

# „Es gibt Lehrer, die einen vor der ganzen Klasse blamieren.“

Klaus-Jürgen Tillmann: Erfahrungen von Schülern in der 5. Klasse

Das Bemühen der Erziehungswissenschaft, viel stärker als früher die Perspektive der Betroffenen einzubeziehen, hat in jüngerer Zeit zur eingehenden Beschäftigung mit Biographien, Tagebüchern und erzählten Lebensgeschichten geführt. In dieser intensiven Fachdiskussion um biographische und narrative Methoden droht allerdings unterzugehen, daß *auch* ein ganz anderer methodischer Ansatz die Erfahrungen von Erzogenen aufnimmt und widerspiegelt: Die schriftliche Befragung einer großen Zahl von Heranwachsenden und die statistische Analyse dieser Antworten. Mit einer solchen Aussage befinde ich mich mitten im methodologischen Streit über die Möglichkeiten und Grenzen der „klassischen Empirie“ – diese Diskussion soll hier jedoch *nicht* geführt werden. Vielmehr möchte ich ein Beispiel aus eigener Forschung vorstellen, von dem ich hoffe, daß es *als Beispiel* überzeugt. Ob eine standardisierte Fragebogen-Untersuchung wirklich die Erzogenen und ihre Sicht der Dinge zu Wort kommen läßt (so meine These) – diese grundsätzliche Frage wird zum Schluß wieder aufgenommen.

Die Fragestellung unserer Untersuchung lautet: *Welche Erfahrungen mit der Schule und Lehrern machen Schüler im Verlauf des 5. Schuljahrs?* Das Interesse konzentriert sich auf das 5. Schuljahr, weil sich hier die Kinder mit einer neuen Schule, mit neuen Fächern und Lehrern auseinandersetzen müssen. Es ist daher zu vermuten, daß sich gerade in dieser Zeit in der subjektiven Orientierung der Schüler sehr viel „bewegt“ und daß zugleich eine prägende Einstellung gegenüber der Sekundarschule gewonnen wird. Versuchen wir zunächst, uns etwas genauer in die Lage von Fünftklässlern zu versetzen.<sup>1</sup>

## Das fünfte Schuljahr: Alles ändert sich

Die Zehnjährigen haben den vertrauten und überschaubaren Bereich ihrer Grundschule verlassen, sie haben ihren Klassenverband, häufig auch ihre Schulfreunde verloren. Lehrer und Eltern haben ihnen im 4. Schuljahr immer wieder gesagt, daß jetzt die Noten aber wichtig werden – um Gymnasium oder Realschule zu erreichen, um auf jeden Fall die Hauptschule zu vermeiden. Bei vielen war diese Entscheidung lange unsicher, sie ist jetzt gefallen: Wer ins Gymnasium übergegangen ist, kann sich als „Sieger“ empfinden, der Weg in die Hauptschule wird als „Niederlage“ verbucht. Bei den Schülern, die in die Gesamtschule eintreten, ist über „Sieg“ oder „Niederlage“ noch nicht entschieden. Hier zählen vor allem die Leistungen der nächsten zwei Jahre. Die neue Schule liegt weiter weg und erscheint riesig, die Zehnjährigen sind nun wieder die Kleinsten. Dies alles macht ihnen große Sorgen: Ob es mit der Busfahrt wohl klappen wird, ob man bald einen Freund/eine Freundin findet, ob man einen netten Klassenlehrer bekommt? Aber Zehnjährige haben auch Erwartungen und Hoffnungen: Englischunterricht wird es geben – da kann man schon bald die Hitparade besser verstehen. Außerdem hat die neue Schule eine viel größere Sporthalle, und einmal in der Woche soll es sogar Unterricht in einer richtigen Werkstatt geben.

Nach sechs bis acht Wochen hat sich die erste Unruhe gelegt. Man kennt nun die Mitschüler, hat erste Erfahrungen mit den neuen Lehrern gemacht, kann die ersten englischen Sätze aussprechen, die Fahrt mit dem Bus ist fast schon zur Routine geworden. In dieser Situation, in der sich gedämpfte Ängste mit Hoffnungen und ersten Erfahrungen mischen, sind wir<sup>2</sup> zum *ersten Mal* mit unseren Fragebögen in die Klassen gegangen. Zum *zweiten Mal* haben wir die Schüler genau ein Jahr später befragt – nach der Versetzung in die 6. Klasse.

