

JUGEND UND SCHULE

Ergebnisse eines Forschungsseminars
am Institut für Soziologie
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg

August 2008

Werner Meinefeld

JUGEND UND SCHULE

Ergebnisse eines Forschungsseminars
am Institut für Soziologie
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Forschungsseminars „Bildungserfahrungen“ vom Wintersemester 2006/07 bis Sommersemester 2007 möchte ich für ihre Mitarbeit an diesem Projekt ganz herzlich danken:

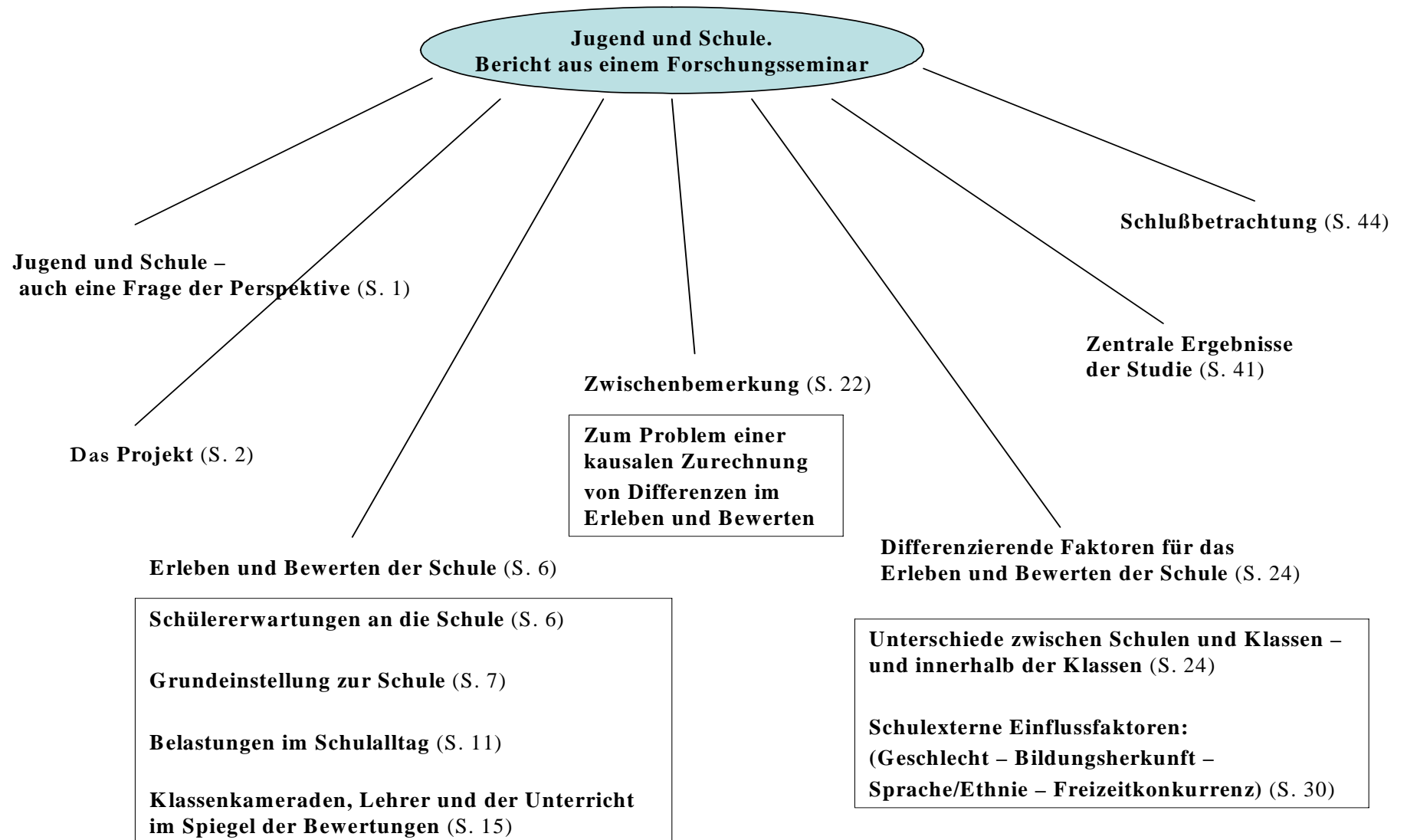
Pia Ascherl	Cordula Bauer	Barbara Benoist	Daniela Böhner
Ines Borysiak	Stephan Grießemer	Elisabeth Hanel	Christian Imberi
Franziska Jäpel	Elisabeth Karl	Charlotte Schwarzott	Petra Matschi
Kirsten McGowan	Nicole Meinl	Simone Michaelis	Dirke Müller
Nicole Musiol	Eva Ristl	Andreas Schemm	Ines Scheuer
David Schiller	Katja Schulz	Peer Seibold	Carina Seifert
Cornelia Topf	Alexander Unger	Sandra Wittich.	

