diese beiden Variablen bestätigen jedoch die Interpretation der Cluster.

Die Superfans – also diejenigen, die am stärksten in der Fankultur verankert sind – haben am ehesten einen peerorientierten oder einen erwachsenendistanzierten Musikgeschmack (Chi<sup>2</sup>-Test:  $p=0,000$ ; Kontingenzkoeffizient:  $.337^5$ ). Sie gebrauchen ihren Musikgeschmack stärker als die anderen Gruppen als Mittel zur sozialen Inklusion und Exklusion entlang der Alters- bzw. der Generationsdimension.

### 4.3 Aneignung von (populär)kulturellem Kapital

In derselben Studie wurde auch die Bedeutung untersucht, die die Aneignung populärkulturellen Kapitals im Hinblick auf die jeweils bevorzugte Musik, die Lieblingsmusik, für die befragten Jugendlichen hat (vgl. Abb. 5). Wieder sind es die Fans, für die die Aneignung der und das Verfügen über die entsprechenden Symbole, Wissensbestände, Codes und Kompetenzen am bedeutsamsten ist: Mit abnehmender Verankerung in der Fankultur nimmt auch die Zustimmung zu den einzelnen Aspekten ab.

Abb. 5: Fantypen und populärkulturelles Kapital



*Erläuterung:* Die ursprünglich 5-stufige Zustimmungsskala wurde umkodiert, so dass lediglich zwischen zwei Gruppen differenziert wird: denen, die Zustimmung äußerten („stimmt absolut“ oder „stimmt im Großen und Ganzen“), und denjenigen, die keine oder nur teilweise Zustimmung signalisierten („teilweise trifft es zu, teilweise nicht“, „stimmt eigentlich eher nicht“ und „stimmt überhaupt nicht“). Abgebildet sind nur die Prozentsätze für die Zustimmungenden.

Gerechnet wurden Kreuztabellen in Verbindung mit Chi<sup>2</sup>-Tests. Der Chi<sup>2</sup>-Test weist für alle Variablen zur Lieblingsmusik – außer für das Item „sammeln und tauschen“ (p=0,009) – eine Signifikanz von p=0,000 aus. Die Kontingenzkoeffizienten liegen jeweils zwischen .3 und .4, lediglich beim Item „sammeln und tauschen“ und beim Item „neue Musik besitzen“ liegen sie bei .226 bzw. bei .291.

Dieses selbstsozialisatorische Moment im Umgehen mit populärer Musik findet sich jedoch nicht nur bei besonders engagierten Fangruppierungen, auch die Nicht-Fans unter den befragten Jugendlichen widmen sich zu einem nicht unerheblichen Teil musikbezogenen Beschäftigungen, die als Ausdruck musikalischer Selbstsozialisation anzusehen sind: Über 40 % von ihnen möchten z.B. Musik, die ihnen gefällt, besitzen, über ihre Lieblingsmusik gut informiert sein und über sie sprechen. Außerdem möchten sie seltene oder besondere Objekte besitzen, die mit ihrer Lieblingsmusik zu tun haben.

Darüber hinaus scheint es sich bei der zentralen Bedeutung des populärkulturellen Kapitals um ein allgemeines charakteristisches Merkmal der Teilnahme an Jugendkulturen zu handeln, das nicht auf die so genannten Teenies beschränkt ist: In der so genannten Hardcore-Szene, die derzeit von Calmbach<sup>6</sup> auch unter dem Gesichtspunkt der Selbstsozialisation untersucht wird, spielt der Aufbau von alternativen Produktions-, Herstellungs- und Vertriebsstrukturen im Hinblick auf

Populärkulturelles Kapital  
als Merkmal der Teilnahme  
an Jugendkulturen



szeneeinterne kulturelle Produkte wie Tonträger, Konzerte, T-Shirts, Fanzines eine zentrale Rolle. Die Propagierung und Verwirklichung des *DIY*-Gedankens, d.h. der Do-it-yourself-Idee, steht in der Hardcore-Kultur im Mittelpunkt. Die notwendigen Kompetenzen zur eigenständigen (materiellen) Kulturproduktion eignen sich die Jugendlichen selbst an – und hier sehen wir ein selbstsozialisatorisches Moment bzw. ein „unsichtbares Bildungsprogramm“ (*Hitzler/Pfadenhauer* 2004). Entsprechend bieten Fanzines eigene *DIY*-Rubriken, in denen erklärt wird, wie man selbst ein Fanzine oder eine Platte herausbringen kann (*Calmbach/Rhein* 2007). Um u.a. die dem *DIY*-Gedanken entsprechenden Szeneaktivitäten zu untersuchen, führte *Calmbach* zwischen Juli und Oktober 2004 in Belgien, Deutschland, Luxemburg, Spanien und Tschechien schriftliche Befragungen auf Clubkonzerten und Festivals der Jugendkultur Hardcore durch.<sup>7</sup> Ein sehr hoher Prozentsatz der befragten Hardcore-Mitglieder gibt an, sich in der Hardcore-Szene aktiv zu engagieren (Tab. 1).

*Tabelle 1: Aktivitäten in der und für die Hardcore-Szene*  
Teilnehmer/innen an europäischen Hardcore-Festivals 2004, N=410

„Bist oder warst du in der Hardcore-Szene aktiv?“ (Mehrfachnennungen möglich)	
Ich organisiere Konzerte.	50%
Ich spiele in einer Band.	46%
Ich mache/schreibe für ein Fanzine.	27%
Ich mache ein Label/einen Vertrieb.	13%
Sonstiges (z.B. Tontechnik)	9%
DIY-Aktivist/innen (mind. eine Szene-Aktivität)	79%

Die mit diesem Engagement einhergehenden Spezialisierungen sind weder nur als Beitrag innerhalb der Hardcore-Kultur noch als ausschließlich szenerelevante Kompetenzen zu betrachten. Vielmehr sind sie für die Szenegänger auch unabhängig von ihrer Szene-Zugehörigkeit bedeutsam (Tab. 2): Je stärker man in der Szene den *DIY*-Gedanken im Mittelpunkt sieht und je mehr man das Gefühl hat, sich selbst in der Hardcore-Kultur verwirklichen zu können, desto eher hängt auch die Berufs-, Studiums- und Ausbildungswahl mit der eigenen „Hardcore-Identität“ zusammen.

*Tabelle 2: Hardcore-Szeneteilnahme als Selbstprofessionalisierung*

	Bei HC geht es für mich um do-it-yourself (DIY).	HC gibt mir die Möglichkeit, mich selbst zu verwirklichen.
Meine Studiums-, Ausbildungs- oder Berufswahl wurde durch HC beeinflusst.	0,153**	0,217**
	<b>N=355</b>	<b>N=358</b>

*Erläuterung:* \*\*  $p \leq 0,01$ . Die Korrelationen wurden mit dem Spearman-Rho-Verfahren gerechnet. Die verwendete Zustimmungsskala umfasst fünf Stufen.

## 5. Brauchen Jugendliche noch (Musik-)Pädagogik, wenn sie sich selbst sozialisieren?

Brauchen Jugendliche überhaupt noch (Musik-)Pädagogik, wenn sie sich ohnehin selbst sozialisieren? Werden nicht die (musik-)pädagogischen Aufgaben unterschätzt, wenn Selbstsozialisationsprozesse Jugendlicher, die sich oft abseits der Bildungsinstitutionen vollziehen und als „unsichtbare Bildungsprogramme“ aufgefasst werden, für so bedeutsam gehalten werden wie in diesem Beitrag?

Die Abschaffung der Pädagogik ist in der Selbstsozialisationstheorie keineswegs impliziert. Vielmehr setzt Pädagogik die Eigenaktivität der Lernenden *immer* voraus. Allerdings ergeben sich für eine (Musik-)Pädagogik, die Selbstsozialisationsprozesse berücksichtigt, neue Akzente: Vorhandene Aneignungspotenziale und selbst erworbene Kompetenzen von Jugendlichen lassen sich pädagogisch fruchtbar machen. Indem beispielsweise jugendliche Selbstsozialisierer pädagogischen Respekt vor ihren Aneignungsleistungen, ihren selbst erworbenen rezeptiven und produktiven Kompetenzen erfahren, verändern sich das pädagogische Verhältnis bzw. die Asymmetrien des kommunikativen Prozesses „Lehren und Lernen“. Eine Pädagogik, die jugendliche Selbstsozialisierer als kulturelle Experten behandelt, stärkt die kulturellen Identitäten ihrer Klientel. Jugendliche Selbstsozialisierer vermitteln die audiovisuellen Codes und szenespezifisches Wissen der für sie bedeutsamen Kulturen besser als (Musik-)Pädagoginnen und Pädagogen, weil sie sie besser beherrschen und zudem über die entsprechenden Aneignungsstrategien verfügen. Umgekehrt kann (Musik-)Pädagogik jugendlichen Selbstsozialisierern diejenigen Aspekte ihrer (musikalischen) Umwelt erhellen, die ihnen unvertraut sind. Dies gilt z.B. für die hinter aktuellen Jugendkulturen stehenden kulturellen Wurzeln und Traditionen, für die wiederum (Musik-)Lehrerinnen und Lehrer die Experten sein können. Pädagogische Unterstützung und Aktivierung von Aneignungspotenzialen sind auch da gefordert, wo Chancen bzw. Ressourcen zur Selbstsozialisation eher nicht gegeben sind. Ein sozialpädagogisches Ressourcenangebot in diesem Sinne stellen beispielsweise Rockmobile bereit (Bennett 2003; Hill 2002). Darüber hinaus reicht es beispielsweise für die Entwicklung musikalischer bzw. kultureller Toleranz nicht aus, wenn sich Jugendliche in ihren je eigenen Jugendkulturen auskennen. Auf entsprechende (musik-)pädagogische Angebote, Einblicke in die Vielfalt (musik-)kultureller Erscheinungen zu erhalten, können sich Jugendliche jedoch leichter einlassen, wenn zugleich ihre Kulturen in den Bildungsinstitutionen akzeptiert sind.

**Neue Akzente für die Musikpädagogik**

### Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag ist eine überarbeitete, deutschsprachige Fassung des Beitrags von Müller und Rhein (2006). Müller, Renate/Rhein, Stefanie (2006): Musical Self-Socialization of Adolescents: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. In: Bailer, Noraldine/Huber, Michael (Hrsg.): Youth – Music – Socialization. Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung. – Wien, S. 11-28.
- 2 Die Argumente, mit denen der Selbstsozialisationsansatz konfrontiert wurde und wird, diskutieren wir an anderer Stelle (Müller/Rhein/Glogner 2004; Müller/Glogner/Rhein 2006).

- 3 Die theoretischen Wurzeln des Selbstsozialisationsansatzes wurden ausführlich behandelt in Müller u.a. 2002 und Müller/Rhein/Glogner 2004.
- 4 Das Forschungsprojekt „Die empirische Ästhetik von *The Smiths*“ wird von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gefördert.
- 5 Das Cluster „Individueller Musikgeschmack“ wurde bei diesen Analysen (Kreuztabellen mit Chi<sup>2</sup>-Tests) nicht berücksichtigt, da die erwartete Häufigkeit bei allen Zellen für dieses Cluster kleiner als 5 war.
- 6 Vgl. das laufende Dissertationsprojekt „More than Music – eine theoretische und empirische musik- und kultursoziologische Untersuchung der Jugendkultur Hardcore“ von Marc Calmbach.
- 7 Die Befragungen wurden von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der dortigen Musiksoziologischen Forschungsstelle gefördert.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1962): Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen. 7. Aufl. 1989. – Frankfurt am Main.
- Adorno, Theodor W. (1975): Culture Industry Reconsidered. In: Alexander, Jeffrey C./Seidman, Steven (Hrsg.) (1990): Culture and Society. Contemporary Debates. – Cambridge, S. 275-282.
- Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.) (2003): HipHop: Globale Kultur – lokale Praktiken. – Bielefeld.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. – Frankfurt am Main, S. 10-39.
- Bennett, Andy (2003): HipHop am Main: Die Lokalisierung von Rap-Musik und HipHop-Kultur. In: Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.): *HipHop: Globale Kultur – lokale Praktiken*. – Bielefeld, S. 26-42.
- Bourdieu, Pierre (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 4. Aufl. 1991. – Frankfurt am Main.
- Calmbach, Marc/Rhein, Stefanie (2007, im Druck): DIY or die! – Überlegungen zur Vermittlung und Aneignung von Do-it-yourself-Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore. Erscheint in: Göttlich, Udo/Müller, Renate/Rhein, Stefanie/Calmbach, Marc (Hrsg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen: Engagement und Vergnügen. – Weinheim und München.
- Eckert, Roland/Reis, Christa/Wetzstein, Thomas A. (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen!“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. – Opladen.
- Glogner, Patrick (2000): Selbstsozialisation und Identitätskonstruktion mit der Dr.-Sommer-Seite. Eine Befragung mit dem MultiMedia-Computer zur Rezeption der Jugendzeitschrift BRAVO. In: deutsche jugend, 48,7/8, S. 318-326.
- Habermas, Jürgen (1992): Individuierung durch Vergesellschaftung. Zu G.H. Meads Theorie der Subjektivität. In: Habermas, Jürgen. Nachmetaphysisches Denken. – Frankfurt am Main, S. 187-241.
- Hill, Burkhard (2002): Musik als Medium in der Jugendarbeit. In: Müller, Renate/Glogner, Patrick/Rhein, Stefanie/Heim, Jens (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. – Weinheim, München, S. 195-207.
- Hitzler, Ronald (1998): Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung. In: Berliner Debatte INITIAL, 9,1, S. 81-89.
- Hitzler, Ronald (2003): Jugendszenen. Annäherungen an eine jugendkulturelle Gesellungsform. In: Düx, Wiebken/Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (Red.): Kinder und Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten der Jugendarbeit. – Dortmund (Schriftenreihe: Jugendhilfe in NRW, H. 4), S. 11-21.

- Hitzler, Ronald/Honer, Anne* (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. – Frankfurt am Main, S. 307-315.
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela* (2004): Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Hurrelmann, Klaus* (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3,1, S. 91-103.
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter* (Hrsg.) (1991a): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4., völlig neubearbeitete Aufl. – Weinheim und Basel.
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter* (1991b): Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4., völlig neubearbeitete Aufl. – Weinheim und Basel, S. 21-54.
- Klein, Gabriele/Friedrich, Malte* (2003): Is this real? Die Kultur des HipHop. – Frankfurt am Main.
- Menrath, Stefanie* (2001): Represent what ... Performativität von Identitäten im HipHop. – Hamburg.
- Meueler, Christof* (1997): Pop und Bricolage. Einmal Underground und zurück: kleine Bewegungslehre der Popmusik. In: SpoKK (Hrsg.): Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. – Mannheim, S. 32-39.
- Mikos, Lothar* (2003): „Interpolation and sampling“: Kulturelles Gedächtnis und Intertextualität im HipHop. In: Androutopoulos, Jannis (Hrsg.): HipHop: Globale Kultur – lokale Praktiken. – Bielefeld, S. 64-84.
- Müller, Renate* (1995): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: Jahrbuch Musikpsychologie, 11, S. 63-75.
- Müller, Renate* (1999): Musikalische Selbstsozialisation. In: Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen/Treumann, Klaus-Peter (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. – Opladen, S. 113-125.
- Müller, Renate* (2002a): Perspectives from the Sociology of Music. In: Richard Colwell/Richardson, Carol (Hrsg.): The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. – New York, S. 584-603.
- Müller, Renate* (2002b): Präsentative Methoden zur Erforschung des Umgehens Jugendlicher mit Musik und Medien. Der MultiMedia-Computer als Erhebungsinstrument in der Jugendforschung. In: Müller, Renate/Glogner, Patrick/Rhein, Stefanie/Heim, Jens (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. – Weinheim, München, S. 242-255.
- Müller, Renate* (2004): Zur Bedeutung von Musik für Jugendliche. In: medien und erziehung, 48,2, S. 9-15.
- Müller, Renate/Glogner, Patrick/Rhein, Stefanie/Heim, Jens* (2002): Zum sozialen Gebrauch von Musik und Medien durch Jugendliche. Überlegungen im Lichte kultursoziologischer Theorien. In: Müller, Renate/Glogner, Patrick/Rhein, Stefanie/Heim, Jens (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. – Weinheim, München, S. 9-26.
- Müller, Renate/Rhein, Stefanie/Glogner, Patrick* (2004): Das Konzept musikalischer und medialer Selbstsozialisation – widersprüchlich, trivial, überflüssig? In: Hoffmann, Dagmar/Merkens, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. – Weinheim und München, S. 237-252.
- Müller, Renate/Rhein, Stefanie* (2006): Musical Self-Socialization of Adolescents: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. In: Bailer, Noraldine/Huber, Michael (Hrsg.): Youth – Music – Socialization. Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung. – Wien, S. 11-28.