## Untersuchungs-Ansatz

Zehnjährige sind häufig noch wißbegierig, lernmotiviert und durchaus schulfreudig – dies hat sich wenige Jahre später in aller Regel deutlich verändert; von „Schulverdrossenheit“ und „Schulmüdigkeit“ ist dann die Rede. Ausgehend von dieser Erfahrung wollen wir in unserer Untersuchung ermitteln, welchen Beitrag hierzu bereits das 5. Schuljahr leistet. Uns interessieren also die *subjektiven Einstellungen der Schüler zur Schule*, wir haben diese in zwei Dimensionen erhoben:

○ Bei der *Schüler-Lehrer-Beziehung*<sup>3</sup> geht es darum festzustellen, ob die Lehrer als zugewandt, unterstützend und verständnisvoll erlebt werden – oder ob die Schüler eher gegenteilige Verhaltensweisen wahrnehmen. Hierzu wurden den Schülern in einem Fragebogen acht Behauptungen vorgelegt, so z. B.:

„Wir kommen in unserer Klasse mit den Lehrern gut aus.“

„Wenn wir uns in der Schule nicht ordentlich verhalten, drohen uns unsere Lehrer mit schlechten Noten.“

„Es gibt Lehrer, die einen vor der ganzen Klasse blamieren.“

Die Schüler konnten jeweils zwischen fünf Antwortvorgaben wählen: „sehr richtig“ – „eher richtig als falsch“ – „unentschieden“ – „eher falsch als richtig“ – „sehr falsch“.

○ Bei der *Schul-Unlust*<sup>4</sup> wurde ermittelt, wie stark die Schüler die Schule als anregend und interessant wahrnehmen, wie gern oder ungern sie selbst zur Schule gehen. Hierzu wurden den Schülern sieben Behauptungen vorgelegt, so z. B.:

„Ich gehe gern zur Schule.“

„Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die einem wirklich Spaß machen.“

Die Schüler konnten hier zwischen zwei Antwortvorgaben („stimmt“, „stimmt nicht“) wählen.

Beide Einstellungs-Dimensionen zeigen somit an, in welchem Maße sich der Schüler in die Schule positiv oder negativ einbezogen fühlt.<sup>5</sup>

Die Erhebung wurde an elf städtischen Se-

kundarschulen in Hessen durchgeführt: an sieben Gesamtschulen und vier Schulen des traditionellen Systems.<sup>6</sup> Die Untersuchung wurde als Längsschnitt-Studie angelegt: Wir begannen zu Beginn des Schuljahrs 1980 bei den frischgebackenen Fünftkläßlern, ein Jahr später befragten wir die gleichen Schüler in der 6. Klasse, 1982 wiederholten wir die Befragung im 7. Schuljahr.<sup>7</sup> Eine solch wiederholte Befragung der gleichen Schüler erlaubt es, sehr sichere Aussagen über deren Einstellungsveränderungen zu machen. Da wir außerdem mit unserer Untersuchung 1980 auch bei der damaligen 7. Klasse begannen<sup>8</sup> und diese ebenfalls über drei Jahre – bis in die 9. Klasse hinein – „verfolgten“, haben wir nun umfangreiche Entwicklungsdaten vorliegen: Wir können sehr genau nachzeichnen, wie sich Schülereinstellungen von der 5. bis zur 9. Klasse entwickeln. Und gerade weil unsere Daten diesen Gesamtüberblick erlauben, erweist sich die Entwicklung im 5. Schuljahr als besonders frappierend. Beginnen wir nun mit unserer Ergebnisdarstellung, und zwar mit einem Statement aus der Skala „Schüler-Lehrer-Beziehung“:

**„Wir kommen in unserer Klasse mit den Lehrern gut aus.“**

Bei der ersten Erhebung zu Beginn des 5. Schuljahres haben die Schüler hierzu einhellig positiv Stellung genommen, und zwar über alle Schulen und Schulformen hinweg: In Hauptschulen und Gesamtschulen stimmten dieser Behauptung mehr als 70% zu, im Gymnasium sogar 80%. Welche Meinungsverschiebungen haben sich nun im Verlaufe des 5. Schuljahrs eingestellt? Hier zunächst die Aussagen der Gesamtschüler<sup>9</sup> (vgl. Abb. 1): Die Zustimmung zu dieser Aussage nimmt also in einem Jahr um mehr als 20 Prozentpunkte ab, die Negativeinschätzung verdreifacht sich (von 6 auf 18%). Die Ergebnisse des 7. Jahrgangs zeigen, daß die Einschätzung der Schüler dann relativ stabil bleibt. Nun liegt an dieser Stelle die reformkritische Vermutung auf der Hand, hier handele es sich um einen speziellen Effekt der Gesamtschule (bzw. der Förder-

stufe) und ihres Kurssystems. Um dies zu prüfen, ziehen wir zum Vergleich die Ergebnisse aus dem Gymnasialbereich hinzu<sup>10</sup> (vgl. Abb. 2).