Besonderer Dank gilt Franziska Jäpel und Elisabeth Karl, die die Befragung in den Schulklassen durchführten, und Frau Jäpel zudem für die Gestaltung des Fragebogens und die Erfassung und Aufbereitung der Daten in SPSS.

Wir bedanken uns bei allen, die die Durchführung dieses Projektes ermöglicht haben:

- In erster Linie natürlich bei den Schülerinnen und Schülern, die sich an den Befragungen beteiligt und bereitwillig unsere Fragen beantwortet haben;
- bei den Lehrern und Schulleitern, die die schriftliche Befragung in ihren Klassen erlaubt und unterstützt haben;
- beim bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für die Genehmigung der Durchführung der Klassenbefragungen;
- beim Institut für Soziologie der Friedrich-Alexander-Universität für die Übernahme der Projektkosten.

Prof. Dr. Werner Meinefeld
Institut für Soziologie
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Kochstraße 4
91058 Erlangen
werner.meinefeld@soziol.phil.uni-erlangen.de
www.soziologie.phil.uni-erlangen.de



1. Jugend und Schule – auch eine Frage der Perspektive

Spätestens im Gefolge der PISA-Studien ist das Thema „Bildung“ wieder verstärkt ins öffentliche Interesse gerückt. Vielfältige Erklärungen sind dafür angeführt worden, dass die deutschen Schüler in diesen Tests unterdurchschnittlich abgeschnitten haben. Die meisten Vorschläge für eine Verbesserung der Situation setzen dabei an strukturellen Faktoren an: am dreigliedrigen Schulsystem, an zu großen Klassen, an einer überalterten Lehrerschaft, an falschen Lernzielen, ungeeigneten Lernprozessen etc. Diese Überlegungen lassen jedoch einen wichtigen Aspekt außer acht: wie nämlich die Jugendlichen selbst mit diesem Bildungssystem umgehen: wie sie es wahrnehmen und bewerten.

Ziele und Strukturen des Bildungssystems werden von Bildungsexperten, Politikern, Eltern und Lehrern erörtert und umgesetzt. Lebenswirklichkeit und Lebensorientierungen der Jugendlichen stimmen mit diesen Setzungen aber oft genug nicht überein. Bei den Jugendlichen resultieren aus einer nur zu oft zu beobachtenden Diskrepanz zwischen den schulischen Strukturen und den eigenen Zielen und Verhaltensweisen Unverständnis und Frustration im Schulalltag, während Maßnahmen und Initiativen des Bildungssystems andererseits mangels Akzeptanz auf Seiten der Jugendlichen ins Leere laufen können.