- Müller, Renate/Rhein, Stefanie/Calmbach, Marc* (2006): "What difference does it make?" Die empirische Ästhetik von The Smiths: Eine audiovisuelle Studie zur sozialen Bedeutung des Musikgeschmacks. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 9. <http://www.ph-ludwigsburg.de/2081.html>.
- Müller, Renate/Glogner, Patrick/Rhein, Stefanie* (2006, im Druck): Die Theorie musikalischer Selbstsozialisation: Elf Jahre ... und ein bisschen weiser? Erscheint in: Jahrbuch Musikpsychologie, 19.
- Müller-Bachmann, Eckart* (2002): Neues im jugendkulturellen Raum? Kulturelle Positionen Jugendlicher. In: Müller, Renate/Glogner, Patrick/Rhein, Stefanie/Heim, Jens (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. – Weinheim, München, S. 126-139.
- Rhein, Stefanie* (2000a): „Being a Fan is More than That“ – Fan-Specific Involvement with Music. In: *the world of music*, 42,1, S. 95-109.
- Rhein, Stefanie* (2000b): Teenie-Fans: Stiefkinder der Populärmusikforschung. Eine Befragung Jugendlicher am MultiMediaComputer über ihre Nutzung fankultureller Angebote. In: Heinrichs, Werner/Klein, Armin (Hrsg.): Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 1999. – Baden-Baden, S. 165-194.
- Rhein, Stefanie* (2006): Umgehen mit Umwelt im Kontext der Ästhetisierung des Alltags. Eine empirisch-kultursoziologische Untersuchung. – Wiesbaden.
- Schlegel, Sonja* (2001): Sprachverhalten und Sprachbewusstheit ausländischer Jugendlicher. Eine empirische Studie und deren didaktische Konsequenzen. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Magisterprüfung für den Magisterstudiengang mit Schwerpunkt Fachdidaktik. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Schmidt, Axel/Neumann-Braun, Klaus* (2003): Keine Musik ohne Szene? Ethnografie der Musikrezeption Jugendlicher. In: Neumann-Braun, Klaus/Schmidt, Axel (Hrsg.): Popvisionen. Links in die Zukunft. – Frankfurt am Main, S. 246-272.
- Schulze, Gerhard* (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. – Frankfurt am Main, New York.
- Schulze, Gerhard* (1994): Warenwelt und Marketing im kulturellen Wandel. In: Heinze, Thomas (Hrsg.): Kulturmanagement. Professionalisierung kommunaler Kulturarbeit. – Opladen, S. 23-37.
- Stauber, Barbara* (2004): Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. – Opladen.
- Winter, Rainer/Eckert, Roland* (1990): Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung. – Opladen.

# Kausalanalysen in der Längsschnittforschung

## Das Cross-Lagged-Panel Design

*Heinz Reinders*



Heinz Reinders

### **Zusammenfassung**

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit Kausalaussagen auch aufgrund von Fragebogendaten aus Längsschnittstudien möglich sind. Hierzu wird zunächst das Grundprinzip des Cross-Lagged-Panel-Designs vorgestellt, von dem prinzipiell angenommen wird, dass es die zur Identifikation kausaler Strukturen notwendigen Bedingungen erfüllt. In einem zweiten Schritt werden exemplarisch drei verschiedene Analysemethoden diskutiert und auf ihre Brauchbarkeit zur Umsetzung des Cross-Lagged-Panel-Designs geprüft.

*Schlagnote:* Längsschnitt, Kausalität, Cross-Lagged-Panel-Design, Fragebogen, Forschungsmethode

### **Abstract**

*Causal Analysis through longitudinal research. The Cross-Lagged-Panel-Design*

This contribution analyses the possibilities to conduct causal analysis with longitudinal data. Therefore the principles of cross-lagged-analyses are described and concluded that this design matches the requirements for drawing causal conclusions based on questionnaire data of longitudinal studies. To prove this assumption empirically, three techniques of cross-lagged-analyses are applied and discussed whether or not they are sufficient for interpreting results as causal pathways.

*Keywords:* Longitudinal study, Causality, Cross-Lagged-Panel-Design, Questionnaire, Research method

## 1. Einleitung

In der Kindheits- und Jugendforschung zeigt sich seit Mitte der 1990er Jahre der Trend weg von Quer- hin zu Längsschnittuntersuchungen. So zählen *Butz/Gaedicke* (vgl. 2001) insgesamt 26 Längsschnittstudien, die seit Erscheinen der Synopse durch eine ganze Zahl weiterer Projekte ergänzt werden. Der Paradigmenwechsel in der Stichprobenmethode steht dabei offenbar im Zusammenhang zu der Erkenntnis, dass die Erforschung von Veränderungen im Jugendalter längsschnittlicher Designs bedarf (*Silbereisen* 1996). Insbesondere entwick-

lungpsychologische Forschung und die von ihr inspirierten Nachbardisziplinen interessieren sich für das *Was*, das *Wie* und das *Warum* der Veränderung oder Stabilität von Merkmalen bei Kindern und Jugendlichen. Kohortenvergleiche, wie sie etwa bei den großen Panorama-Studien üblich sind (*Hoffmann-Lange* 1995; *Jugendwerk* 1997; *Deutsche Shell* 2000, 2002), können über intraindividuelle Sozialisationsprozesse keine Auskunft geben und unterliegen potenziell durch Kohorteneffekte erzeugten Fehlern. Längsschnittdaten sind in besonderer Weise geeignet, die drei Grundfragen des Was, Wie und Warum zu beantworten.

Jedoch handelt es sich um zwei Klassen von Fragestellungen. Die Fragen danach, *was* sich verändert und *wie* es sich verändert, sind *deskriptiver* Art. Bei theoretischen Modellen ist dies an prominenten Phasenmodellen wie jenen von Erikson oder Piaget erkennbar. Sie benennen Dimensionen der Veränderung und klassifizieren diese durch Phasen. Empirisch wird das Was und Wie in der Regel durch den Zeitvergleich von Mittelwerten und Korrelationen beantwortet. Die Frage nach dem *Warum* ist demgegenüber *inferenter* Natur. Hier wird die Kausalität in den Mittelpunkt gestellt, indem nach Ursachen für Entwicklungsprozesse gefragt wird. Theorien dieser Art sind an der Berücksichtigung von unabhängigen und abhängigen Variablen und deren theoretisch vermuteter Kovariation erkennbar. Ein Beispiel ist die Theorie der Autoritären Persönlichkeit, die (früh-)kindliche Bindungserfahrungen als Verursacher für die Ausbildung einer autoritären Persönlichkeitsstruktur in Jugend- und Erwachsenenalter annimmt.

Die empirische Überprüfung von theoretisch hergeleiteten Antworten auf die Warum-Frage gestaltet sich ungleich schwerer als die Beantwortung des Was und Wie. Es genügt nicht, Entwicklungsverläufe aufzuzeigen und zu beschreiben. Vielmehr gilt es, den Nachweis der Kausalität zwischen unabhängiger und abhängiger Variable zu erbringen. Ein solcher Nachweis liegt vor, wenn

1. die Ursache der Wirkung zeitlich vorgelagert ist. Die Messung der unabhängigen Variablen muss vor der Messung der abhängigen Variablen erfolgen;
2. Ursache und Wirkung kovariieren. Ein nicht zufälliger Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variablen muss nachgewiesen werden;
3. die Ursache die alleinige (oder mindestens hauptsächliche) Erklärung für die Wirkung darstellt. Die Effekte der unabhängigen auf die abhängige Variable müssen signifikant größer als andere Effekte ausfallen.

Prinzipiell ist die Überprüfung von Kausalität nicht nur dem Prä-Post-Experiment vorbehalten (*Stelzl* 1999), sondern auch durch Längsschnittstudien möglich. Bei einer Befragung mit mindestens zwei Messzeitpunkten werden UV und AV zeitversetzt erfasst (zeitliche Vorordnung der UV) und deren empirische Relation zueinander ermittelt (Kovariation von UV und AV). Ein Missverständnis besteht jedoch bezüglich des Wirkungsbegriffes. Entgegen gelegentlicher Annahmen ist die Wirkung nicht die absolute Ausprägung der AV zum Zeitpunkt  $t_2$ , sondern ihre relative Veränderung über die Zeit ( $t_2 - t_1$ ). Zur Überprüfung von Kausalität reicht es also nicht, die Kovariation von UV und AV zu

bestimmen, sondern es muss die Kovariation von UV und veränderten Ausprägungen der AV getestet werden. Dies wird bei der empirischen Bestimmung von Kausalität eine besondere Hürde darstellen (s.u.). Auch das dritte Kriterium ist durch Längsschnitfforschung einlösbar. Der Einfluss der UV auf Veränderungen der AV wird im Vergleich zu anderen (theoretisch) denkbaren Einflussfaktoren empirisch abgeschätzt. In der Forschungspraxis wird jedoch auch diesem Aspekt nicht immer in ausreichender Form Rechnung getragen.

Die Annahme, dass die Überprüfung von Kausalität in längsschnittlich angelegten Feldstudien möglich ist, also die drei o.g. Kriterien erfüllbar sind, geht auf die Arbeiten von *Lazarsfeld* (vgl. 1940) zurück. *Lazarsfeld/Fiske* (vgl. 1938) sowie *Lazarsfeld* (vgl. 1940) haben die Idee des Cross-Lagged-Panel-Designs (CLPD) entwickelt, um Kausalstrukturen identifizieren zu können. Angewandt und getestet wurde die Brauchbarkeit des CLPD von *Lazarsfeld* (1948) bei der Analyse der Kausalstrukturen von Wahlverhalten und Einstellungen gegenüber den Präsidentschaftskandidaten. Das methodologische Prinzip des CLPD hat sich seither nicht geändert (*Wold* 1954; *Heise* 1970; *Clegg/Jackson/Wall* 1977; *Oud* 2002), wohl aber die im Rahmen des CLPD angewendeten statistischen Auswertungsverfahren. Die Verfeinerung mathematischer Modelle (*Neyman/Iwazskiewicz/Kolodziejczyk* 1935; *Steyer* u.a. 2000; *Steyer* u.a. 2000) und die zunehmenden Möglichkeiten der computerbasierten Verarbeitung immer komplexerer mathematischer Modelle (*Jöreskog/Sörbom* 1993; *Nachtigall* u.a. 2003) haben dazu geführt, dass das CLPD empirisch zunehmend adäquater umsetzbar ist. Mit der Verfeinerung mathematischer Funktionen und entsprechender Tools zu deren Umsetzung hat sich freilich auch das Problem der Verständlichkeit der Methoden und Ergebnisse vergrößert. Hieraus ergibt sich die Frage, inwieweit Kausalität empirisch nachgewiesen werden kann und wo die Grenzen der Auswertungen und deren Interpretation liegen.

Inwieweit Kausalität empirisch nachgewiesen werden kann und wo die Grenzen der Auswertungen und deren Interpretation liegen.

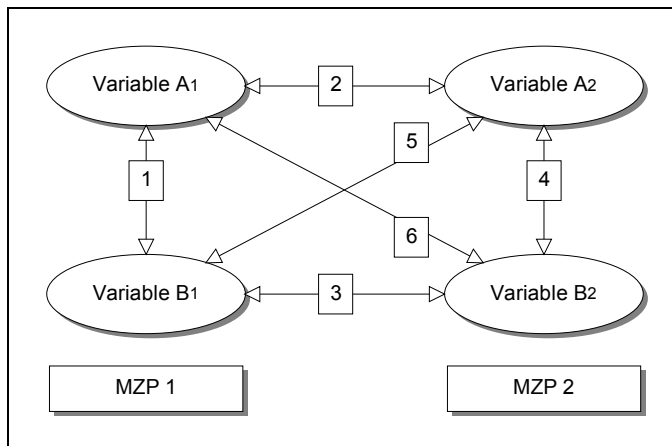
In diesem Beitrag wird diesen beiden Fragen nachgegangen. Ausgehend von der Annahme, dass Kausalität auch in Längsschnittstudien prinzipiell nachweisbar ist, wird das hierzu entworfene methodologische Modell des CLPD vorgestellt. Im Anschluss daran werden drei Varianten (Bivariate Korrelationen, Partialkorrelationen, Strukturgleichungsmodelle) der Umsetzung des CLPD vorgestellt und diskutiert. Angemessenheit bedeutet: Inwieweit lösen die drei Varianten die an den Nachweis von Kausalität geknüpften Bedingungen (s.o.) ein. Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf mathematische Formalisierungen verzichtet. In der abschließenden Diskussion werden die Überlegungen zusammengefasst und kritisch bewertet.

## 2. Das Cross-Lagged-Panel-Design

Wie der Begriff "Cross-Lagged-Panel-Design" bereits impliziert, handelt es sich um ein Modell, welches Kreuzpfade zwischen Variablenpaaren in Längsschnittdaten betrachtet. Das Grundprinzip des CLPD ist in Abbildung 1 schematisch dargestellt.



Abbildung 1: Schematische Darstellung des Cross-Lagged-Panel-Designs



Die Autokorrelationen der Variablen A und B über die Zeit (2, 3) sind das Maß der mittleren intraindividuellen Stabilität über die Zeit. Die Pfade (1, 4) repräsentieren das Ausmaß des mittleren linearen Zusammenhangs zwischen den beiden Variablen innerhalb der beiden Messzeitpunkte.

Die Besonderheit des Modells besteht darin, dass nicht nur eine Alternativhypothese getestet wird, sondern eine simultane Prüfung von zwei miteinander konkurrierenden theoretischen Annahmen stattfindet.

Im Mittelpunkt des CLPD stehen die Kreuzkorrelationen (5, 6) und deren interne Relation zueinander. Vereinfacht ausgedrückt wird von einem kausalen Zusammenhang ausgegangen, wenn einer der beiden Kreuzfade substantiell höher als der andere ausfällt (minimale Bedingung) oder aber nur einer der beiden Kreuzpfade einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Variablen A und B über die Zeit ausweist (maximale Bedingung) (Clegg/Jackson/Wall 1977). Das CLPD erfüllt somit auf den ersten Blick die drei Kriterien zum Nachweis von Kausalität. Ursache und Wirkung werden zeitversetzt erhoben, es wird der

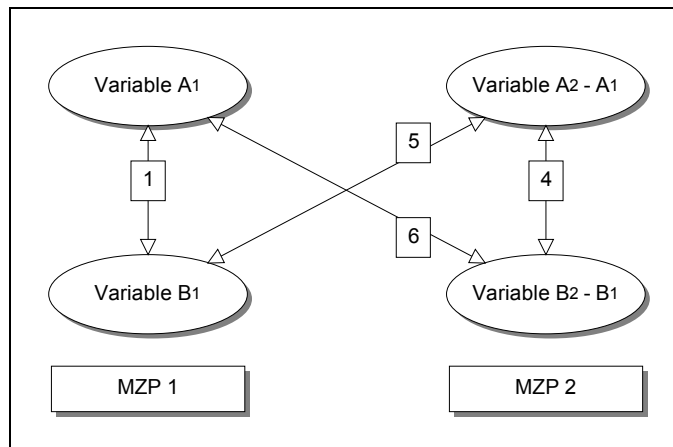
Nachweis einer Kovariation von UV und AV über die Zeit avisiert und eine alternative Erklärung wird durch den jeweils konkurrierenden Kreuzpfad berücksichtigt. Die Besonderheit des Modells besteht darin, dass nicht nur eine Alternativhypothese getestet wird (A führt zu B), sondern eine simultane Prüfung von zwei miteinander konkurrierenden (aber sich nicht notwendigerweise ausschließenden) theoretischen Annahmen stattfindet (A führt zu B; B führt zu A). Streng genommen wird also mit dem CLPD der Test konkurrierender theoretischer Annahmen vorgenommen. Diese müssen dann explizit gemacht werden. Die Komplexität des Modells erhöht sich, wenn weitere Variablen (C, D etc.) hinzugenommen werden. Gleiches gilt für das Hinzufügen weiterer Messzeitpunkte. Beides ist prinzipiell möglich, stellt aber höhere Anforderungen an die dahinter liegende(n) Theorie(n) und an das empirische Material. Dieses Ausgangsmodell kann mittels bivariater Korrelationen geprüft werden.

Bei genauerer Betrachtung verletzt das skizzierte CLPD jedoch eine wichtige Bedingung zum Nachweis von Kausalität. Das Modell ist ursprünglich darauf ausgelegt, mittels bivariater Korrelationen überprüft zu werden. Hierdurch

wird der mittlere Zusammenhang der Variablen A und B über die Zeit ermittelt. Es wird nicht bestimmt, wie die *Veränderung* der Variable A über die Zeit mit der Ausprägung der Variable B korrespondiert. Dem Wirkungsbegriff des Kausalnachweises wird somit nicht Rechnung getragen. Es handelt sich vielmehr um ein Prädiktionsmodell, bei dem die absolute Ausprägung einer Variable zum zweiten Messzeitpunkt durch die absolute Ausprägung der anderen Variablen zum ersten Messzeitpunkt vorher gesagt wird (*Nachtigall* u.a. 2003).