Mit einem Blick ist zu erkennen, daß die Einstellungsveränderungen im Gymnasium in genau der gleichen Weise verlaufen: Die positive Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung nimmt im Verlaufe des 5. Jahrgangs ganz rapide ab, um sich auf einem deutlich niedrigerem Level zu stabilisieren. Für die bildungspolitische Debatte um das Für oder Wider von Gesamtschule liefern diese Daten somit keine Mutation. Sie zeigen vielmehr, daß Erfahrungs- und Enttäuschungsprozesse offenbar in beiden Schulformen relativ ähnlich verlaufen. Um die dahinterstehenden Erfahrungsprozesse ein wenig zu durchleuchten, suchen wir nun nach Aussagen, in denen sich eine konkrete Kritik von Schülern in besonders scharfer Form äußert. Dabei stoßen wir zuallererst auf das folgende Statement:

**„Es gibt Lehrer, die einen vor der ganzen Klasse blamieren.“**

In der Gesamtschule stimmen dieser Behauptung zu Beginn des 5. Schuljahrs bereits 40% der Schüler zu. Dabei muß offenbleiben, ob sich hierin noch Grundschulerfahrungen niederschlagen, oder ob sich diese Einschätzungen bereits auf die neue Schule beziehen. Nach einem Jahr – zu Beginn des 6. Schuljahrs – ist der Anteil der zustimmenden Antworten auf 51% gestiegen. Mit anderen Worten: Mehr als die Hälfte der Förderstufen-Schüler macht im Verlauf der 5. Klasse subjektiv die Erfahrung, daß einzelne Schüler von Lehrern „blamiert“ werden. Ein Blick auf die Gymnasial-Ergebnisse läßt den Atem stocken: Zu Beginn der 5. Klasse stimmen hier „nur“ 27%, zu Beginn des 6. Schuljahrs sind es 56%, der Wert steigt auf 74% im 7. Jahrgang (vgl. Abb. 3).

Doch nicht nur das „Blamieren“ wird von den Schülern beklagt. Ähnlich hohe Zustimmungswerte erreichen die Aussagen: „Wenn wir uns in der Schule nicht ordentlich verhalten, drohen uns unsere Lehrer mit schlechten Noten.“

„In unserer Klasse werden manche Schüler von den Lehrern bevorzugt und manche benachteiligt.“

Auch für diese Statements gilt: Im Übergang vom 5. zum 6. Schuljahr ist die Zunahme der Negativbewertung so stark wie zu keiner anderen Zeitspanne in der Sekundarstufe I.

## Zusammenfassung der Ergebnisse

Nun gehört es zum Prinzip der hier angewandten Einstellungsskalen, daß nicht nur die Ergebnisse einzelner Fragen betrachtet werden, sondern die Antworten mehrerer Statements mathematisch zusammengefaßt werden. In unserem Fall bedeutet das: Zum *Lehrer-Schüler-Verhältnis* sind insgesamt acht verschiedene Behauptungen vorgelegt worden, bei jeder dieser Behauptungen hat sich der Befragte auf einer fünfstufigen Antwortskala eher negativ oder eher positiv geäußert. Diese Antworten lassen sich nun zu einem Gesamtpunktwert (der zwischen 8 und 40 liegt) addieren. Salopp gesagt: Das ganze soll als eine Art Thermometer funktionieren, mit dem man bei dem einzelnen Schüler seinen Bewertungsgrad der Schüler-Lehrer-Beziehung messen kann: Je höher der Wert ist, desto schlechter wird diese Beziehung eingeschätzt. Die folgende Tabelle fußt auf solchen Werten („Summenscore“), geht aber noch einen Schritt weiter: Es werden nicht die Meßwerte einzelner Schüler betrachtet, sondern die Mittelwerte von vielen Schülern: So, wie man in einer Klasse einen Notendurchschnitt errechnen kann, so läßt sich auch die durchschnittliche Bewertung der Schüler-Lehrer-Beziehung für eine ganze Schule berechnen.

Zunächst zeigen diese Ergebnisse eine ganz durchgängige Übereinstimmung: Die zunehmend negative Wahrnehmung der Schüler-Lehrer-Beziehung vom 5. zum 6. Schuljahr findet sich in allen Schulen ohne Ausnahme (auch im hier jetzt nicht aufgeführten Gymnasium). Diese Mittelwertsunterschiede sind in allen Fällen sta-

tistisch signifikant<sup>11</sup> und damit in ihrer Aussage sehr sicher.