Dabei stehen strukturelle Fragen der Gestaltung des Bildungssystems mit gutem Recht im Zentrum der aktuellen Diskussion um die Zukunft der Schule. Von den hier gesetzten Rahmenbedingungen hängt es wesentlich ab, welche Handlungsmöglichkeiten den im System „Schule“ tätigen Lehrern, Schülern und Eltern überhaupt offen stehen. Allerdings stellen sich die mit dieser Strukturierung beabsichtigten Folgen nicht automatisch ein: Sie bedürfen der Umsetzung durch die in der Schule handelnden Personen. Zahlreiche Studien belegen die Möglichkeit und die Notwendigkeit für die Handelnden, institutionell vorgegebene Strukturen zu interpretieren und eigenständig zu variieren. Lässt sich dies bereits für stark durchorganisierte Organisationen wie Verwaltungen und Industriebetriebe nachweisen, so gilt dies um so mehr für das Handlungssystem „Schule“ mit seinen spezifischen Zielsetzungen in bezug auf die Erziehung und Bildung Jugendlicher: Hier sind Handlungsspielräume geradezu konstitutiv für das Erreichen dieser Ziele.

Im Rahmen eines am Institut für Soziologie durchgeführten Forschungsseminars, dessen Ziel es war, die Studierenden der Soziologie in einem Forschungsprojekt in die Methoden der empirischen Sozialforschung praktisch einzuführen, sollte die in der öffentlichen Diskussion vernachlässigte Perspektive der Jugendlichen zum Gegenstand einer empirischen Studie gemacht werden. Wir untersuchten dabei: Wie erleben Jugendliche alltäglich den Schulbesuch? Wie ist

ihre Beziehung zu ihren Klassenkameraden und zu ihren Lehrern? Welche Alternativen zur Beschäftigung mit schulischen Inhalten bestehen für sie? Was erwarten sie eigentlich von der Schule?

2. Das Projekt

In seiner theoretischen Ausrichtung ist das Projekt, dessen Ergebnisse hier vorgelegt werden, im Ansatz des Symbolischen Interaktionismus verankert, der die Orientierung des Handelns von Individuen an ihrer eigenen Sichtweise, d.h. an ihrer Wahrnehmung und Bewertung der sie umgebenden Welt, zum Ausgangspunkt seiner Analyse dieses Handelns macht. Dies verweist den Forscher auf die Notwendigkeit, die „Daten“ seiner Forschung in einer intensiven Kommunikation mit den von ihm untersuchten Personen zu erheben, um die Gefahr von Fehldeutungen durch die Übertragung eigener Deutungsmuster auf die untersuchten Personen möglichst gering zu halten. Andererseits ist mit dieser „intensiven Kommunikation“ ein erheblicher Arbeitsaufwand verbunden, der die Zahl der potentiell zu untersuchenden Personen gering hält – dies wiederum erschwert die Verallgemeinerung der Ergebnisse, da eine kleine Auswahl mit einer größeren Gefahr von Verzerrungen verbunden ist.

Um diesen Spagat zwischen individuenbezogener Intensität und breiter Datenbasis leisten zu können, ist das Projekt zweistufig aufgebaut.¹ In einer ersten Phase wurde (von März bis Mai 2007) mit 54 Erlanger Jugendlichen ein intensives Leitfadeninterview² durchgeführt. Auf der Basis der damit gewonnenen Einsichten in das Erleben der Jugendlichen wurde dann ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der in 13 Klassen von insgesamt 269 Schülern³ ausgefüllt wurde.

¹ Innerhalb des äußerst begrenzten (zeitlichen und finanziellen) Rahmens, der durch ein solches Lehrforschungsprojekt gegeben ist, war ursprünglich nur die Durchführung der Leitfadeninterviews beabsichtigt. Dem Engagement des gesamten Seminars, insbesondere aber von Franziska Jäpel und Elisabeth Karl, war es dann zu verdanken, dass auch noch der quantitative Teil konzipiert und durchgeführt werden konnte.