Diesem Problem kann durch zwei Vorgehensweisen Rechnung getragen werden. Erstens ist es möglich, statt der absoluten Ausprägung zum zweiten Messzeitpunkt die intraindividuelle Abweichung über die Zeit als endogene Variable zu wählen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Das Cross-Lagged-Panel-Design mit Differenzwerten als endogene Variablen

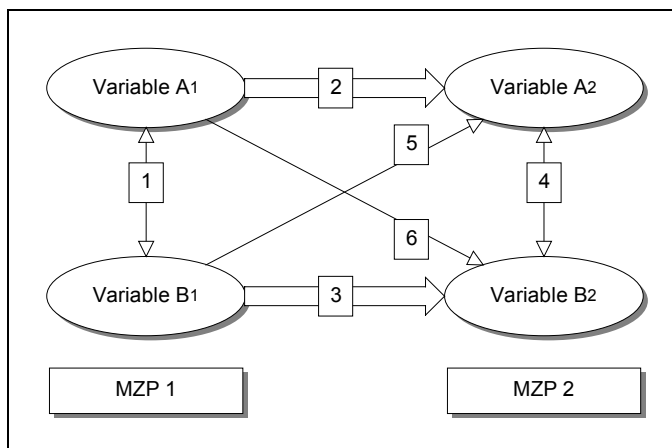


Diese Vorgehensweise setzt voraus, dass die Variablen die Bedingung der Normalverteilung nicht verletzen, damit Differenzwerte gebildet werden können. Ansonsten besteht die Gefahr, dass der Differenzwert aus ungleich verteilten Messfehlern entsteht. Ein weiteres Problem ist, dass die Bestimmung der Autokorrelationen über die Zeit nicht mehr möglich ist. Schließlich ist zu bedenken, dass Pfad (4) eine andere Bedeutung erhält. Es handelt sich in einem solchen Modell um die Kovariation der Veränderungen von Variable A und B über die Zeit, während Pfad (1) den mittleren Zusammenhang zwischen den absoluten Ausprägungen der beiden Variablen repräsentiert. Dieses Modell kann mit Partialkorrelationen, regressionsanalytischen Verfahren oder Strukturgleichungsmodellen überprüft werden.

Eine zweite Möglichkeit besteht darin, in einem simultanen Modell den Einfluss der Autokorrelation zu kontrollieren (heraus zu partialisieren). Das bedeutet, dass zunächst der Einfluss von Variable A<sub>1</sub> auf Variable A<sub>2</sub> ermittelt wird. Die verbleibende Varianz bei der Variable A<sub>2</sub> ist dann als Veränderungsvarianz (plus Messfehler) zu interpretieren. Im nächsten Schritt wird getestet, ob eine Kovariation zwischen der Variable B<sub>1</sub> und dieser Restvarianz besteht. Ist dies

der Fall, ist die Veränderung der Variable A über die Zeit auf die Ausprägung der Variable B<sub>1</sub> zurückführbar. Dabei gilt: je höher die Autokorrelation der Variable A, desto geringer ist der potenzielle Einfluss der Variable B<sub>1</sub> (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Das Cross-Lagged-Panel-Design mit Kontrolle der Autokorrelationen



Dies gilt es bei der Interpretation von Befunden zu bedenken. Ein solches Modell kann ebenfalls mit Partialkorrelationen, multiplen Regressionen oder Strukturgleichungsmodellen geprüft werden.

### 3. Voraussetzungen des Cross-Lagged-Panel-Designs

Bevor auf die einzelnen Verfahren zur Überprüfung kausaler Strukturen im Sinne des CLPD näher eingegangen wird, werden einige Voraussetzungen für die Anwendung des CLPD benannt.

*Annahmen zum Time-Lag.* Bei der Verwendung des CLPD ist zu beachten, dass bei diesem Modell Variablen in einem spezifischen, zeitlichen Abstand erhoben

Dabei muss theoretisch begründet werden, warum gerade im erfassten Zeitfenster Kausalität bestehen soll.

werden (Clegg/Jackson/Wall 1977). Dementsprechend werden keine empirischen Aussagen über generelle kausale Strukturen getroffen, sondern nur über kausale Zusammenhänge innerhalb des erfassten Zeitraums. Dabei muss theoretisch begründet werden, warum gerade im erfassten Zeitfenster Kausalität bestehen soll. Diese Time-Lag-Annahme ist einerseits für den zeitlichen

Abstand zu treffen. Warum soll ausgerechnet der Schulerfolg zu Beginn der Klasse 7 den Schulstress am Ende der achten Klasse vorhersagen? Warum ist nicht stattdessen der Schulerfolg am Ende der siebten Klasse hierfür verantwortlich? Andererseits ist die Annahme über das Zeitintervall auf die Lebensphase bezogen zu begründen. Warum tritt der kausale Zusammenhang in der

Adoleszenz und nicht in der Kindheit auf? Oder findet er in beiden Lebensphasen statt, so dass die Besonderheit der jugendspezifischen Kausalität verloren geht? *Pelz* (vgl. 1968) argumentiert, dass kausale Zusammenhänge eine gewisse Robustheit gegenüber Schwankungen des Zeitintervalls aufweisen, weshalb der Zeitraum der in der sozialen Realität auftretenden Kausalität nicht absolut kongruent mit dem in der Studie erfassten Zeitraum sein muss. *Gandolfo* (vgl. 1993) verweist auf variierende Zeitintervalle als Möglichkeit, die Robustheit kausaler Strukturen zu testen. Ein gerichteter Zusammenhang gilt als robust, wenn er trotz unterschiedlich großer Messintervalle stabil nachweisbar ist (vgl. auch *Oud* 2002). Ein solcher Test auf Robustheit geht jedoch mit erhöhtem Forschungsaufwand einher, weil vergleichbare Stichproben in variierenden Intervallen zu befragen sind.

*Zeitgleiche Messung der Variablen.* Das CLPD basiert auf der Verwendung von Variablen, die zeitgleich innerhalb eines Messzeitpunktes erhoben werden. Wird etwa der erlebte Schulstress am Beginn der siebten und am Ende der achten Klasse erhoben, wohingegen der Schulerfolg jeweils am Ende des Schuljahres erfasst wird, ergibt sich für den ersten Messzeitpunkt das Problem der Ungleichzeitigkeit der Messung von Schulstress (Anfang Klasse 7) und Schulerfolg (Ende Klasse 7). Die exogenen Variablen müssten dann über einen unterschiedlich langen Zeitraum varianzaufklärend wirken. Der Kreuzpfad mit dem längeren Zeitintervall ist potenziell weniger stark wie jener mit dem kürzeren Intervall.

*Drittvariablen-Effekte.* Bereits *Lawler* (vgl. 1968: 463) merkt an, dass „one weakness in this approach is that it cannot rule out the possibility that a third variable causes the other variables to covary“. Dies gilt prinzipiell für jede empirische Analyse, ist aber aufgrund des Ziels des Kausalitätsnachweises besonders relevant. Zum einen kann das von *Lawler* (vgl. 1968) angemerkte Problem auftreten. Darüber hinaus ist möglich, dass eine Drittvariable, die mit den beiden betrachteten Variablen korreliert ist, erklärungsmächtiger für die Veränderung einer Variable über die Zeit ist. So ist denkbar, dass zwar ein kausaler Zusammenhang von Schulerfolg und Schulstress nachgewiesen wird, jedoch überzogene elterliche Bildungsaspirationen weitaus mehr Varianz in der Veränderung des Schulstresses erklären als der Schulerfolg eines Kindes. Dann wäre die Bedingung, dass die UV Schulerfolg (hauptsächliche oder) alleinige Quelle der Varianzaufklärung darstellt, verletzt. Diesem Problem kann durch Hinzunahme weiterer Variablen in das CLPD tendenziell begegnet werden, erhöht jedoch ebenfalls die Anforderungen an das empirische Material.

*Variable vs. Konstante.* Da das erweiterte CLPD (vgl. Abbildung 3) darauf abzielt, Veränderung über die Zeit vorherzusagen, kann es sich bei den erfassten Merkmalen nicht um Konstanten handeln. Die Verwendung des Geschlechts ist bspw. nicht möglich, da dieses über die Zeit konstant bleibt und dementsprechend keine Varianzaufklärung der Veränderung möglich ist. Eine ähnliche Einschränkung gilt auch für Quasi-Konstanten. Variablen, die zwar prinzipiell Veränderungen unterliegen können, jedoch eine hohe mittlere intraindividuelle Stabilität aufweisen, verzerren die Befunde. Wie bereits erwähnt, fällt der Anteil an

Veränderungsvarianz bei hohen Autokorrelationen gering aus, wodurch die A priori-Wahrscheinlichkeit der Aufklärung dieser Varianz durch eine andere Variable gering ist. Aus diesem Grund sollte bei der Anwendung des CLPD auf nicht signifikante Abweichungen der Autokorrelationen geachtet werden.

*Reliabilität der Messung.* Wie für alle Zeitreihenmessungen von latenten Konstrukten gilt das Problem der vergleichbaren Zuverlässigkeit der Messung. Messfehler bei der Messung eines Merkmals sollten zu jedem Messzeitpunkt vergleichbar gering ausfallen und zufällig verteilt sein. Andernfalls ist nicht entscheidbar, ob zeitliche Veränderungen, die erklärt werden sollen, der Variation des Merkmals oder des Messfehlers geschuldet sind. Vergleichbare Güte der Messung ist sicherzustellen.

#### 4. Das Cross-Lagged-Panel-Design am Beispiel der Kontakthypothese

Die Implikationen von Kausalanalysen anhand des CLPD werden im Folgenden am Beispiel der Kontakthypothese von *Allport* (vgl. 1954) illustriert. Diese be-

Theoretisch konkurrieren zwei Thesen über den Zusammenhang von Kontakt und Vorurteil.

sagt im Kern, dass interethnische Kontakte unter angebbaren Bedingungen zur Reduktion von Vorurteilen führen. Dieses Konzept eignet sich zur Illustration, weil die Wirkrichtung zwischen den beiden Variablen „Kontakt“ und „Vorurteil“ umstritten ist.

Theoretisch konkurrieren zwei Thesen über den Zusammenhang von Kontakt und Vorurteil. Diese beiden Thesen können in Anlehnung an *Kandel* (vgl. 1978) als „Sozialisationshypothese“ und „Selektionshypothese“ bezeichnet werden.

*Sozialisationshypothese.* In Anlehnung an *Allport* (vgl. 1954) wird davon ausgegangen, dass im Zuge von interethnischen Kontakten Wissen über den Anderen erworben wird, welches zunächst zur Individualisierung des Gegenüber führt. Der Andere wird nicht mehr als Mitglied einer Out-Group angesehen, sondern als spezifische Person mit spezifischen Eigenschaften (primäre Vorurteilsreduktion). Im weiteren Verlauf der Kontaktbeziehung werden die Eigenschaften des Anderen auf dessen Out-Group übertragen und auf diese Weise In-Group/Out-Group-Kategorisierungen neu vorgenommen. Interethnische Kontakte (UV) führen so zur Reduktion von Vorurteilen (AV). Die Meta-Analyse von *Pettigrew/Tropp* (vgl. 2000) spricht dafür, dass ein moderater, gerichteter Zusammenhang von Kontakt und Vorurteilsreduktion besteht.

*Selektionshypothese.* Dieser Annahme halten Kritiker entgegen, dass vor der Aufnahme interethnischer Kontakte Selektionsprozesse stattfinden, bei denen Personen aufgrund ihrer Vorurteile auswählen, zu wem Kontakt aufgenommen wird (*Snyder* 1981; *Stephan/Stephan* 1984). Aufgrund der sozialen Kategorisierung von In-Group und Out-Group werden Personen der Out-Group nicht als mögliche oder relevante Interaktionspartner in Betracht gezogen. Das Ausmaß an Vorurteilen (UV) sagt nach dieser These das Ausmaß interethnischer Kon-

takte (AV) vorher. Studien zur Einstellungs-, Aktivitäts- und Herkunftshomophilie von Freundschaften und Bekanntschaften stützen die Selektionshypothese.

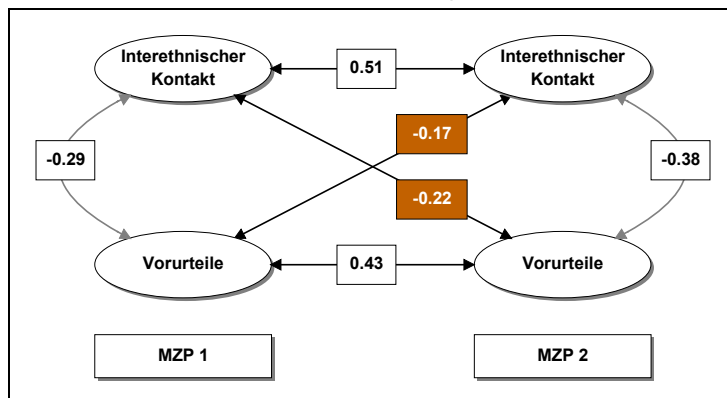
Diese beiden konkurrierenden Thesen werden am Beispiel einer Längsschnittstudie bei deutschen Hauptschuljugendlichen mittels CLPD getestet. Es handelt sich um insgesamt 237 Jugendliche (48,5% Mädchen), die zum ersten Messzeitpunkt im Durchschnitt 13,5 Jahre und zum zweiten Messzeitpunkt 14,6 Jahre alt waren ( $SD$  jeweils 0,97). In der Fragebogenstudie wurde die *Häufigkeit freiwilliger, interethnischer Freizeitkontakte* über sechs Items erfasst (Cronbachs  $\alpha_1 = 0,90$ ;  $M_1 = 1,7$ ;  $SD_1 = 0,78$  / Cronbachs  $\alpha_2 = 0,91$ ;  $M_2 = 1,9$ ;  $SD_2 = 0,82$ ; Bsp.-Item: „Wie häufig triffst Du dich mit ausländischen Jugendlichen auf: Straßen, Plätzen, Parks?“; 1-Nie bis 4-Sehr häufig). *Vorurteile gegenüber Ausländern* wurden über eine Skala mit insgesamt fünf Items erhoben (Cronbachs  $\alpha_1 = 0,75$ ;  $M_1 = 4,0$ ;  $SD_1 = 1,49$  / Cronbachs  $\alpha_2 = 0,76$ ;  $M_2 = 4,0$ ;  $SD_2 = 1,48$ ; Bsp.-Item: „Ausländer begehen häufiger Straftaten als Deutsche“; 1-Stimme nicht zu bis 4-Stimme voll zu).

Mittels dieser beiden Variablen werden die beiden konkurrierenden Hypothesen geprüft und die Richtung der Kausalität nachzuweisen versucht. Die Brauchbarkeit der einzelnen methodischen Vorgehensweisen (bivariate Korrelationen, Partialkorrelationen, Strukturgleichungsmodell) wird auf zwei Ebenen bewertet. Zum einen werden die Bedingungen der Kausalität beachtet, wobei die zeitliche Vorordnung bei allen Auswertungsmethoden gegeben ist und aus diesem Grund nicht weiter zu diskutieren ist. Zum anderen werden in der jeweiligen Methode liegenden Beschränkungen aufgezeigt, die die Interpretation der Befunde betreffen.

## 5. Bivariate Korrelationen

Die Auswertungsvariante der bivariaten Korrelation entspricht der anfänglichen Vorgehensweise zur Anwendung des CLPD. Es werden die insgesamt sechs möglichen bivariaten Zusammenhänge berechnet und die Relation der Korrelationen der Kreuzpfade zueinander betrachtet. Für die in der eigenen Studie verwendeten Konstrukte ergeben sich die in Abbildung 4 dargestellten signifikanten Produkt-Moment-Korrelationen.

Abbildung 4: Bivariate Korrelationen (Pearsons R) zwischen Kontakthäufigkeit und Vorurteilen im Quer- und Längsschnitt



Die Autokorrelationen fallen für beide Konstrukte vergleichbar hoch aus ( $p > .10$ ). Zum ersten Messzeitpunkt sind Kontakthäufigkeit und Vorurteile etwas geringer miteinander korreliert als zum zweiten Messzeitpunkt. Diese Differenz erweist sich jedoch nicht als signifikant ( $p > .10$ ). Bei den Kreuzpfaden zeigt sich, dass die interethnische Kontakthäufigkeit zum ersten MZP etwas höher mit den Vorurteilen zum zweiten Messzeitpunkt korreliert ist ( $R = -0,22$ ) als Vorurteile zum ersten mit Kontakten zum zweiten Messzeitpunkt ( $R = -0,17$ ). Diese signifikant negativen Zusammenhänge unterscheiden sich jedoch nicht substantiell ( $p > .25$ ).

Das Modell legt insgesamt nahe, dass kein Unterschied in dem Ausmaß besteht, in dem die Häufigkeit interethnischer Kontakte und Vorurteile über die Zeit kovariieren. Auch die minimale Bedingung des CLPD, wonach einer der beiden Pfade signifikant höhere Zusammenhänge als der andere aufzuweisen hat, damit Kausalität vorliegt, ist nicht erfüllt.