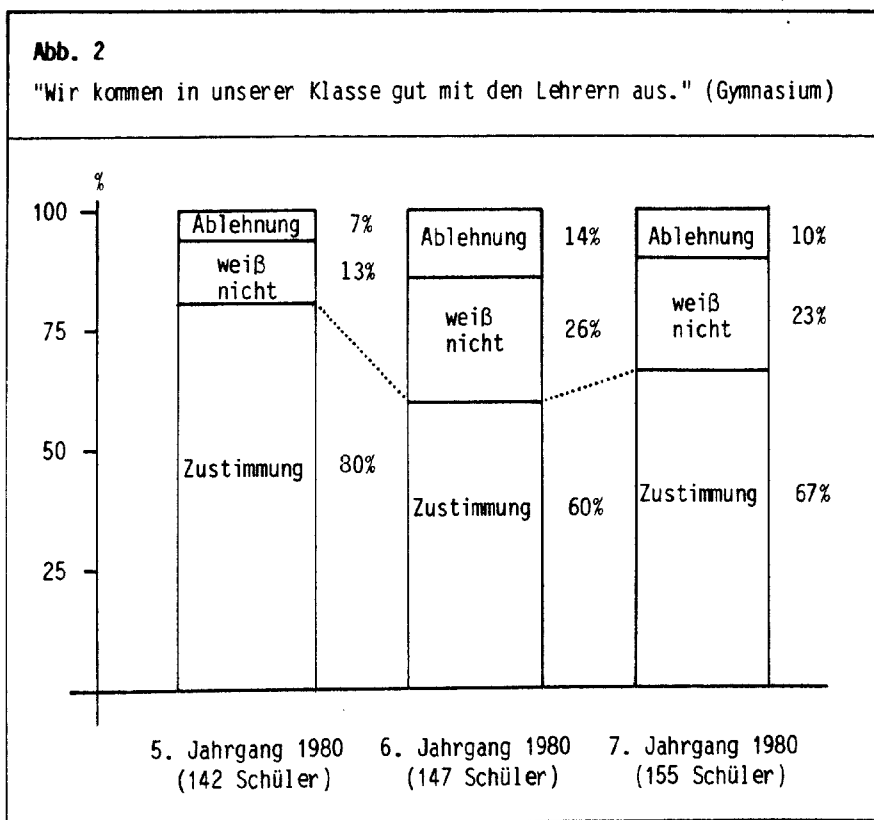
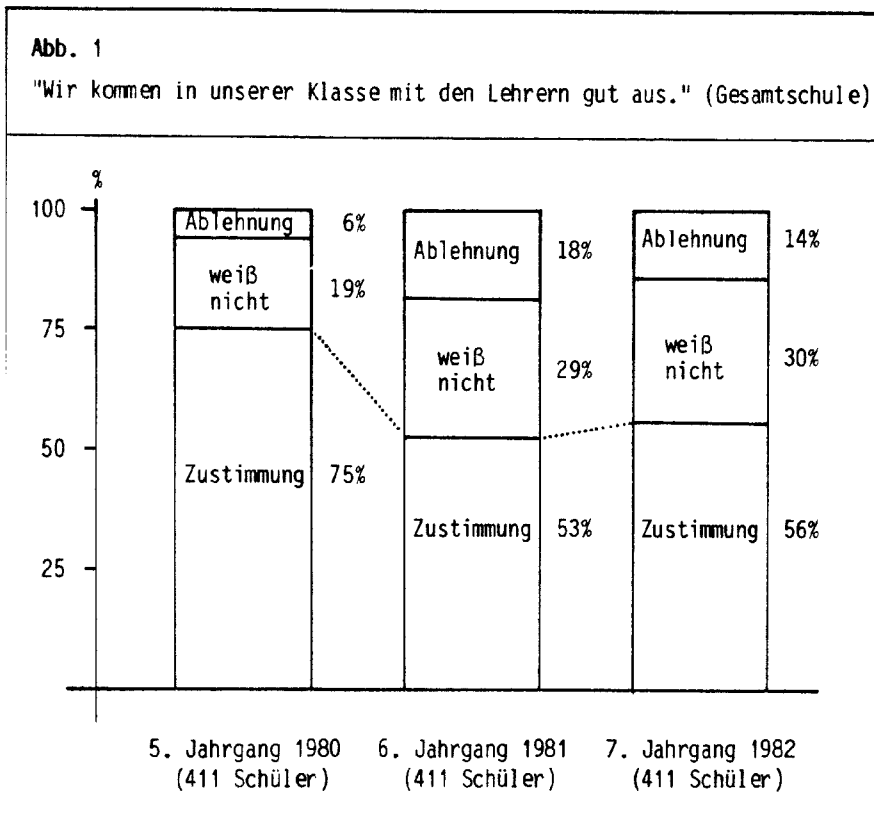
Tab. 1: Bewertung der Schüler-Lehrer-Beziehung (Skalen-Mittelwerte)

Gesamt- schule	befragte Schüler	5. Jg.	6. Jg.	7. Jg.
Kassel I	35	19,9	→ 25,3	22,3
Kassel II	57	16,6	→ 21,6	20,6
Kassel III	54	18,1	→ 22,1	22,7
Kassel IV	68	19,1	→ 22,3	21,8
Gießen	62	19,8	→ 21,4	20,7
Raunheim	63	19,9	→ 24,2	23,0
Karben	90	20,4	→ 22,0	20,9
Gesamt	429	19,2	→ 22,5	21,6

Die Ergebnisse zur *Schul-Unlust* sind nicht ganz so kraß, ordnen sich aber durchaus in den beschriebenen Trend ein: In drei Schulen steigt die Schul-Unlust signifikant vom 5. zum 6. Schuljahr, in zwei weiteren Schulen finden wir diesen signifikanten Anstieg vom 5. zum 7. Schuljahr.<sup>12</sup> Lediglich in zwei Schulen läßt sich eine zunehmende Schul-Unlust nicht feststellen (Gießen, Karben). Die Ergebnisse beider Einstellungs-Skalen zeigen, daß innerhalb recht kurzer Zeit große Teile der Schülerschaft auf Distanz zur Schule gehen und ihre Lernumwelt insgesamt negativ wahrnehmen. Offensichtlich gibt es zu Beginn der Sekundarstufe generelle Schwierigkeiten in der pädagogischen Interaktion - und zwar nicht nur in der Gesamtschule, sondern auch im dreigliedrigen Schulsystem. Doch: Welche *pädagogischen* Probleme stecken hinter diesen Zahlenreihen, welche Entstehungszusammenhänge lassen sich vermuten? Diese Fragen sind nicht aus den Daten selbst zu beantworten - hierzu bedarf es vielmehr einer *Interpretation*.

## Interpretation

Als ich diese Ergebnisse in einem Seminar mit Studenten besprach, lag für die meisten die Erklärung auf der Hand: „Ich habe das im Schulpraktikum gesehen“, so ein Student, „schon im 5. Schuljahr machen die Lehrer nur Druck, die drohen dauernd mit schlechten Noten und Strafarbeiten. Kein Wunder, daß den Schülern da die Lust

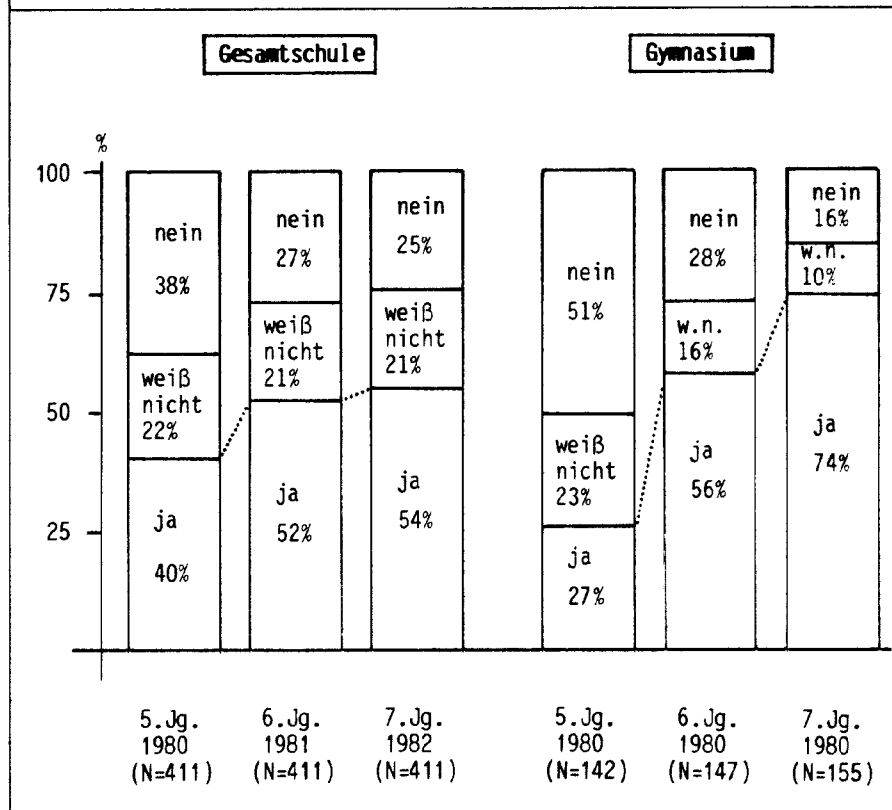


vergeht.“ Eine ganz andere Interpretation wurde mir angeboten, als ich die gleichen Ergebnisse mit Schulleitern und Schulräten diskutierte. Ein Schulrat, zuständig für eine der Untersuchungs-Schulen: „Wie kann das nur kommen, daß die Schüler mit solch überzogenen, mit solch falschen Vorstellungen aus der Grundschule in die Gesamtschule kommen. Da läuft doch in der Grundschule was falsch, da muß was getan werden!“