Unabhängig von diesem Befund erfüllt ein auf bivariaten Korrelationen basierendes CLPD außer der zeitlichen Vorordnung keine der Bedingungen zum

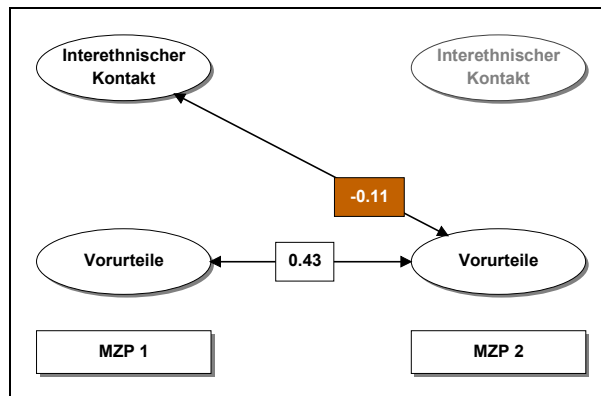
Nachweis von Kausalität. Zum einen werden die absoluten Ausprägungen zum zweiten Messzeitpunkt mit jenen des ersten Messzeitpunkts korreliert und nicht mit der relativen Veränderung über die Zeit. Es werden keine Wirkungen nachgewiesen, sondern lediglich absolute Ausprägungen prädiert. Zum anderen enthält das Modell selbst keine Abschätzung der Kreuzpfad-Korrelationen. Es kann nicht unmittelbar geklärt werden, ob eine der beiden UVs den größeren Einfluss auf die jeweils andere AV besitzt. Diese müssen separat berechnet werden. Dies bedeutet, dass die UV nicht direkt als alleinige (oder hauptsächliche) Quelle der Varianzaufklärung identifiziert werden kann. Ein auf bivariaten Korrelationen mit anschließendem Test auf signifikante Differenzen der Kreuzpfade liefert Informationen über den zeitversetzten gerichteten Zusammenhang zwischen zwei Variablenpaaren. Aussagen über Kausalitäten sind auf der Basis solcher Modelle nicht möglich.

## 6. Partialkorrelationen und Regressionsmodelle

Bei bivariaten Korrelationen stellt sich das Problem, dass nicht Veränderungen über die Zeit vorhergesagt werden, sondern nur absolute Ausprägungen. Dem kann begegnet werden, indem die Autokorrelation einer Variable heraus partialisiert wird. Das bedeutet, es werden die Kreuzpfade unter Kontrolle der Ausprägungen zum ersten Messzeitpunkt berechnet (vgl. Abbildung 3). Hierzu eignen sich Partialkorrelationen oder Regressionsmodelle. Zur Umsetzung des CLPD müssen hierzu jedoch zwei separate Modelle gerechnet werden, da beide Verfahren die Betrachtung mehrerer abhängiger Variablen nicht erlauben. Pro Modell wird jeweils ein Kreuzpfad auf Signifikanz hin geprüft. Da sich die Befunde beider Varianten nicht grundlegend unterscheiden, wird im Folgenden auf Partialkorrelationen als Auswertungsmethode zurückgegriffen.

Im ersten Modell wird der Zusammenhang zwischen den Vorurteilen zum zweiten und der Kontakthäufigkeit zum ersten Messzeitpunkt unter Kontrolle der Vorurteilsausprägungen zum ersten Messzeitpunkt bestimmt (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: Partialkorrelationen (Pearsons R) zwischen Kontakthäufigkeit und Vorurteilen im Längsschnitt

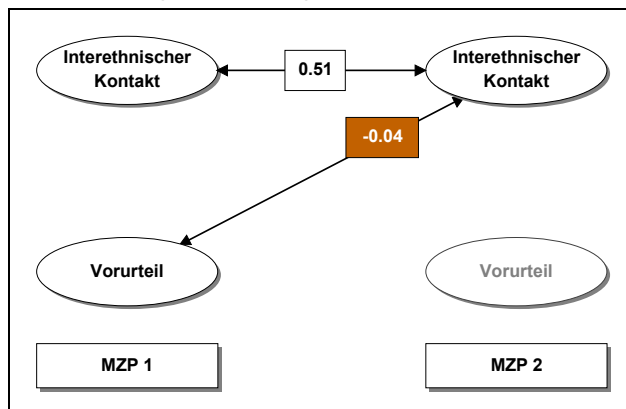


Die Befunde zeigen, dass neben der Autokorrelation ein schwach signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit interethnischer Kontakte zum ersten und den Vorurteilen zum zweiten Messzeitpunkt bestehen ( $R = -0,11$ ;  $p < .05$ ). Die Häufigkeit interethnischer Kontakte sagt demnach nicht nur die absolute Ausprägung der Vorurteile zum zweiten Messzeitpunkt, sondern auch deren relative Veränderung über die Zeit voraus. Der eher geringe Zusammenhang, der sich zudem gegenüber der bivariaten Korrelation als schwächer erweist, deutet jedoch darauf hin, dass der Einfluss interethnischer Kontakte von eher geringer Bedeutung ist.

Im zweiten Modell wird der entgegen gesetzte Kreuzpfad von den Vorurteilen (MZIP 1) zur Kontakthäufigkeit (MZIP 2) unter Kontrolle der Vorurteile (MZIP 1) getestet. Bei diesem Modell zeigt sich, dass dieser Pfad nicht signifikant ausfällt (vgl. Abbildung 6).



Abbildung 6: Partialkorrelationen (Pearsons R) zwischen Vorurteilen und Kontakthäufigkeit im Längsschnitt



Mit  $R = -0.04$  lässt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Vorurteilen zum ersten Messzeitpunkt und der Veränderung der Kontakthäufigkeit über die Zeit identifizieren. Der signifikante Kreuzpfad von Kontakten zu Vorurteilen im Vergleich zum nicht signifikanten, entgegengesetzten Pfad kann als Hinweis interpretiert werden, dass die Sozialisationshypothese zutrifft.

Vermehrte interethnische Kontakte führen zu einer moderaten Vorurteilsreduktion. Für diese Schlussfolgerung ist jedoch ebenfalls ein Test auf Unterschiedlichkeit der Koeffizienten notwendig. Aufgrund der geringen Differenz der Korrelationskoeffizienten und dem geringen Stichprobenumfang fällt dieser Test jedoch negativ aus. Beide Pfade unterscheiden sich nicht signifikant ( $p > .10$ ).

Die Umsetzung des CLPD mittels Partialkorrelationen erfüllt zwei der drei Kausalitätsbedingungen. Erstens ist die zeitliche Vorordnung der UV zur AV gegeben. Zweitens wird der Einfluss der UV auf die Veränderung der AV getestet, indem die Autokorrelationen heraus partialisiert werden. Ähnlich den bivariaten Korrelationen erfüllen Partialkorrelationen nicht unmittelbar das dritte Kriterium. Es kann nicht direkt abgeschätzt werden, ob und welche der UVs den größeren Einfluss besitzt. Die Entscheidung darüber, welche Ursache größeren Einfluss besitzt, kann erst durch nachgeordnete Prüfung der Koeffizienten-Differenz erfolgen.

Die Umsetzung des CLPD mittels Partialkorrelationen erfüllt zwei der drei Kausalitätsbedingungen.

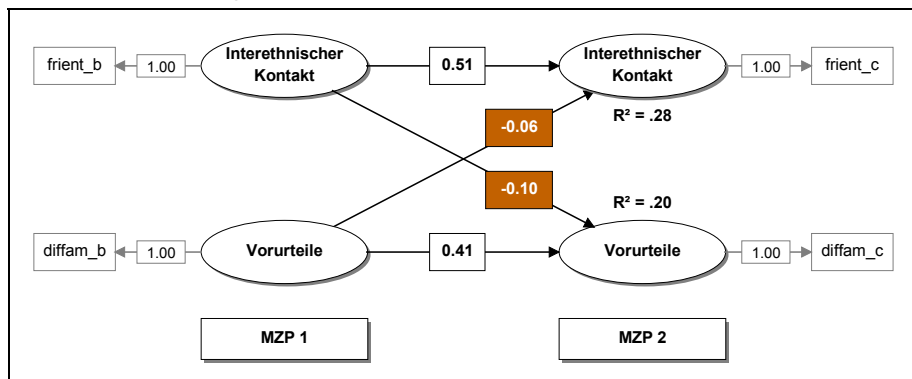
## 7. Strukturgleichungsmodelle

Strukturgleichungsmodelle bieten die Möglichkeit, die Kreuzpfade simultan zu analysieren. Dies hat nicht nur den Vorteil, dass der zusätzliche Arbeitsschritt entfällt, die Differenz der Koeffizienten auf Signifikanz zu testen. Darüber hinaus ist es möglich, die zeitgleiche Korrelation der exogenen (UV) und endogenen Variablen (AV) bei der Bestimmung der Kreuzpfade auf mögliche Auswirkungen zu testen. Dahinter steht folgende Idee.

Sind die herangezogenen Variablen (hier Kontakte und Vorurteile) im Querschnitt hoch miteinander korreliert, besteht die Gefahr, dass es sich bei einer Variable um eine Funktion der jeweils anderen Variable handelt (der Extremfall wäre die Konfundierung). Ist dies gegeben, so ist denkbar, dass bspw. die Variable Kontakte im Kreuzpfad nur denjenigen Teil der Veränderungsvarianz bei der Variable Vorurteil aufklärt, die auf die Konfundierung der beiden Variablen zurückzuführen ist. Dieses Kollinearitätsproblem ist durch Partialkorrelationen in seinen Auswirkungen nur schwer abschätzbar.

Durch das Potenzial von Strukturgleichungsmodellen, mehrere unabhängige und abhängige Variablen gleichzeitig aufzunehmen, kann zwar nicht die mit der Kollinearität einhergehende verzerrte Schätzung der Pfadkoeffizienten unmittelbar getestet werden. Jedoch ist möglich, Modelle mit und ohne korrelierte Residuen der exogenen Variablen zu betrachten.<sup>1</sup> Ferner ist es mittels Strukturgleichungsmodellen möglich, nicht nur die Pfadkoeffizienten zu bestimmen, sondern auch die bei den endogenen Variablen aufgeklärte Varianz.<sup>2</sup> Entgegen gelegentlicher Formulierungen sind Strukturgleichungsmodelle (etwa mittels Lisrel) nicht per se Kausalanalysen (etwa Backhaus et al., 2000; Reinecke, 2003). Sie können jedoch unter Anwendung des CLPD zu diesem Zweck genutzt werden. In Abbildung 7 ist die Überprüfung der Kausalität nach dem CLPD anhand der Variablen Vorurteil und Kontakthäufigkeit dargestellt. Verwendet wird das Programm Lisrel in der Version 8.3 (Jöreskog/Sörbom 1993).

Abbildung 7: Strukturgleichungsmodell mit unkorrelierten Residuen der exogenen Variablen



( $\chi^2 = 18.42$ ;  $df = 1$ ;  $p < .001$ ;  $RMSEA = 0.298$ ;  $GFI = 0.96$ ;  $AGFI = 0.55$ )

Das Modell zeigt wiederum die relativ hohe Stabilität der Konstrukte über die Zeit im Vergleich zu den Koeffizienten der Kreuzpfade. Auch wiederholt sich das Bild eines höheren Koeffizienten von den interethnischen Kontakten zur Variable Vorurteile ( $\gamma = -0,10$ ;  $p < .10$ ) im Vergleich zum umgekehrten Kreuzpfad ( $\gamma = -0,06$ ;  $p > .10$ ). Allerdings erweist sich der erste Kreuzpfad nur auf dem 10%-Niveau als signifikant und der zweite Kreuzpfad wird nicht signifikant. Die vergleichsweise hohe, aufgeklärte Varianz bei den endogenen Variablen ist im Wesentlichen auf die Autokorrelationen zurückzuführen.

Ein Blick auf die Gesamtgüte des Modells zeigt, dass das theoretisch postulierte Modell signifikant vom empirischen abweicht. Insbesondere der RMSEA-Koeffizient weist in Relation zu den Freiheitsgraden eine zu große Diskrepanz aus ( $RMSEA > 0,05$ ). Dies deutet darauf hin, dass das Modell noch über Residuen verfügt, die miteinander korreliert sind. Abbildung 8 zeigt die Modifikations-Indizes unter Berücksichtigung der empirischen Matrizen an.

Abbildung 8: Strukturgleichungsmodell mit Modifikationsindizes

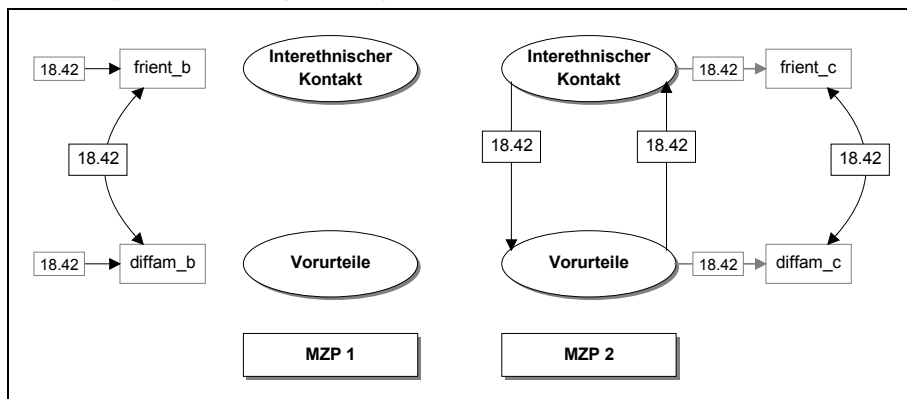
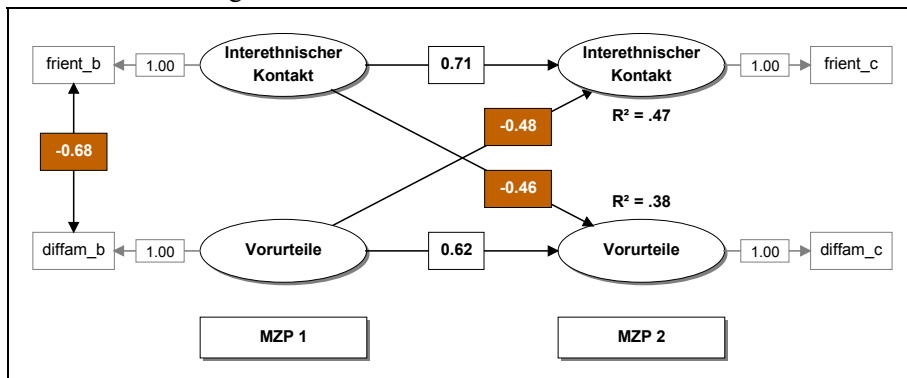


Abbildung 9: Strukturgleichungsmodell mit korrelierten Residuen der exogenen manifesten Variablen



Die Modifikationsindizes verdeutlichen, dass die Residuen der manifesten Variablen miteinander korreliert sind. Diese Modifikationsindizes werden nicht im Sinne des „tentative initial model“ (Kaplan 2000) dazu genutzt, das theoretische Modell den Daten anzupassen. Sie können vielmehr aufzeigen, dass das Problem der korrelierten exogenen Variablen besteht. Inwiefern sich diese Korrelation auf die Befunde des in Abbildung 7 dargestellten Modells auswirken, zeigt Abbildung 9. Hier werden zu Vergleichszwecken die Residuen der manifesten exogenen Variablen miteinander korreliert.

Es zeigt sich, dass die Residuen der exogenen manifesten Variablen mit  $-0,68$  hoch miteinander korreliert sind. Die  $\gamma$ -Koeffizienten der Kreuzpfade sowie die Autokorrelationen steigen deutlich an und auch die aufgeklärte Varianz bei den endogenen Variablen steigt beträchtlich. Entscheidend ist, dass sich die Höhe der Kreuzpfadkoeffizienten nahezu angleicht. Im vorliegenden Fall könnte die zugelassene Korrelation der Residuen mit beiden konkurrierenden Hypothesen begründet werden, wonach Kontakte nicht nur langfristig sondern auch aktuelle Einstellungsänderungen mit sich bringen, bzw. Einstellungen aktuelle Kontaktwahlen mit beeinflusst. Durch die zugelassene Korrelation sind die Kreuzpfadkoeffizienten jedoch nicht mehr sinnvoll interpretierbar, da durch die Residualkorrelation Folgevarianzen mit aufgeklärt werden. Dies führt im vorliegenden Fall zu den in etwa gleich hohen Koeffizienten der Kreuzpfade. Tatsächliche Effektstärken lassen sich aus dem Modell jedoch nicht ableiten und eine Entscheidung über Kausalstrukturen ist nicht möglich. Allenfalls wäre das Modell als Hinweis darauf interpretierbar, dass weder die Sozialisations- noch die Selektionshypothese allein zutreffend sind. Vielmehr scheint es sich bei der Relation von interethnischen Kontakten und Vorurteilen um einen wechselseitigen Beeinflussungsprozess zu handeln, der diachron und synchron greift.

Tatsächliche Effektstärken lassen sich aus dem Modell jedoch nicht ableiten

## 8. Restriktionen von Strukturgleichungsmodellen

Bevor abschließend die Diskussion erfolgt, soll auf wichtige Restriktionen bei der Verwendung von Strukturgleichungsmodellen zur Identifikation von Kausalstrukturen eingegangen werden:

*Kollinearität.* Strukturgleichungsmodelle sind tendenziell robuster gegenüber Kollinearitätseffekten als einfache Regressionsverfahren. Es ist theoretisch begründet möglich, die Residuen der exogenen Variablen miteinander zu korrelieren und die Veränderung des Gesamtmodells abzuschätzen. So können einzelne Pfade in ihre Kovarianzkomponenten (Haupt- und Folgevarianz) zerlegt werden. Für die Analyse kausaler Zusammenhänge sind un- oder gering korrelierte Variablenpaare vorzuziehen, da die Koeffizienten der Kreuzpfade sich mit zunehmender Abhängigkeit der Variablenpaare angleichen und tatsächliche Effekte der Kreuzpfade systematisch überschätzt werden.