Zwei sehr gegensätzliche Interpretationen, die sich allerdings in einem Punkt einig sind: Sie geben den Lehrern die Schuld. Bei dem Schulrat sind es die Grundschullehrer, die den Kindern nicht früh genug klarmachen, wie hart es in der Sekundarstufe zugeht. Bei dem Studenten sind es die Sekundarstufen-Lehrer, die mit ihren autoritären Verhaltensweisen die Schüler in Distanz und Schul-Unlust treiben. Beide Varianten der Schuldzuschreibung sind

Abb. 3

"Es gibt Lehrer, die einen vor der ganzen Klasse blamieren."



kurzschlüssig, den dahinterstehenden Problemen wird man wohl nur mit komplizierteren Analysen gerecht. Ich will eine solche Analyse in drei Schritten versuchen.

**Erstens:** Es ist wohl sehr schnell Einigkeit darüber zu erzielen, daß es sich bei den vorgestellten Ergebnissen um eine *unerwünschte* Entwicklung handelt; denn gleichgültig, welches pädagogische Konzept jemand vertritt: daß die Schule die Schüler zunehmend „anödet“ und die Beziehungen zu den Lehrern immer schlechter werden, kann niemand ernsthaft wünschen. Da verfängt auch nicht die Hoffnung, daß sich hinter solchen Ergebnissen möglicherweise der Aufbau eines kritischen Potentials bei den Schülern verberge. Wir wissen aus dieser und aus anderen Untersuchungen, daß Schüler mit hoher Schul-Unlust und einer Negativbewertung ihrer Beziehungen zu den Lehrern zugleich die Schüler sind, die eine *höhere Schulangst* aufweisen, die ihre eigene *Leistungsfähigkeit geringschätzen*, die insgesamt ein *niedriges Selbstbewußtsein* ausbilden.<sup>13</sup> Kurz: Der Aufbau einer selbstbewußten Identität wird durch die beschriebene Entwicklung offensichtlich nicht befördert, sondern eher behindert.

**Zweitens:** Nun gibt es zahlreiche Hinweise darauf, daß die skizzierten Negativerfah-

rungen der Schüler in engem Zusammenhang stehen mit den Strukturen des Schulsystems, mit der Übergangsauslese nach Klasse 4, mit dem herrschenden Leistungsprinzip. Dieser abstrakt klingende Hinweis auf „das System“ sei gleich an einem Beispiel plastisch gemacht: Ein Schüler mit gutem Lernerfolg in der Grundschule wird auch überwiegend positive Erfahrungen mit Lehrern und Schule gemacht haben. Mit entsprechenden Vorerfahrungen tritt er nun erwartungsvoll in die 5. Klasse des *Gymnasiums* ein und stellt sehr bald fest, daß dort die Leistungsmaßstäbe und -ansprüche ganz anders gelagert sind: Die übliche Note ist für ihn nicht mehr Eins oder Zwei, sondern Drei oder Vier; er merkt bald, daß er nicht mehr zur „Spitze“, sondern bestenfalls zum „Mittelfeld“ gehört. Damit ist sein Selbstbild als guter Schüler ganz erheblich gefährdet. Daß sich unter solchen Bedingungen seine Bewertung von Schule verschlechtert, daß er seine subjektive Befindlichkeit gegenüber den Lehrern weniger positiv sieht, erscheint einleuchtend.<sup>14</sup> Offensichtlich greift dieser geänderte Bewertungsmechanismus aber auch in der Gesamtschule. Unsere Erhebung zeigt zunächst, daß sich auch Gesamtschüler im Verlaufe des 5. Schuljahrs notenmäßig überwiegend verschlechtern – wenn man die Grundschulzeugnisse als Vergleichs-

maßstab nimmt. Gute Noten werden demnach auch in der Gesamtschule knapper. Die Untersuchung zeigt zum zweiten, daß die *gleichen* Lehrer in den *gleichen* Unterrichtsstunden von den Schülern sehr unterschiedlich wahrgenommen werden: Schlechte Noten bei Schülern gehen einher mit einer negativen Bewertung der Schüler-Lehrer-Beziehung, gute Noten hingegen mit einer Positivbewertung. Hier zeigt sich nun der *objektive* Kern der zuvor beschriebenen *subjektiven* Schülererfahrungen: Die Auslesefunktion des Schulsystems führt zu einer deutlichen Verschärfung der Bewertungsmaßstäbe im 5. Jahrgang.<sup>15</sup> Dies wiederum bedeutet, daß ein größerer Teil der Schüler sich als wenig erfolgreich erlebt. Auf diesen strukturellen Sachverhalt reagieren die Schüler mit einer Minimierung der Lernfreude und mit verstärkter Distanz gegenüber Schule und Lehrern.