*Stichprobengröße.* Wie bei jedem statistischen Modell sinkt die Schätzgenauigkeit der Populationsparameter mit abnehmendem Stichprobenumfang. Für Strukturgleichungsmodelle wird ein Minimum von 200 Fällen angeführt (Kline 1998) bzw. die Relation von Fällen zu einbezogenen Variablen sollte 10:1 auf keinen Fall, besser noch 20:1, unterschreiten (Nachtigall u.a. 2003). Eine Möglichkeit, bei ungünstiger Relation von Fällen zu Variablen dennoch Modellbildungen vornehmen zu können, besteht darin, die Konstrukte direkt als manifeste Variablen zu verwenden. Die Ausparung des Messmodells sollte jedoch nur dann erfolgen, wenn die Konstrukte eine gute Reliabilität aufweisen, da durch diese Vorgehensweise Messfehler auf Null gesetzt werden (Kaplan 2000).

*Ausgangsmatrix.* Strukturgleichungsmodelle hängen von der zugrunde liegenden Matrix ab. Ob Korrelations- oder Kovarianzmatrizen verwendet werden, entscheidet sich aufgrund der Rohdaten. Dementsprechend sind die Befunde der Modelle unterschiedlich zu bewerten.

*Verwendete Schätzmethode.* Für Strukturgleichungsmodelle stehen eine Reihe von Schätzern zur Verfügung, die auf der Basis der Stichprobendaten Populationsparameter prognostizieren und die Güte des Modells abschätzen. Diese Schätzgenauigkeit hängt zum einen von der Stichprobengröße ab, zum anderen von der Verteilungsqualität der Daten und damit der verwendeten Methode. Standardmäßig kommt in vielen Modellen die Maximum-Likelihood-Methode zur Anwendung. Diese Variante bedarf multivariat normalverteilter Daten (*Von Eye/Spiel/Wagner* 2003), scheint aber in begrenztem Maße robust gegen Verletzungen dieser Bedingungen zu sein (vgl. *Hoyle* 1999). *West/Finch/Curran* (vgl. 1995) haben ein Verfahren entwickelt, welches in begrenztem Maße Verletzungen multivariater Normalverteilung kompensieren kann. Lisrel in der Version 8.5. verfügt über diese Funktion. Für ordinale Daten wird die Methode der Weighted Least Squares (WLS) empfohlen. Diese bedarf nach *Yung/Bentler* (vgl. 1994) jedoch großer Stichproben ( $N > 2.000$ ), die in der Regel nicht zur Verfügung stehen. Dies gilt insbesondere für Längsschnittstudien.

*Missings.* Gerade bei Längsschnittstudien stellen Missings ein gesondertes Problem dar und führen u.U. zu deutlichen Reduktionen der Stichprobengröße. Fehlende Werte können in gewissem Umfang durch Verfahren der Imputation etc. geschätzt werden. Die gängigen Tools stellen hierfür Verfahren zur Verfügung. Allerdings sollte der Umgang mit Missings explizit gemacht und mögliche Folgen für das Kausalmodell aufgezeigt werden.

*Mittlere und individuelle Kausalität.* Für Strukturgleichungsmodelle gilt, dass diese lediglich mittlere Kausalitäten über eine Gruppe von Individuen ermitteln. Die Vorhersage individueller Kausalitäten ist nicht möglich, da diese Modelle auf Kovarianzmatrizen beruhen (vgl. *Schmitz* 2000).

Diese Auswahl an möglichen Restriktionen ist nicht vollständig, kann aber bereits deutlich machen, dass der Nachweis von Kausalität mittels Strukturgleichungsmodellen an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden ist. Die simultane Betrachtung mehrerer unabhängiger und abhängiger Variablen macht Strukturgleichungsmodelle für das CLPD zur Methode der Wahl. Nicht jedes Strukturgleichungsmodell ist jedoch geeignet, Kausalität im Sinne des CLPD nachzuweisen.

## 9. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen und mit welchen Methoden der Nachweis von Kausalität in Längsschnittstudien möglich ist. Es wurde betont, dass Kausalität an die zeitliche Vorordnung der Ursache vor der Wirkung, deren Kovariation und der Exklusi-

vität der Ursache als erklärende Variable gebunden ist. Das Cross-Lagged-Panel-Design (CLPD) in seiner erweiterten Form trägt diesen Bedingungen Rechnung. Es wurden bivariate und Partialkorrelationen sowie Strukturgleichungsmodelle als statistische Verfahren auf ihre Brauchbarkeit zur Umsetzung des CLPD diskutiert.

In der einfachen Form (ohne Veränderungsmessung über die Zeit) ist das CLPD mittels bivariater Korrelationen umsetzbar. Allerdings wird dann lediglich die absolute Ausprägung der Wirkungsvariable prädiert und nicht deren Veränderung. Auch ermöglichen bivariate Korrelationen nicht unmittelbar eine Abschätzung der Relationen der Kreuzpfade zueinander.

Letzteres gilt auch für Partialkorrelationen. Es kann aufgrund der einzelnen Partialmodelle nicht entschieden werden, welche Variable den größeren Einfluss auf die Veränderung der jeweils anderen besitzt. Als Vorteil gegenüber der bivariaten Variante ist bei Partialkorrelationen zu sehen, dass der Einfluss der Variable  $A_1$  auf die Ausprägung der Variable  $A_2$  kontrolliert wird und die durch die Variable  $B_1$  erklärte Varianz als Aufklärung der Veränderung über die Zeit zu werten ist. Beiden Korrelationsverfahren ist gemeinsam, dass Kollinearitätseffekte nicht kontrolliert werden.

Diese Möglichkeit bieten Strukturgleichungsmodelle. Durch die Bestimmung der Querschnittskovariationen von Variablen ist es möglich, Kollinearitätseffekte aufzuzeigen. Darüber hinaus werden die Kreuzpfade bei Strukturgleichungsverfahren in einem Modell betrachtet und die durch die unabhängigen Variablen aufgeklärte Varianz wird unmittelbar bestimmt. Gleichzeitig unterliegen Kausalmodelle, die mit Strukturgleichungsverfahren getestet werden, einigen Restriktionen, die den Nachweis von Kausalität erschweren. Diese Restriktionen gelten zum Teil allgemein für statistische Auswertungsverfahren (Stichprobengröße), zum Teil sind sie für Strukturgleichungsmodelle generell relevant (Wahl der Schätzmethode) und wiederum zum Teil ein spezifisches Problem für Kausalmodelle (etwa Kollinearität).

Aus den für alle Auswertungsverfahren angeführten Restriktionen resultiert, dass *der Nachweis von Kausalität mittels längsschnittlich erhobenen Fragebogendaten* prinzipiell möglich ist. Gleichzeitig ist dieser Nachweis bei nicht-experimentellen Studien erheblich erschwert, weil die Anforderungen an das Datenmaterial vergleichsweise hoch sind. Deshalb sollte bei der Darstellung von Kausalmodellen großer Wert darauf gelegt werden, die Rahmendaten und Modellstatistiken explizit zu machen, damit anderen die Einschätzung der Befunde ermöglicht wird. Letztlich gilt für Strukturgleichungsmodelle auch die Maxime des Kritischen Rationalismus: „The best we could expect from SEM is evidence against a poor model but never a proof of a good one“ (Nachtigall u.a. 2003: 14).

Der Nachweis von Kausalität mittels längsschnittlich erhobenen Fragebogendaten ist prinzipiell möglich.

Deshalb wird bezüglich der Sozialisations- und Selektionshypothese die Schlussfolgerung gezogen, dass beide kein adäquates Abbild der sozialen Realität darstellen.

## Anmerkungen

- 1 Residuen sollten prinzipiell nur dann miteinander korreliert werden, wenn hierfür eine triftige theoretische Begründung besteht. Ansonsten gilt die Empfehlung von *Nachtigall* u.a. (2003): „Hands off“. Im vorliegenden Fall werden die Residuen nicht zur Optimierung des Modells oder aus theoretischen Gründen korreliert, sondern um aufzeigen zu können, ob Kollinearität der exogenen Variablen vorliegt. Das daraus resultierende Modell ist inhaltlich nicht interpretierbar.
- 2 Auf Details bei der Verwendung von Strukturgleichungsmodellen, wie etwa Anforderung an die Daten, verwendete Matrix, Schätzmethode etc. wird an dieser Stelle verzichtet.

## Literatur

- Allport, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. – Cambridge.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (Hrsg.) (2000): *Multivariate Analysemethoden*. – Berlin.
- Butz, P./Gaedicke, J. (2001): Längsschnittstudien in der Jugendforschung. In Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung 1/2001*. – Opladen, S. 399-420.
- Clegg, C. W./Jackson, P. R./Wall, T. D. (1977): The potential of cross-lagged correlation analysis in field research. In: *Journal of Occupational Psychology*, 50, S. 177-196.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): *Jugend 2000*. – Opladen.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): *Jugend 2002*. – Frankfurt/Main.
- Gandolfo, G. (Hrsg.) (1993): *Continuous time econometrics*. – London.
- Heise, D. R. (1970): Causal inference from panel data. In Borgatta, E. F./Bohrnstedt, B. W. (Eds.): *Sociological Methodology 1970*. – San Francisco, S. 112-125.
- Hoffmann-Lange, U. (Hrsg.) (1995): *Jugend und Demokratie in Deutschland*. – Opladen.
- Hoyle, R. H. (Hrsg.) (1999): *Statistical strategies for small sample research*. – Thousand Oaks.
- Jöreskog, K. D./Sörbom, D. (1993): *Lisrel 8: Structural equation modelling with the Simplis command language*. – Hillsdale.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): *Jugend '97*. – Opladen.
- Kandel, D. B. (1978): Homophily, selection and socialization in adolescent friendships. In: *American Journal of Sociology*, 84, S. 427-436.
- Kaplan, D. (2000): *Structural equation modeling: foundations and extensions*. – London.
- Kline, R. B. (1998): *Principles and practice of structural equation modeling*. – New York.
- Lawler, E. E. (1968): A correlational-causal analysis of the relationship between expectancy attitudes and job performance. In: *Journal of Applied Psychology*, 52, S. 462-468.
- Lazarsfeld, P. F./Fiske, M. (1938): The panel as a new tool for measuring opinion. In: *Public Opinion Quarterly*, 2, S. 596-612.
- Lazarsfeld, P. F. (1940): Panel studies. In: *Public Opinion Quarterly*, 4, S. 122-128.
- Lazarsfeld, P. F. (1948): *Mutual effects of statistical variables*. – New York.
- Nachtigall, C./Kroehne, U./Funke, F./Steyer, R. (2003): (Why) Should we use SEM? Pros and Cons of Structural Equation Modeling. In: *Methods of Psychological Research Online*, 8, S. 1-22.
- Neymann, J./Iwazskiewicz, K./Kolodziejczyk, S. (1935): Statistical problems in agricultural experimentation. In: *Supplement of Journal of the Royal Statistical Society*, 2, S. 107-180.
- Oud, J. H. L. (2002): Continuous time modeling of the cross-lagged-panel-design. In: *Kwantitative Methoden*, 69, S. 1-26.
- Pelz, D. C. (1968): Correlation properties of simulated panel data with causal connections between two variables. – Michigan.,,,,,,,
- Pettigrew, T. F./Tropp, L. (2000): Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In: Oskamp, S. (Ed.): *Reducing prejudice and discrimination*. – New Jersey, S. 93-114.

- Reinecke, J. (2003): Causal analysis with Lisrel/Prelis. Online verfügbar unter: <http://www.uni-trier.de/uni/fb4/soziologie/faecher/empirik/Wien2.pdf>; Stand: 01.12.2003.
- Schmitz, B. (2000): Auf der Suche nach dem verlorenen Individuum: Vier Theoreme zur Aggregation von Prozessen. In: *Psychologische Rundschau*, 51, S. 83-92.
- Silbereisen, R. K. (1996): Rundgespräch Längsschnitfforschung. Empfehlung zur Gestaltung von Forschungsanträgen. In: *Zuma-Nachrichten*, 36, S. 7-12.
- Snyder, M. (1981): On the self-perpetuating nature of social stereotypes. In: Hamilton, D. L. (Ed.): *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. – Hillsdale, S. 187-199.
- Stelzl, I. (1999): Experiment. In: Roth, E./Heidenreich, K./Holling, H. (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. – München, S. 108-125.
- Stephan, W. G./Stephan, C. W. (1984): The role of ignorance in intergroup relations. In: Miller, N./Brewer, M. B. (Ed.): *Groups in Contact*. – New York, S. 76-87.
- Steyer, R./Gabler, S./Davier, A. A./Nachtigall, C./Buhl, T. (2000): Causal regression models I: Individual and average causal effects. In: *Methods of Psychological Research Online*, 5, S. 39-71.
- Steyer, R./Gabler, S./Davier, A. A./Nachtigall, C. (2000): Causal regression models II: Unconfoundedness and causal unbiasedness. In: *Methods of Psychological Research Online*, 5, S. 55-86.
- West, S. G./Finch, J. F./Curran, P. J. (1995): Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In: Hoyle, R. H. (Ed.): *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. – Thousand Oaks, S. 56-75.
- Wold, H. (1954): Causality and econometrics. In: *Econometrica*, 22, S. 162-177.
- Yung, Y. F./Bentler, P. M. (1994): Bootstrap-corrected ADF test statistic in covariance structure analysis. In: *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 47, S. 63-84.





# Kerncurriculum in der Erziehungswissenschaft: Verbindlichkeit, Forschungsbezug und Transparenz

*Rudolf Tippelt*

Rudolf Tippelt

Der neue Qualifizierungsrahmen für deutsche Hochschulen (von der Kultusministerkonferenz am 21.4.2005 beschlossen) und die ländergemeinsamen Struktur- und Rahmenvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der KMK i.d.F. vom 22.9.2005) sind für die Erziehungswissenschaft – wie für alle anderen Praxis- und Forschungsdisziplinen – eine enorme Herausforderung. Die DGfE hat in zahlreichen Stellungnahmen (abgedruckt im Mitteilungsheft „Erziehungswissenschaft“ 2004ff) diese hochschul- und wissenschaftspolitischen Veränderungen kommentiert und die eigene Disziplin positioniert. Im folgenden werden einige Aspekte dieser Veränderungen hervorgehoben, insbesondere die für Praxis wie Forschung gleichermaßen dringende Orientierung an einem erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat ein Kerncurriculum als verbindlichen Mindeststandard für ein universitäres Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft ausgearbeitet (*DGfE-Vorstand* 2004). Ein Kerncurriculum lässt zwar Gestaltungsspielraum für die spezifischen Profile der Universitäten und auch für die individuellen Schwerpunktsetzungen von Studierenden, legt aber die Erfordernisse gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Wissens und methodischen Könnens verbindlich fest. Warum sind bundesweite Kerncurricula in der Erziehungswissenschaft unabdingbar?

## 1. Kerncurriculum mit Forschungsbezug

Zunächst wird durch Kerncurricula die Möglichkeit zum Studienortwechsel erhalten, denn die Anschlussfähigkeit für ergänzende und weiterbildende Studien ist nur gesichert, wenn verbindliche theoretische, systematische und methodologische Mindestanforderungen an jedem Hochschulstandort angeboten werden.

Notwendig bleibt auch in Zukunft ein pädagogisch integrierendes und breites Grundstudium, auch wenn man konzidiert, dass sich die Erziehungswissenschaft zunehmend ausdifferenziert. Gerade wegen der Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner vielseitigen und starken beruflichen Bezüge ist es für die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfach- und Nebenfachstudiengänge unabdingbar, Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens und der Methodologie auszuweisen. Eine Professionsorientierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums, wie es europaweit im Bachelor gefordert ist, bedeutet allerdings keineswegs die spezialisierte Vorbereitung auf berufliche Fertigkeiten. Auch und gerade bei einer verstärkten Professionsorientierung ist wissenschaftliche Erkenntnis und methodische Exzellenz notwendig, um berufspraktisches Handlungswissen zu erzeugen. Technologisch verkürzte Vorstellungen eines Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Erziehungswissenschaft gilt es zu vermeiden. Ein Kerncurriculum enthält keine Präferenzen für bestimmte theoretische und methodische Ansätze, sondern ist daraufhin angelegt, wichtige Begriffe, zentrale Fragestellungen und konstitutive Problemstellungen für die Disziplin zu formulieren. Auf der Basis eines insofern breiten und integrativen pädagogischen Grundstudiums ist dann eine fächerbezogene Spezialisierung, teilweise im praxis- und forschungsorientierten Bachelor- und noch akzentuierter und anspruchsvoller im Masterbereich, möglich. Besonders wichtig ist es daran festzuhalten, dass Lehre sich nicht von Forschung löst, sondern beide weiterhin eng aufeinander bezogen bleiben. Dies gilt sowohl für den Bachelor-, wie für den Master-Bereich. Sowohl das BA- wie auch das MA-Studium muss auf der Basis gesicherter Theorien, klarer Begriffe und Konzepte Anwendungsforschung und pädagogische Grundlagenforschung beinhalten.

Sicher sind Kerncurricula nicht nur für die modularisierten Studiengänge im Haupt- und Nebenfachstudium notwendig, sondern sie sind auch – und zwar trotz und gerade wegen der föderalen Struktur der Lehramtsausbildung – in der Lehrerbildung besonders wichtig. Heterogene organisatorische und strukturelle Muster der länderspezifischen Lehramtsausbildung bedürfen dringlich eines inklusiven, gemeinsames Wissen und Kompetenzen vermittelnden erziehungswissenschaftlichen Studiums.

Es kann an verschiedenen Hochschulstandorten zu Problemen kommen, da die Studienleistungen für die Lehrerbildung und Hauptfachstudiengänge bei der Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen miteinander konkurrieren. Insbesondere die meist sehr knappen personellen Kapazitäten in der Erziehungswissenschaft sind ein kardinales Problem, das dazu führen kann, dass Lehramt- und Hauptfachstudium an Standorten in Konkurrenz geraten. Festzuhalten ist allerdings, dass erziehungswissenschaftliche Praxis sowohl in der Schule wie auch in außerschulischen Bereichen auf Forschung und den systematischen Erwerb von Wissen angewiesen bleibt. Daher muss es in der Erziehungswissenschaft möglich sein, sowohl die reformierten Lehrerbildungsstudiengänge als auch die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge zu erhalten und auszubauen. Das Kerncurriculum hält gemeinsame, disziplinentorientierte und verbindliche Studieninhalte fest, wobei selbstverständlich nicht alle Inhalte definiert werden, sondern lediglich das Minimum der unabdingbaren erziehungs-

wissenschaftlichen Inhalte und Grundlagen. Jeder Standort hat und soll hinreichend Raum behalten sein, jeweils spezifisches Profil – sei es theoretisch, methodisch oder historisch – zu entfalten.

## 2. Studieneinheiten im erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum

Die Studieneinheiten des Kerncurriculums erstrecken sich auf alle Studienphasen und es ist notwendig, standortspezifisch diese in Modulen zu vermitteln. Für alle pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Professionen sind folgende Studieneinheiten an den Hochschulstandorten zu entwickeln:

In *Studieneinheit 1* „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“ geht es um die Unterscheidung zwischen lebensweltlichen pädagogischen Vorstellungen und erziehungswissenschaftlichen Denkweisen sowie um die Befähigung, pädagogische Probleme begrifflich präzise einzugrenzen, in ihrem geschichtlichen Kontext zu verstehen und wichtige theoretische Ansätze zu differenzieren:

<b>Studieneinheit 1: Grundlagen der Erziehungswissenschaft</b>	
1.1	Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen (insbesondere Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf)
1.2	Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung
1.3	Wissenschaftstheoretische Ansätze der Erziehungswissenschaft

*Studieneinheit 2* beinhaltet gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen und Bereichen unter Einschluss internationaler Aspekte. Es geht darum, in empirische und sozialhistorische Bedingungen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen in nationaler und internationaler Perspektive einzuführen. Ferner ist die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, kulturellen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen und die Fähigkeit zur Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten zu vermitteln:

<b>Studieneinheit 2: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte</b>	
2.1	Theorien, Funktionen und geschichtliche Aspekte von Bildungs-, Erziehungs- und Hilfeinstitutionen sowie von Sozialisationsinstanzen
2.2	Bildungspolitik, Bildungsrecht und Bildungsorganisation sowie Systeme der sozialen Sicherung unter Einschluss international vergleichender Fragestellungen
2.3	Differenz und Gleichheit, kulturelle und soziale Heterogenität

Im Mittelpunkt der *Studieneinheit 3* stehen Bildungsforschung und die Vermittlung forschungsmethodischer Grundlagen. Zentrale Aufgaben sind hierbei die Einführung in die Bildungsforschung, in erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden, die Befähigung zu grundlegenden forschungsmethodischen Unterscheidungen und die intensive Eintübung in den Gebrauch mindestens eines Forschungsverfahrens.

<b>Studieneinheit 3: Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen</b>	
3.1	Qualitative und quantitative Methoden
3.2	Erziehungswissenschaftlich besonders relevante Ansätze (z.B. pädagogisches Fallverstehen, Hermeneutik, Phänomenologie, Diagnostik, Evaluation, Bildungsstatistik)
3.3	Bildungsforschung (z.B. Benachteiligtenforschung, Lehr-Lernforschung, Weiterbildungsforschung)

In *Studieneinheit 4* geht es schließlich um die Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen. In den einzelnen Studienrichtungen soll an grundlegendes erziehungswissenschaftliches Wissen und Können angeknüpft werden. Jeder Pädagoge und Erziehungswissenschaftler soll einen Überblick über die Gliederung der Gesamtdisziplin erlangen und in die Theorie von Handlungskompetenzen und die Geschichte von Teildisziplinen und Berufsfeldern eingeführt werden. Spezifisch gilt es in dieser Studieneinheit auch, sich auf die Wahl einer bestimmten Studienrichtung vorzubereiten:

<b>Studieneinheit 4: Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen</b>	
4.1	Struktur der Erziehungswissenschaft in der Pluralität ihrer Teildisziplinen
4.2	Einführung in eine Studienrichtung
4.3	Handlungsfelder, Handlungsformen, Einstellungen und Haltungen im Kontext einer Studienrichtung

Universitätsspezifische Schwerpunktsetzungen können in verschiedenen Bereichen wie beispielsweise Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Empirische Bildungsforschung, Sozialpädagogik, Erwachsenenpädagogik/Weiterbildung, Historische Bildungsforschung, Interkulturelle Pädagogik, Schulpädagogik und Sonderpädagogik erfolgen. Auch in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft gibt es spezifische Kerncurricula, die das grundlegende erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum, das für das Studium der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik verbindlich ist, organisch ergänzen.

### 3. Strukturmodelle für BA- und MA-Studiengänge in Erziehungswissenschaft

Das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum geht in die von der DGfE empfohlenen Strukturmodelle für konsekutive und nicht-konsekutive BA- und MA-Studiengänge mit ein. Jeder erziehungswissenschaftliche Studiengang beinhaltet künftig die Bereiche Erziehungswissenschaft (mit Kerncurriculum und

allgemein erziehungswissenschaftlichem Wahlpflichtbereich), Berufsorientierung (mit berufsorientierenden und forschungsbezogenen Praktika), die standortspezifische Teildisziplin bzw. mehrere Teildisziplinen (wiederum mit eigenem Kerncurriculum und teildisziplinspezifischen Wahlpflichtbereich), das Nebenfach bzw. die Nebenfächer sowie die BA- und/oder MA-Arbeit.

Grob lässt sich sagen, dass in einem erziehungswissenschaftlichen Hauptfach- oder Nebenfachstudium durch die Verteilung der Leistungspunkte etwa 25 Prozent der Lehr- und Lerninhalte durch die Studieneinheiten der Kerncurricula eindeutig definiert sind. Wahlpflichtbereiche, Praktika, Nebenfächer sowie BA- und MA-Arbeiten werden hochschul- und standortspezifisch festgelegt und vertieft. Es existiert also trotz der verbindlichen Kerncurricula ein hoher Freiheitsgrad bei der Profilbildung, die immer hochschul- und standortspezifisch erfolgen muss. Gleichzeitig wird das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum – sofern es bei der Konzeption und Akkreditierung von Studiengängen umgesetzt wird – einer unfruchtbaren Beliebigkeit von Lehr- und Lerninhalten vorbeugen.

Auch der Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag (EWFT) hat in Kooperation mit der DGfE Anforderungen an Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft formuliert (*EWFT 2006*). So sollen diese Studiengänge auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Grundlagen in fachlicher Breite berufsqualifizierend sein und damit einem Kerncurriculum entsprechen. Die Studiendauer wird als Empfehlung auf sechs Semester im Bachelor (180 Leistungspunkte, inkl. Nebenfach bzw. Nebenfächer) und vier Semester im Master festgelegt (was 120 Leistungspunkte, inklusive Nebenfächer bedeutet). Es wird von einer Modularisierung des Studiums ausgegangen, d.h. dass einzelne spezielle Module 4-9 Leistungspunkte enthalten sollten. Praktika dienen im Wesentlichen der Verstärkung der Profildbereiche und es wird unbedingt ein Forschungspraktikum zur Verbesserung und Vertiefung wissenschaftlicher Kompetenz empfohlen. Fächerübergreifende Studieninhalte, wie beispielsweise Schlüsselqualifikationen und einige englischsprachige Veranstaltungen, werden als notwendig erachtet. Die Prüfungen erfolgen studienbegleitend und es wird darauf hingewiesen, dass eine Qualitätssicherung auf eine laufende Studienevaluation und auch auf eine Verbleibsstatisik angewiesen ist.

#### 4. Probleme und Optionen

Die Einführung der neuen Bachelor- und Masterstrukturen und die Vergabe von ECTS-Punkten dürfte mit einigen Problemen, aber auch Optionen angesichts des Lehrbedarfs im Fach Erziehungswissenschaft – und dieses gehört zu den sechs größten Fächern an deutschen Hochschulen (vgl. im Detail die Analysen im Datenreport 2004) – verbunden sein:

So ist es möglich, dass Lehrkapazitäten in der Erziehungswissenschaft an einzelnen Standorten durch die Lehrerbildung konsumiert werden. Dies aber wirft die Frage auf, ob Lehre ohne Forschung sinnvoll und möglich ist. Aus Sicht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sollte an allen

Standorten ein Hauptfachstudium im Interesse einer kontinuierlichen Forschung und Nachwuchsförderung erhalten bleiben.

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen dürfte an mehreren Standorten mit der Einführung eines Numerus Clausus einhergehen, um den vorhersehbaren Kapazitätsproblemen begegnen zu können. Dies ist übrigens kein isoliertes Problem der Erziehungswissenschaft, sondern trifft auch andere Disziplinen. Für die Erziehungswissenschaft aber gilt, dass es in der Folge eine Reduktion der pädagogischen Absolventenzahlen geben könnte, was weder aus Sicht der Praxis, noch bildungspolitisch und disziplinpolitisch tolerierbar ist.

An einigen Standorten werden die neuen Kapazitätsprobleme vermutlich durch eine ständige Überlast bzw. auch durch die Erhöhung des Lehrdeputats „aufgefangen“ werden. Dies wirft wiederum die Frage auf, wieweit Lehre ohne eine vertiefende Forschung, die bei ständiger Überlast nur schwer qualitativ zu erhalten ist, sinnvoll ist.

Die Forderung, das Fach Erziehungswissenschaft auszubauen, um eine adäquate Mindestausstattung zu erreichen, dürfte auch in Zukunft auf die Konkurrenz mit anderen Fächern treffen. Ohne eine personelle Aufstockung, die in der derzeitigen hochschulpolitischen und finanzpolitischen Situation nicht leicht durchzusetzen ist, werden daher an einigen Universitäten Bachelor/Master-Hauptfachstudiengänge und Bachelor/Master-Lehramtsstudiengänge nur schwer gleichzeitig durchführbar sein. Es ist zu befürchten, dass in einigen Fällen die Universitäten vorrangig die Lehramtsstudiengänge bedienen (müssen), und dadurch erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge und die notwendige theoretische und methodische erziehungswissenschaftliche Kompetenz gefährdet sind. Gravierende Einbrüche in den Hauptfachstudiengängen würden ohne Zweifel auch für die Lehrerbildung schwerwiegende Konsequenzen haben, denn die Qualität der Lehre in der Lehrerausbildung setzt eindeutig eine qualitativ anspruchsvolle, theoretisch-systematische und forschungsmethodologisch reflektierte Vorgehensweise voraus.

Die angesprochenen Probleme betreffen nicht alleine die Lehre an Hochschulen in der Erziehungswissenschaft, sondern auch in hohem Maße die erziehungswissenschaftliche Forschung. Es ist daher Sorge zu tragen, dass die Erziehungswissenschaft auch weiterhin forschungsorientierte Hauptfachstudiengänge anbieten kann, um die Entwicklung und Förderung des pädagogischen Nachwuchses im Lehramt wie in anderen gesellschaftlich wichtigen Bereichen (z.B. der Sozialpädagogik, der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Bildungsforschung, der Medienpädagogik etc.) zu gewährleisten. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat daher mit Nachdruck auf die hohen Kosten und Konsequenzen der Neustrukturierung der Studiengänge aufmerksam gemacht. Eine Entscheidung für die verschiedenen Optionen bei der Einführung der neuen Studiengänge darf nicht ohne Kenntnis der heute schon zu antizipierenden Folgen für die etablierte wissenschaftliche Disziplin Erziehungswissenschaft erfolgen. Die DGfE wird daher auch in Zukunft zusammen mit Berufsverbänden mit Nachdruck auf die notwendigen Studieninhalte und die notwendige Basis der Forschung für die gesellschaftlich wichtigen Berufsfelder, die von der Disziplin abgedeckt werden, hinweisen.

## Literatur

- DGfE-Vorstand* (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft, 15. Jg., 29, S. 84-88. Online verfügbar unter: [http://dgfe.pleurone.de/bilpol/2004/KC\\_HF\\_EW.pdf](http://dgfe.pleurone.de/bilpol/2004/KC_HF_EW.pdf)
- DGfE-Vorstand* (2005): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. Erziehungswissenschaft, 16. Jg., 29, S. 27-34.
- DGfE-Vorstand* (2006): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/ Bakkalaureus- und Master/ Magister-System. Erziehungswissenschaft, 17. Jg., 32, S. 25-32. Online verfügbar unter: <http://dgfe.pleurone.de/bilpol/2005/Strukturmodell-BA-MA-Lehrerbildung.pdf>
- EWFT* (2006): Strukturnotwendigkeiten für die Erziehungswissenschaft in konsekutiven Hauptfachstudiengängen – Empfehlungen. Erziehungswissenschaft, 17. Jg., 32, S. 46-62.
- Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H.* (Hrsg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004, VS Verlag, Wiesbaden.

### Zwischen Projekten und Institutionen: Übergänge junger Menschen in Erwerbsarbeit (Sammelrezension)

*Ute Karl*



Ute Karl

*Bröker, Andreas H. (2005):* Re-Integrationspotenziale von arbeitslosen Jugendlichen fördern. Ergebnisse aus einer wissenschaftlichen Begleitung eines gemeinsamen Profilingprojekts von Kommune und Agentur für Arbeit zur persönlichen und beruflichen Orientierung von arbeitslosen Jugendlichen im Kontext der sogen. Hartzreformen und unter Berücksichtigung von Aspekten des Gender Mainstreaming. – Frankfurt a. M.

*Göckler, Rainer (2006):* Beschäftigungsorientiertes Fallmanagement. Praxisorientierte Betreuung und Vermittlung in der Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II). Eine Einführung. – 2. aktual. Aufl. Berlin.

*Ostendorf, Helga (2005):* Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung. – Opladen.

*Weil, Susan Warner/Wildemeersch, Danny/Jansen, Theo (2005):* Unemployed youth and Social Exclusion. Learning for Inclusion? – Aldershot.

Jugendliche und junge Erwachsene auf ihrem Weg in einen Beruf oder zumindest in eine existenzsichernde Erwerbsarbeit zu begleiten ist in (sozial-)pädagogischer Praxis und Forschung nichts Neues. Gegenwärtig zeigt sich jedoch eine Fülle von (auch europäisch finanzierten) Projekten, neu implementierten Konzepten, Evaluations- und grundlagenorientierten Studien, die sich zumindest im bundesdeutschen Kontext auf unterschiedliche, gesetzliche und organisationale Rahmenbedingungen beziehen. Die im Folgenden vorgestellten Bücher spiegeln einen Teil der unterschiedlichen Bezugspunkte wider, deren Vermittlung für Forschung und Praxis wichtig ist.

Weil/Wildemeersch/Jansen (2005) theoretisieren die Ergebnisse und Erfahrungen eines europäischen Forschungsprojektes (Durchführung: 1998-2001) über die Situation junger, erwerbsarbeitsloser Europäer/-innen (18-25 Jahre) in



zwölf unterschiedlichen Modellprojekten der Beschäftigungsförderung in sechs Ländern. Ausgangspunkt bildet der Zusammenhang von Erwerbsarbeitslosigkeit und sozialer Exklusion. Neben einer länderbezogenen Analyse politischer Trends basiert die Studie auf Diskussionen mit Praktiker/-innen, Professionellen, Projekt- und Politikverantwortlichen sowie vor allem auf vertiefenden Einzelfallanalysen. Durch diese unterschiedlichen Zugänge konnten fundierte Kenntnisse über die Bedeutung der Projekte für junge Erwachsene und Praktiker/-innen gewonnen werden.

Zentrales Anliegen ist die Gegenüberstellung von restriktiver und reflexiver Aktivierung. Letztere fokussiert Widersprüche, problematisiert soziale Exklusion selbst und zielt auf die Erweiterung von Handlungsspielräumen der beteiligten Akteure/-innen (junge Menschen, Professionelle), während ‚restriktive Aktivierung‘ einseitig am Arbeitsmarkt orientiert sei. Probleme würden individualisiert. Insbesondere wenden sich die Autor/-innen gegen eine zunehmend technologisierte Pädagogik, deren Rationalität letztlich das Pädagogische marginalisiert (vgl. ebd., S. 212, S. 34).

Die Lesenden werden zunächst durch unterschiedliche exemplarische Geschichten in das Problemfeld einbezogen, die jungen Erwachsenen kommen selbst zu Wort. Die Projekte werden hinsichtlich ihrer ‚Lernkulturen‘ systematisiert, unterschiedliche Formen von Identitätskonstruktionen in Bezug auf Arbeit herausgearbeitet und in ein Verhältnis zu den Projekten gesetzt. Zudem werden fünf Dilemmata professionellen Handelns in diesem Bereich entfaltet (vgl. ebd., S. 141). Diese Dilemmata (z.B. von individueller Wahl und sozialer Verpflichtung, von Kompetenz- und Defizitorientierung) sind über die vorgestellte Forschungsarbeit m. E. auch für gegenwärtige Diskussionen über junge Menschen unter 25 im Rechtskreis des SGB II und in der beschäftigungsorientierten Jugendsozialarbeit von besonderer Bedeutung.