**Drittens:** Läßt sich aus dieser Analyse nun folgern, der Einfluß des Schulsystems sei so dominant, daß die pädagogischen Bemühungen von Lehrern zur vernachlässigbaren Randbedingung werden? Um diese Frage zu beantworten, sei zunächst auf die eigenen Ergebnisse verwiesen: Dort finden sich trotz der generell gleichgelagerten Daten zugleich ganz erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. In einigen Schulen nimmt die Negativbewertung der Schüler-Lehrer-Beziehung mit weit weniger stark zu (z. B. in Gießen und Karben) als in anderen, ein Anwachsen der Schul-Unlust ist dort gar nicht zu verzeichnen; in anderen Schulen ist hingegen eine sprunghafte Negativentwicklung auf beiden Dimensionen zu beobachten. Institutionelle Begründungen für diese Unterschiede entfallen; denn es handelt sich um Schulen der gleichen Schulform aus dem gleichen Bundesland, die nach den gleichen Regelungen und Erlassen bei vergleichbarer Personal- und Sachausstattung arbeiten. Wenn nun in der einen Schule 60% der Befragten erklären, hier würden Schüler „blamiert“, und in der anderen Schule sind es nur 25% – so enthalten diese Zahlen einen Hinweis darauf, daß



sich zwischen diesen Schulen wohl auch das reale Lehrerverhalten in typischer Weise unterscheidet. Und in der Tat: Trotz aller institutionellen Vorgaben haben Lehrer einen erheblichen Handlungsspielraum, den sie so oder so nutzen können; dabei herrscht in fast jedem Lehrerkollegium ein bestimmtes „Ethos“ – dies kann entweder stärker auf Disziplinierung, Leistungsdruck und Lehrerdominanz ausgerichtet sein oder auch – im Gegenteil – stärker auf Reversibilität, Kommunikation und Mitbestimmung. Fend u. a. (1976) haben in ihren umfangreichen Untersuchungen nachgewiesen, daß das damit erzeugte „Schulklima“ die Erfahrungen der Schüler in ganz erheblicher Weise beeinflusst. Es macht tatsächlich „einen Unterschied, ob Lehrer freundlich zu Schülern sind, ihnen Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumen, sich für die Schüler engagieren und primär eine helfende Haltung einnehmen“ – oder ob sie all dies nicht tun (Fend u. a. 1976, S. 459):

In Schulen mit einem schülerorientierten „Ethos“ zeigen Schüler deutlich weniger Schulverdrossenheit.

„Diese Ergebnisse sind für all jene ermutigend, die dem Lehrerehos und seinen persönlichen Bemühungen immer einen hohen Wert beigemessen haben“ (ebenda).

## Erzogene über Erziehung?

Gehen wir abschließend zur Ausgangsfrage zurück: Kommen in den Tabellen und Mittelwerten dieser Untersuchung tatsächlich die Schüler zu Wort – äußern sich hier Erzogene über Erziehung? Eine Antwort möchte ich geben, indem ich qualitative und standardisierte Verfahren an einem zentralen Punkt miteinander vergleiche:

Biographische Methoden, narrative Interviews und auch Tagebuch-Analysen haben einen unschätzbaren Vorteil: Sie erlauben es, eine Person und ihre Identitätsentwicklung ganzheitlich zu betrachten; denn hier formuliert der Erzogene selbst, wie er seine Geschichte sieht und was ihm daran wichtig ist; er präsentiert dabei seine Erfahrungen und Einsichten, aber auch seine Ver-

drängungen und Widersprüche. Eine erziehungswissenschaftliche Interpretation solcher Materialien muß sich auf die Einmaligkeit eines jeden dieser Lebensläufe einlassen – und doch versuchen, hinter dieser Einmaligkeit allgemeine Strukturen zu entdecken. Darin liegt die große Schwierigkeit, aber auch der Reiz eines solchen methodischen Ansatzes.