Das Buch zeichnet sich durch differenzierte Analysen des umfangreichen Materials sowie die engagierte Suche nach anderen politischen Möglichkeiten aus. Es gibt wichtige Anregungen für pädagogische und politische Diskussionen, die über den engen Fokus der beschäftigungsorientierten Projekte und ihre Evaluationen hinausgehen.

*Ostendorf* (2005) geht in ihrer Studie zur Mädchenpolitik der Berufsberatung den Fragen nach, „inwieweit eine Geschlechtersegmentation in die Strukturen der Berufsberatung eingelassen ist“ (ebd., S. 11), die Benachteiligung von Mädchen im Berufsbildungssystem verstärkt oder neutralisiert wird, und durch welche Faktoren das regional unterschiedliche Handeln der Berufsberatungen zu erklären sei (vgl. ebd., S. 13). Ziel ist, Ansatzpunkte für Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Sie entfaltet auf einer mehrdimensionalen Theoriegrundlage (feministische Staatstheorie, Theorie der sozialen Konstruktion von Geschlecht, Neuer Institutionalismus) aufbauende Untersuchungsdimensionen (vgl. ebd., S. 90), um so der Komplexität des Forschungsfeldes und der Fragestellungen gerecht zu werden: Umfeld, Organisation und Akteure/-innen werden hinsichtlich ihrer regulativen, normativen und kognitiven Ausprägungen analysiert. *Ostendorf* wertet Materialien, Programmatiken und Handlungsanweisungen zur Berufsberatung sowie umfangreiche Daten aus zwölf Amtsbezirken aus: leitfadengestützte Interviews mit den jeweiligen Abteilungsleitungen der Berufsberatung

gen und den (damaligen) Beauftragten für Frauenbelange sowie Fragebögen, die an die Berufsberater/-innen verteilt wurden. Sie wählte Amtsbezirke in den ost- und westdeutschen Bundesländern aus und variierte hinsichtlich ihres Erfolges bei der Vermittlung von Mädchen in jungendominierte Berufe. Aus der Vielzahl der Ergebnisse möchte ich hier nur einige besonders hervorheben:

Die nach wie vor in dieser Institution dominante Vorstellung einer essentiellen Geschlechterdifferenz und die Annahme des Drei-Phasen-Modells für Frauen blockiere dennoch nicht die Vermittlung in gewerblich-technische Berufe (vgl. ebd., S. 270ff). Vielmehr entsteht im komplexen Zusammenspiel mit dem regionalen Ausbildungsmarkt und den Schulen sowie den ansonsten bestehenden sozialpolitischen und organisationalen Rahmenbedingungen ein „Klima“, das förderlich oder hinderlich ist, und so zeigen sich erhebliche regionale Unterschiede in Bezug auf den Erfolg der Vermittlung von Mädchen in sog. „Jungenberufe“.

Die Analyse der Materialien zur Berufsorientierung führt plastisch vor Augen, dass eine sehr subtile, symbolische Verortung von Mädchen in schlecht bezahlten, bisher von Frauen dominierten Berufsfeldern stattfindet: Es werde suggeriert, dass „der Wunsch, mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten, nur in Mädchenberufen realisiert werden kann“ (ebd., S. 329) und dieser Eindruck werde zudem durch Computerangebote zur Berufswahl (z.B. durch die CD „Mach's richtig“) verobjektiviert (vgl. ebd., S. 333).

Problematisch sieht die Autorin vor allem die einseitige Strukturiertheit des Wissensmarktes der Berufsberater/-innen (vgl. ebd., S. 83), denn diese werden alle an derselben Fachhochschule ausgebildet und haben kaum Zeit, sich umfassend über hausinterne Informationen hinaus zu informieren oder kollegiale sowie regionale Netzwerke des Austauschs z.B. mit Ausbildungsbetrieben zu pflegen (vgl. ebd., S. 376ff). Die differenzierten Ergebnisse zur Geschlechtersegmentation einer politischen Institution bei den Übergängen junger Menschen in Arbeit werfen weitere offene Fragen auf, z.B. nach den Geschlechterkonstruktionen in der Ausbildung von Berufsberatern/-innen, nach der sozialen und politischen Konstruktion von Männerberufen sowie den erweiterbaren Möglichkeiten, Männer in momentan eher von Frauen gewählte Berufe zu vermitteln. Da auch im SGB II ein besonderes Augenmerk auf der Gleichberechtigung der Geschlechter liegt, stellt sich die Frage, inwiefern diese neue organisationale Rahmung eher zur Geschlechtergerechtigkeit beiträgt oder diese verhindert, beispielsweise auch im Zusammenspiel mit freien Trägern.

Die Evaluationsstudie von Bröker (2005) beschäftigt sich auch mit Gender Mainstreaming in der Beschäftigungsförderung. Er stellt ausführlich die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von 4-wöchigen Orientierungskursen für junge, arbeitslose Sozialhilfeempfänger/-innen mit „komplexen Vermittlungshemmnissen“ vor Einführung des SGB II in Pforzheim dar.

Vor dem Hintergrund, dass beispielsweise weibliche Jugendliche ein größeres Arbeitsmarktrisiko tragen, gleichzeitig aber Jungen im schulischen Bereich höhere Misserfolgsquoten (vgl. ebd., S. 107) und in den evaluierten Kursen eine höhere Tendenz zur Kriminalisierung aufweisen (vgl. ebd., S. 39), betont Bröker die Notwendigkeit einer systematischen Genderkonzeption für Profiling-Kurse. Auch zeigen die Fallanalysen, dass die Teilnahme an solchen Kursen bei

fehlenden Unterbringungsmöglichkeiten für Kinder oder für Alleinerziehende ein Problem sein kann.

Gerade auch im Kontrast mit den positiven Einschätzungen der Teilnehmer/-innen der Profilingkurse sowie ihrer hohen Motivation wird die Schwierigkeit deutlich, dass Kürzungen bei der Reintegration von arbeitslosen jungen Menschen dazu führen kann, dass keine an Profiling und (ressourcenorientiertes) Assessment sinnvolle anschließende Beschäftigungen gefunden werden. Denn die Studie zeigt, dass sich 55% der ehemals arbeitslosen Sozialhilfeempfänger/-innen in vorwiegend subventionierter Beschäftigung befanden (vgl. ebd., S. 113). Durch die Einschränkung solcher Möglichkeiten können Motivationspotenziale und in den Kursen entwickeltes Vertrauen langfristig verloren gehen, was gerade auch im gegenwärtigen Kontext von Fallmanagement im SGB II als Gefahr gesehen werden muss.

Bezüglich des Fallmanagements im SGB II ist auch die von Bröcker (vgl. ebd., S. 63) diskutierte Frage des Datenschutzes in besonderer Weise relevant, da hier ausführlich persönliche und soziale Daten innerhalb der von den ARGEn und Optionskommunen geschaffenen Organisationen erhoben und so die Daten Teil der Akte in enger Verbindung mit der Leistungsgewährung werden können. Hier wäre zu fragen, ob dann noch das Vertrauen der jungen Menschen – wie in dem evaluierten Projekt – gewonnen werden kann.

*Göckler* (2006) stellt nun das Konzept des „beschäftigungsorientierten Fallmanagements“ im SGB II altersgruppenunspezifisch umfassend dar. Das Buch richtet sich als „einführendes Lehrbuch“ an Studierende und Praktiker/-innen (vgl. ebd., S. 7). Der Autor ist u.a. am Fachbereich Arbeitsverwaltung der Fachhochschule des Bundes tätig und verbindet mit der konsequenten Einführung des „beschäftigungsorientierten Fallmanagements“ eine Verbesserung der „Kundensituation“.

Rechtliche Begriffe des SGB II und einzelne Schritte des Verfahrens sowie das Zusammenspiel von Mikro- und Makrosteuerung werden erläutert. Beschäftigungsorientiertes Fallmanagement zielt auf die Integration in den Arbeitsmarkt und kann alle hierfür relevanten psychosozialen Faktoren der Klienten/-innen berücksichtigen. Für die Gruppe der unter 25-Jährigen wird momentan regional dessen verbindliche Einführung für alle diskutiert.

*Göckler* (vgl. ebd., S. 45-50, S. 162) geht auch auf Schwierigkeiten ein, im Kontext der rechtlichen Rahmenbedingungen (Sanktionen, Verpflichtung zur Eingliederungsvereinbarung, primäre Orientierung an Arbeitsmarktintegration etc.) eine hilfreiche Beratungsbeziehung (Arbeitsbündnis) zu etablieren. Hier könnte eine über die differenzierte Darstellung des Konzeptes hinausgehende Einbeziehung des Forschungsstandes zum Thema ‚Beratung im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle‘ sowie zu Ressourcenorientierung und Empowerment (vgl. ebd. S. 58) in der sozialen Fallarbeit zu interessanten Diskussionen anregen. Auch eine ausführlichere Rezeption von Evaluationen zu Case Management und Profiling im Kontext von Hilfen zur Arbeit vor Einführung des SGB II könnte für (angehende) Fallmanager/-innen eine Bereicherung sein. Denn diese werden mit den von *Weil/Wildemeersch/Jansen* (2005) entwickelten Dilemmata und den von *Bröcker* herausgearbeiteten Anforderungen in der Arbeit mit jungen Menschen konfrontiert sein.

### Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen

Claus J. Tully



Claus J. Tully



Fend, Helmut:  
Neue Theorie der  
Schule. Eine Ein-  
führung in das  
Verstehen von Bil-  
dungssystemen.  
VS Verlag für So-  
zialwissenschaften  
2006

Helmut Fend lehrt pädagogische Psychologie. Mit seinem neuen Lehrbuch zur Schule will er Bildungssysteme als Ganzes begreifen. Im Zentrum seiner Einführung in die Theorie der Schule stehen sozialwissenschaftliche Grundlagen zu Bildungssystemen und ihren Funktionsweisen.

Das Buch gliedert sich in vier Teile. Der erste Teil gilt der Theorie und Empirie des Bildungswesens der Moderne; der zweite Teil ist überschrieben mit „Bildungswesen verstehen: Neue soziologische Grundlagen einer Theorie der Schule“. Im dritten Kapitel geht es um Grundzüge einer „Erweiterten neuen Theorie der Schule: Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung“. Der vierte Teil schließlich ist als Blick zurück überschrieben als „Empirische Bildungsforschung und das Verstehen des Bildungswesens“.

In Anbetracht der aktuellen Bildungsdebatte und Diskussion um die Schule fällt folgendes auf: Zunächst wird von der Öffentlichkeit sowie fachintern eine Debatte um die Defizite der Schule geführt, und darüber hinaus ist eine klare Akzentuierung informeller Bildung und informellen Lernens auszumachen. Ganz nebenbei erfährt so Lernen und Bildung eine Re-Thematisierung, wenn auch aus dem Anlass, dass eben nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb der Schule gelernt wird.

Verbunden damit ist möglicherweise eine neue Thematisierung dessen, was aus pädagogischer Sicht in den letzten 20 Jahren in Deutschland verfolgt wurde. Die letzten Jahre sind von der Entwicklung sozialisationstheoretischer Konzepte gekennzeichnet, wobei der Blick auf die institutionelle Rahmung zurück gefahren wurde. Bei Fend liest sich dies so: „Was bedeutet es nun, Sozialisation zu veranstalten? Die formale Antwort ist die: Es impliziert die *Vergesellschaftung von Lehren und Lernen in Institutionen*, die spontane und unstete Formen der Erziehung und des Lehrens und Lernens in geplante und stabile transformiert.“ (Fend, 2006, S. 28). Das heißt also, Fend behandelt den Prozess der Institutionalisierung von Bildung und fragt danach, welche gesellschaftliche Arbeit in den Bildungsinstitutionen geleistet wird ( S. 29f.), inwieweit es sich bei den

Bildungssystemen um rationale Organisation von Lehren und Lernen handelt (S. 31f.). Sodann werden die verschiedenen gesellschaftstheoretischen Zugänge, wie sie die Soziologie formuliert hat, vorgestellt. Unter anderem die strukturfunktionalistische Perspektive (S. 32ff.), das Zusammenspiel von Wirtschafts- und Bildungssystem (Bildungsökonomie) (S. 37ff.), ergänzt um eine Soziologie der Bildungsbeteiligung, die auf Arbeiten empirischer Bildungssoziologie fußen (S. 38 ff). Bei der Diskussion des Zusammenspiels von Bildungssystem und politischem System wird die Frage aufgeworfen „Was darf und was soll die Schule?“ (S. 45), um schließlich darauf einzugehen welche gesellschaftlichen und individuellen Funktionen das Bildungswesen in der Moderne einnimmt. Es wird an die vier Grundfunktionen erinnert:

1. kulturelle Reproduktion „Im Schulsystem ist die Reproduktion kultureller Systeme institutionalisiert“ (S. 49),
2. Qualifikationsfunktion,
3. Allokationsfunktion,
4. Integrations- und Legitimationsfunktion.

Im Kapitel „Theorie und Empirie des Bildungswesens der Moderne“ wird abschließend das Bildungssystem als Entwicklungskontext der Humangenese im Rahmen einer „Soziologie des soziologischen Binnenraums“ behandelt. Hier wird der Blick auf die schulischen Inhalte des Lernens gerichtet, die für die Schultypen Grundschule, Gymnasium ausführlicher dargestellt werden. Die Schule wird als Ort der Begegnung zwischen Menschen gesehen. Dies macht den Ansatz spannend. Nachzulesen auf den Seiten 63 ff ist die Rede von Personen als Curriculum von ‚Schüler-Lehrer-Beziehungen‘ und eben auch von ‚Schüler-Schüler-Beziehungen‘. Aufschlussreich sind die immer mitgelieferten Abbildungen, in denen Sachverhalte verdeutlicht werden, so wie etwa die Abb. 9, in der es um die „Struktur von Erfahrungsfeldern“ (S. 73) geht. Unterschieden werden hier Familie, Schule samt den Lehrern/Lehrerinnen und Gleichaltrigen. Die zugehörigen Zeilen unterscheiden dann das Zustandekommen der Beziehungen, die Kontexte der Beziehungen und die Verantwortungsdimensionen. So gelingt es sehr anschaulich, die Lebensfelder Jugendlicher, die in Schule, Peer-Groups und Familie gleichermaßen leben, den BetrachterInnen zu vermitteln. Zum Schluß wird auf die Wirkungen der schulischen Kontexte und auf die psychische Disposition der Schüler (S. 97ff.) eingegangen. Fend betont, die moderne Gesellschaft benötige *erstens* „Bildungssysteme, um Kernprobleme der Reproduktion zu bewältigen, um also Entkulturation, Qualifikation, Allokation und soziokulturelle Integration sicher zu stellen“. *Zweitens* seien Schulen das Ergebnis eines ‚Institution-building‘ (S. 116), d.h. mit dem schulischen Kontext entstehe „ein Erfahrungsraum für das Aufwachsen in der Moderne, den Kinder und Jugendliche für Tausende von Stunden erleben“ (S. 116). *Drittens* schließlich – so die Empfehlung Fends – solle sich eine Theorie der Schule mit den von ihr erzeugten *Wirkungen* beschäftigen. Dies seien die schulischen Erfahrungsfelder, denn die „hoch differenzierten schulischen Kontexte bilden für die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen jene Umwelt, mit der sie sich während einer langen Zeit auseinandersetzen müssen“ (S. 117).

Das zweite Kapitel widmet sich dem Zusammenspiel von soziologischen Grundlegungen von Bildung und einer Theorie der Schule. Es wird auf die systemtheoretischen Analysen des Bildungswesens, auf die Paradigmen der verstehenden Soziologie, die Struktur- und Akteurstheorie und auf die Zuordnung des Bildungswesens als Kulturphänomen eingegangen. Nachdem so die *institutionelle Seite* der Schule – sei es als Konstrukt, sei es als Vorgabe der handelnden Akteure – thematisiert wird, werden von Fend im dritten Kapitel Grundzüge einer „neuen Theorie der Schule“ vorgestellt, wobei das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung gesehen wird. Im vierten und letzten Kapitel schließlich geht es um den „Blick zurück“, um empirische Bildungsforschung und das Verstehen des Bildungswesens. Im Zentrum steht das Handeln und Gestalten im pädagogischen Wirklichkeitsbereich. „Wenn die Bildungswirklichkeit eine von Menschen gestaltete Wirklichkeit ist, dann gilt es zu untersuchen, was handlungsmächtige Gestaltungsfaktoren sind und diese dann als Instrumente vorzuschlagen, die für die weitere Gestaltung des Bildungswesens wichtig sein könnten“ (S. 189).

Was aber vermittelt Fend mit seiner „Neuen Theorie der Schule“ für Neuigkeiten? Ganz sicher eine Einführung in das „Verstehen von Bildungssystemen“, wie es der Untertitel verspricht. Eine systematisch aufschlussreiche und detaillierte Ausarbeitung mit vielen Abbildungen (23) und ergänzenden Tabellen versehen, stellt ein lehrreiches Buch dar. Gemessen an der Schlussformulierung Fends, die zusammenfassend auf die institutionelle Rahmung des Handelns abstellt, gilt es, Nachfragen im Sinne des Weiterdenkens zu formulieren: Institutionen sind eine Sache, die Auflösung von institutioneller Rahmung und das in Absetzung zu Institutionen gelebte Handeln auch. Nicht von ungefähr wird in diversen Studien der Informalisierung von Abläufen eine wachsende Bedeutung zugemessen. Es gibt die, z.B. am Deutschen Jugendinstitut aktuell untersuchten „Neuen Lernwelten Jugendlicher“. Sie sind parallel oder absetzend zur Schule angelegt, sie formen und prägen Erfahrungen und Wissensansammlungen, wirken auf den schulischen Lernalltag zurück, sind aber als Kontrastprogramm zum institutionalisierten Bildungswesen wirksam. Die strikte Betonung, die Fend in seiner „Neuen Theorie der Schule“ vorgibt und die die Institution Schule zu entschlüsseln versucht, liefert aber vielleicht eine Sichtweise, in der auch informelle Lernprozesse mehr Bedeutung als bisher erhalten.



Barbara Dippelhofer-Stiem

### Horst Hackauf/Gerda Winzen (2004): Gesundheit und soziale Lage von jungen Menschen in Europa

*Barbara Dippelhofer-Stiem*

Hackauf, Horst/  
Winzen, Gerda  
(2004): Gesundheit  
und soziale Lage  
von jungen Men-  
schen in Europa.  
VS Verlag für So-  
zialwissenschaf-  
ten: Wiesbaden.  
216 Seiten. ISBN  
3-8100-3221-2

Der Themenkreis „Gesundheit und Wohlbefinden der jungen Bevölkerung“ ist seit längerer Zeit fester Bestandteil von sozialwissenschaftlichen Diskursen und empirischen Forschungsprojekten. Verfügbar sind Einsichten aus umfangreichen Surveys sowie aus sekundäranalytischen Aufbereitungen amtstatistischer Daten; auch international vergleichende Studien liegen vor. Dennoch fehlte es bislang an einer integrierenden Bestandsaufnahme, die die Befunde aus den verschiedenen Datenquellen systematisch gebündelt präsentiert, die zudem eine explizit *europäische* Perspektive einnimmt und den Horizont um Elemente der klassischen Sozialberichterstattung erweitert. Die vorliegende Arbeit trägt in erheblichem Maße zur Schließung dieser Erkenntnislücke bei. Sie ist entstanden auf der Grundlage einer zuvor erstellten englischsprachigen Expertise, die Ende der 1990er Jahre von der Europäischen Union dem Deutschen Jugendinstitut, München, in Auftrag gegeben wurde.

Im Zentrum der Darstellung stehen die 15- bis 25 Jährigen aus den 15 „alten“ EU- Ländern. Gestützt auf einschlägige Reports und Originärerhebungen wird die soziale und gesundheitliche Lage der jungen Menschen anhand eines facettenreichen Spektrums von Indikatoren herausgearbeitet. Nach einer einführenden Rahmung stehen (in Kapitel 2) die demografischen Entwicklungen auf dem Prüfstand: Sie lassen in allen europäischen Ländern einen schwindenden Anteil der Heranwachsenden an der Gesamtbevölkerung erkennen. Die nachfolgenden Abschnitte greifen diverse Aspekte des sozialen Daseins der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf. Trotz einiger länderspezifischer Besonderheiten – so etwa in den Quoten von früher Schwangerschaft und Abtreibung – zeigt sich ein übergreifender Trend hin zu einem steigenden Bildungsniveau und instabilen Familienstrukturen. Die sozio-ökonomischen Bedingungen der verschiedenen europäischen Länder markieren indes Ähnlichkeiten wie Abweichungen: Ein relativ später Eintritt ins Erwerbsleben ist allerorten beobachtbar, nicht aber eine hohe Jugendarbeitslosigkeit und die damit einhergehende mate-

rielle Abhängigkeit von den Eltern. Im Horizont dieser Gegebenheiten, so argumentieren die Autoren, entwickeln sich Gesundheit und Wohlbefinden, risikante Verhaltensweisen und Krankheiten der jungen EuropäerInnen. Die Ansätze für Prävention und Gesundheitsförderung sind entsprechend vielfältig und nicht immer von Land zu Land übertragbar.

Die Kapitel 5 bis 9 beleuchten ausführlich den Stand der Erkenntnisse über die subjektiv empfundene wie auch die (anhand medizinischer Diagnosen ermittelte) objektive Gesundheit der europäischen Jugend. Als individuelle und soziale Determinanten kommen zur Sprache: das persönliche Wohlfühl ebenso wie die Inanspruchnahme ärztlicher Dienste und die Beurteilung dieser Leistungen. Die verfügbaren Untersuchungen zeichnen ein im Durchschnitt positives Bild, denn die Mehrzahl der jungen Menschen erfreut sich eines sehr guten bis guten Wohlbefindens. Ein systematisches Nord-Süd-Gefälle ist nicht erkennbar, wohl aber ist die Unzufriedenheit mit der medizinischen Versorgung in den südlichen Ländern EU-Europas größer.

Zugleich wird von spezifischen Problemfeldern berichtet. Chronische Erkrankungen wie Allergien und Asthma nehmen zu. Bis zu 20 Prozent leiden, laut Schätzungen, unter psychischen Beschwerden und Erkrankungen. Insbesondere bei männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen treten Unfälle, Verletzungen und Suizide häufiger auf als bei weiblichen. Hinzu kommen risikante Lebensstile. Das Zigarettenrauchen findet Zuspruch bei namhaften Minderheiten, länder-übergreifend bei Mädchen und jungen Frauen ausgeprägter als bei Jungen bzw. jungen Männern. Exzessiver und regelmäßiger Alkoholkonsum ist dagegen häufiger bei männlichen Jugendlichen verbreitet, in nordeuropäischen Kulturen eher als in südeuropäischen. Der Griff zu illegalen Drogen tritt zwar bereits in der frühen Adoleszenz auf, bleibt aber vergleichsweise selten. Bezüglich des Körpergewichts sind besorgniserregende Tendenzen insbesondere in Großbritannien und den Niederlanden zu konstatieren, in denen sich die veränderten Ess- und Lebensgewohnheiten (insbesondere die Zunahme von Fast-Food) spiegeln.

Insgesamt ist das Buch ein empfehlenswertes Nachschlagewerk für alle, die sich für die gesundheitliche Entwicklung der europäischen Jugendlichen interessieren und zudem die Vielgestaltigkeit der Merkmale – der meine Rezension nicht gerecht werden kann – in Augenschein nehmen wollen. Auch wenn manchmal die Krisen- und Veränderungsszenarien überbetont werden, zeigen sich die beiden Verfasser methodensensibel. Denn sie wissen um die Schwierigkeiten des internationalen Vergleichs und vor allem um die Probleme der unzureichenden Informationsbasis, deren Lücken mit Schätzwerten oder Datentrends über Erwachsene gefüllt werden müssen. *Hackauf* und *Winzen* versuchen in Kapitel 10, den Flickenteppich ihrer ausgebreiteten Ergebnisse zusammenzufassen, indem sie verschiedene Profile für junge Arbeitslose mit hohem Gesundheitsrisiko skizzieren. Für die Zukunft erscheint es wünschenswert, solche Versuche breiter anzusetzen und systematischer – gestützt auf statistische Verfahren – für unterschiedliche soziale Gruppen zu entwickeln. Diese Forderung möge das abschließende Plädoyer der Autoren (Kapitel 11) für eine verbesserte Datenlage auf länder-vergleichender Ebene und die Ausweitung einschlägiger europäischer Forschungsaktivitäten ergänzen.





Heinz Reinders

Entwicklung in sozialen Beziehungen.  
Herauswachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft

Herausgegeben von Beate H. Schuster, Hans-Peter Kuhn und Harald Uhlendorff

2005. 330 S., ISBN 3-8282-0340-X

### Schuster, B. H./ Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H. Entwicklung in sozialen Beziehungen

*Heinz Reinders*

Sammelbände, in denen verschiedene Arbeiten verschiedenster Autoren zu einem Thema zusammen getragen werden, können gelingen oder eben auch nicht. Die Herausforderung ist zumeist, die Einzelbeiträge an einem roten Faden anzusiedeln, der die Gesamtkonzeption und die zentralen Aussagen des Bandes herausstellt. Die Herausgeber des Bandes zu „Entwicklung in sozialen Beziehungen“ haben auf diesen roten Faden besonderen Wert gelegt und mit wenigen Ausnahmen ist es ihnen gelungen, ein kohärentes Gesamtwerk vorzustellen.

So reihen sich die Beiträge in und um die von James Youniss initiierte Theorietradition einer sozial-kognitivistischen und relationalen Entwicklungstheorie der Jugendphase. Deren wesentliche Aussage ist, dass Menschen sich in sozialen Beziehungen entwickeln und in der Jugendphase Peer- und Familienbeziehungen Wandlungen unterliegen, die einen benennbaren Einfluss auf die jugendliche Biographie ausüben.

Das selbst gesteckte Ziel der HerausgeberInnen ist, „die an Youniss anknüpfende Forschung“ (S. 3) in empirischen und konzeptionellen Beiträgen darzustellen. Sie gliedern dieses Unterfangen in drei Hauptteile: (1.) Soziale Einbindung und ihre Folgen für kindliche und früh-adoleszente Entwicklung, (2.) erweiterte Handlungsspielräume in der Jugendphase in den Bereichen Schule,

Freizeit, Sexualität und Berufsorientierungen und (3.) bürgerschaftliches Engagement Jugendlicher.

Für den ersten Teil ist die theoretische Hinführung zum Youniss'schen Ansatz durch Beate Schuster besonders hilfreich. Ihr Überblick hilft, die theoretischen Wurzeln und auch „Konkurrenten“ des Individuationsansatzes von Youniss einzuordnen und den besonderen theoretischen Gehalt herauszustellen. Auch gelingt es hierdurch, die weiteren Beiträge einordnen zu können. Informativ reihen sich in diesem ersten Teil die Beiträge zu reziproken Einflüssen zwischen Eltern und Kindern einerseits sowie Freundschaftsbeziehungen andererseits ein, von denen trotz der Aufbereitung von empirischen „Konserven“ der Artikel von Brendgen und Kollegen hervorzuheben ist. Hier wird ein gut zusammengeführtes Desiderat der Forschung zu Einflüssen in Freundschaftsbeziehungen geliefert.

Der zweite Teil weist demgegenüber eine eher geringe Kohärenz zum Gesamtkonzept des Bandes auf. Zwar werden mit Beruf, Freizeit und Sexualität drei wichtige Themen jugendlicher Individuierung angerissen, jedoch wird der Bezug zum Rahmenkonzept weniger deutlich. Hier ist es zumeist der LeserIn überlassen, einen solchen Bezug herzustellen. Gleichwohl sind die einzelnen Beiträge gut geschrieben und sehr aufschlussreich. Auch ist hervorhebenswert, dass mit dem Beitrag von Bahne und Oswald zu „Liebe und Sexualität im Jugendalter“ ein gutes Beispiel qualitativer Forschung gegeben wird.

Der dritte Teil widmet sich schließlich der politischen Sozialisation Jugendlicher und knüpft damit an jüngere Forschung von Youniss zu „civic development“ an. Neben einer generellen Würdigung gesellschaftlichen Engagements wird der Einfluss von Peers und Familie sowie ziviler Ungehorsam als radikale Ausformung thematisiert. Bei diesem Abschnitt wäre wünschenswert gewesen, stärker herauszustellen, wo die Verknüpfung zu Youniss' Arbeiten besteht, da diese stark dem Transzendenz-Konzept von Erikson verbunden ist und somit eine andere als die individuationstheoretische Ausrichtung aufweist. Für sich genommen beleuchten die Beiträge zum Teil Neues, zum Teil stellen sie eine gute Zusammenschau bisheriger Erkenntnisse dar.

In einer Schlussbetrachtung kommt James Youniss selbst zu Wort und es obliegt ihm, was als einheitliche Klammer im Editorial des Bandes fehlt: der Versuch einer Bilanzierung des Erkenntnisertrags, den das Buch zweifelsohne bietet. Neben einer generellen Würdigung deutschsprachiger entwicklungspsychologischer Forschung gibt Youniss einen Ausblick, wo seines Erachtens zukünftige, zu bearbeitende Themenfelder liegen werden.

Insgesamt gelingt es den HerausgeberInnen trotz einiger Schwächen – insbesondere der Bilanzierung des Ertrages, den das Buch liefert – ein kohärent ausgefülltes Konzept zur Betrachtung von Entwicklung in sozialen Beziehungen vorzulegen. Der Band eignet sich sehr gut für Lehrveranstaltungen, u.a. aufgrund der verständlichen Sprache und dem inhaltlich logischen Aufbau.

## **Die Autoren dieser Ausgabe**

Dr. Barbara Dippelhofer-Stiem, geb. 1951, Professorin für Soziologie an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. *Forschungsschwerpunkte*: Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung, Soziologie der Bildung und der Sozialisation, Sozialberichterstattung und Gesundheitsforschung.

*Kontakt*: barbara.dippelhofer-stiem@gse-w.uni-magdeburg.de

Katja Driesel-Lange ist Diplom-Pädagogin und arbeitet seit vielen Jahren in Forschung und Praxis der Berufsorientierung. Von der Thüringer Koordinierungsstelle „Naturwissenschaften & Technik für Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen“ an der TU Ilmenau ist sie vor einigen Jahren als wissenschaftliche Mitarbeiterin an die Universität Erfurt gewechselt.

*Kontakt*: katja.driesel-lange@uni-erfurt.de

Ernst Hany ist Professor für Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie an der Universität Erfurt. Seine aktuellen *Forschungsschwerpunkte* sind Begabtenförderung, Berufsorientierung und Interkulturelle Kompetenz. Derzeit ist er Dekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät.

*Kontakt*: ernst.hany@uni-erfurt.de

Alfred Hössl, geb. 1942, Soz. M.A., seit 1976 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut in München. *Arbeitsschwerpunkte*: Curriculumevaluation im Elementarbereich, Integration von behinderten Kindern, Bildung im Grundschulalter.

*Kontakt*: christalf@arcor.de

Dr. Ute Karl, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Übergänge junger Menschen in Erwerbsarbeit, Alter(n)sforschung, Geschlechterforschung, Qualitative Forschungsmethoden, Bildungsprozesse, Beratung, Theaterpädagogik.

*Kontakt*: ukarl@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Bärbel Kracke, Universität Erfurt, Professur für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. *Forschungsschwerpunkte* sind Berufsorientierungsprozesse im Jugendalter sowie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie aus der Sicht von Paaren.

*Kontakt*: Baerbel.kracke@uni-erfurt.de

Dr. Sabine Maschke, geb. 1963, Universität Siegen, Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografie-forschung. *Forschungsschwerpunkte* sind Kindheits- und Jugendforschung, SchülerInnen- und Schulkulturforschung, Biografie-forschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

*Kontakt*: zse@paedagogik.uni-siegen.de

Prof. Dr. Renate Müller, geb. 1948, Dipl.-Soz., Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Leiterin der Musiksoziologischen Forschungsstelle. *Forschungsschwerpunkte* sind das Umgehen von Jugendlichen mit Musik und Medien und computerunterstützte audiovisuelle Forschungsinstrumente. 1979-1991 Studienrätin an einer Grund-, Haupt- und Realschule, Schwerpunkt: Unterrichtsmodelle zum Rock- und Poptanz im Musikunterricht.

*Kontakt*: renete.mueller@ph-ludwigsburg.de

PD Dr. Heinz Reinders, Diplom Pädagoge, ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II der Universität Mannheim. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisation im Jugendalter sowie Adoleszenz und Migration.

*Kontakt*: reinders@social-research.de

Dr. Stefanie Rhein, geb. 1972, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsförderungsstelle der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Mitglied der dortigen Musiksoziologischen Forschungsstelle und Lehrbeauftragte für Kultur-, Musik- und Me-

diensoziologie und Musikpädagogische Forschung an verschiedenen Hochschulen. *Forschungsschwerpunkte* sind (Selbst-)Sozialisation, Umgehensweisen Jugendlicher und Erwachsener mit Musik und Medien, Lebensstil, Jugend- und Fankulturen (insbesondere Tee- und Fandom).

*Kontakt:* rhein2@ph-ludwigsburg.de

Dr. *Ludwig Stecher*, geb. 1961, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt. *Forschungsschwerpunkte* sind Kindheits- und Jugendforschung, Bildungsforschung, Ganztagschulforschung, Methoden der empirischen Surveyforschung.

*Kontakt:* stecher@dipf.de

Prof. Dr. *Rudolf Tippelt*, geb. 1951, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung.

*Kontakt:* tippelt@edu.uni-muenchen.de

*Prof. Dr. Claus J. Tully* forscht am Deutschen Jugendinstitut, er ist Vertragsprofessor an der Freien Universität in Bozen und Privatdozent an der Freien Universität Berlin. *Seine Themen:* Lernen, Technik, Beruf und Mobilität.

*Kontakt:* tully@dji.de