Ganz anders ist die Lage bei standardisierten Befragungen: Es geht nicht um die möglichst ganzheitliche Betrachtung der Lebenssituation eines einzelnen, sondern um die Ermittlung von einigen wenigen Aspekten bei möglichst vielen Menschen. Die Erfahrungen der Betroffenen werden dabei nur so weit erfaßt, wie der Forscher sie als Frage bereits vorgedacht hat. Dies ist sicher eine Beschränkung der standardisierten Verfahren, die – anders gewendet – aber auch spezifische Vorteile bietet: Nicht die differenzierte Analyse einzelner Subjekte, sondern die Herausarbeitung von typischen Erfahrungsmustern einer Vielzahl ist die hauptsächliche Leistung dieses Ansatzes. Welche Erkenntnismöglichkeiten mit solch einem Vorgehen verbunden sind, haben wir am Beispiel der Fünftkläbler aufgezeigt; aber auch die Erkenntnisgrenzen sind uns klar. Deshalb besteht unser nächster Arbeitsschritt darin, in längeren Gesprächen mit einigen wenigen Schülern („narrative Interviews“) herauszufinden, welche Bedeutung die von uns gefundenen allgemeinen Erfahrungsmuster für deren je eigene Lebenssicht, für ihre Identitätsfindung, besitzen.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Bei dem Versuch hat mir die zehnjährige Katja sehr geholfen. Schönen Dank!

<sup>2</sup> „Wir“ – das ist ein Forschungsprojekt der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS) der Universität Dortmund. Mitarbeiter: Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Horstkemper, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Weißbach.

<sup>3</sup> Verwendet wurde die von Jacobs/Strittmatter (1979, S. 205) entwickelte Likert-Skala „Negative Interaktion unter Lehrern“ (NILF). Reliabilität der Skala = .75.

<sup>4</sup> Verwendet wurde eine Kurzfassung der Skala SU aus dem „Angstfragebogen für Schüler“ (AFS) von Wiczerkowski u. a. 1974. Reliabilität der Kurzfassung = .75.

<sup>5</sup> Fend u. a. (1976, S. 439 f.) bezeichnen den gesamten Einstellungskomplex als „Schul involvement“, die von uns hier vorgestellte Untersuchung kann in dieses Konzept und seine Teildimensionen eingeordnet werden.

<sup>6</sup> Die Gesamtuntersuchung ist nicht als Schulsystem-Vergleichsuntersuchung angelegt, sondern primär als Binnenanalyse von Sozialisationsprozessen in Förderstufe und Gesamtschule. Während aufgrund der Stichproben-Größe für städtische Gesamtschulen in Hessen eine Repräsentativität angenommen werden kann, gilt das nicht für die Schulformen des dreigliedrigen Systems. Hier wurden lediglich punktuell einige Schulen in die Erhebung einbezogen.

<sup>7</sup> Dieser Erhebungs-Jahrgang („Kohorte“) umfaßt ca. 800 Schüler in 43 Klassen.

<sup>8</sup> Diese Kohorte umfaßt ca. 900 Schüler in 50 Klassen.

<sup>9</sup> Bei diesen und allen folgenden Gesamtschulergebnissen handelt es sich um eine Längsschnitt-(Panel-)Auswertung der Kohorte „5. Schuljahr 1980“. Erfaßt sind hier all die Schüler, die zu allen drei Zeitpunkten einen Fragebogen ausgefüllt haben.

<sup>10</sup> Auf die Darstellung von Ergebnissen aus anderen Schulformen muß aus Platzgründen verzichtet werden. In Abweichung von der bisherigen methodischen Darstellung handelt es sich bei den Gymnasial-Ergebnissen um Daten einer Querschnitt-Erhebung aus dem Jahre 1980.

<sup>11</sup> t-Test für abhängige Mittelwerte, alle Signifikanzen auf dem 0,1%-Niveau (Ausnahme: Karben 5%).

<sup>12</sup> t-Test für abhängige Mittelwerte, alle Signifikanzen auf dem 5%-Niveau (Ausnahme: Gesamt 1%).

<sup>13</sup> Zur negativen Schüler-Lehrer-Beziehung (NILF) fanden wir im 6. Jahrgang folgende Korrelationen (Gesamtschule/Gymnasium): Schul-Unlust .44/.38; Schulangst .23/.42; negatives Leistungselbstbild .33/.56; Selbstbewußtsein -.26/-.51. Ergebnisse für das 9./10. Schuljahr bei Fend u. a. 1976, S. 441.

<sup>14</sup> Es ist dies der Erklärungsansatz der „Bezugsgruppentheorie“, der bei Schwarzer (1981, S. 111 ff.) beschrieben und empirisch untermauert wird.

<sup>15</sup> Diese Aussage scheint allerdings für die Schulform Hauptschule in dieser Eindeutigkeit nicht zu gelten. Vgl. Schwarzer, a. a. O.

### Zitierte Literatur

- Fend, H., u. a.: *Sozialisationseffekte der Schule*, Weinheim 1976.  
Jacobs, B. / Strittmatter, P.: *Der schulängstliche Schüler*, München 1979.  
Schwarzer, R.: *Streß, Angst und Hilflosigkeit*, Stuttgart u. a. 1981.  
Wiczerkowski, W., u. a.: *Angstfragebogen für Schüler*, Braunschweig 1974. ○