² Da dieser Bericht sich nicht nur an Soziologen, sondern auch an interessierte Nicht-Soziologen richtet, erscheinen gelegentlich Anmerkungen zur Methodik angebracht. Ein „Leitfadeninterview“ zählt zu den offenen Interviews, bei denen weder die Reihenfolge der Fragen verbindlich vorgegeben wird noch die Befragten nur aus einigen Antwortmöglichkeiten auswählen können. Das Ziel war es für uns vielmehr, durch relativ allgemeine Fragen die Schüler zu freien Erzählungen anzuregen und an diese mit weiteren Fragen anzuknüpfen. Bei dieser Interviewform ist zu erwarten, dass die so gewonnenen Antworten weniger vom Forscher beeinflusst werden und die spezifische Sichtweise der Befragten besser zum Ausdruck gebracht werden kann.

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im folgenden sprachlich nicht zwischen den Geschlechtern unterschieden – die männliche Form bezieht sich in der Regel auf beide Geschlechter, es sei denn, Unterschiede zwischen ihnen werden ausdrücklich thematisiert.

Die Auswahl der 54 Erlanger Jugendlichen im „qualitativen Teil“ unserer Studie erfolgte in einer disproportional geschichteten statistischen Zufallsauswahl. Das heißt, diese Jugendlichen wurden aus dem Kreis der in Erlangen wohnenden 15- bzw. 16jährigen Schüler, die die neunte Klasse einer Schule in Erlangen besuchen, so ausgewählt, dass die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium in etwa in gleichem Umfang in dieser Auswahl vertreten sind, und sie – soweit das bei dieser relativ geringen Zahl möglich ist – die Erlanger Schüler dieser Altersgruppe repräsentieren.⁴ Für diese Altersgruppe hatten wir uns entschieden, weil sie noch in allen drei Schularten vertreten ist.

Bei der Auswahl der Schulen und Klassen in der zweiten Erhebungsphase war eine solche zufallsgesteuerte Auswahl nicht möglich, da es hier galt, auf bereits bestehende Belastungen der Schulen durch andere Befragungen, Evaluationen u.ä. Rücksicht zu nehmen. In Erlangen haben wir Schüler aus drei Klassen einer Hauptschule, aus zwei Klassen einer Realschule und aus je zwei Klassen zweier Gymnasien befragen können. Zusätzlich konnten wir eine Hauptschule in einer südbayerischen Kleinstadt mit vier Klassen für die Beteiligung an unserer Erhebung gewinnen. (Alle Schüler besuchten im Herbst 2007 die neunte Klasse.)

Trotz dieser Ausweitung unserer Datenbasis ist für unsere Ergebnisse nicht der Anspruch auf Repräsentativität zu erheben. Zum einen beruhen die Klassenbefragungen nicht auf einer Zufallsauswahl, zum anderen wäre die Zahl von 269 Schülern der neunten Klasse zu gering und mit der Beschränkung auf die neunte Klasse auch zu spezifisch in seiner Zusammensetzung, um auch nur für die Erlanger Schüler allgemeine Geltung beanspruchen zu können. Die im folgenden zu berichtenden Ergebnisse spiegeln mehr die Größenordnung und die Tendenz der hier untersuchten Phänomene (für diese Altersgruppe) wieder als den sicheren Punkt, an dem die Jugendlichen zu verorten wären.

Diese Einschränkung gilt insbesondere für die deskriptiven Aussagen, d.h. diejenigen Ergebnisse, die z.B. die Häufigkeiten für Aussagen über den Schulalltag und seine Bewertungen wiedergeben. Analytische Aussagen über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten (wie z.B. Differenzen im Schulerleben zwischen den Geschlechtern) sind dagegen von der Repräsentativität der Stichprobe weniger abhängig, hier sind Geltungsansprüche über die spezifische Stichprobe hinaus besser begründet. In diesem Zusammenhang ist eine Einschrän-

⁴ Angesichts der Verteilung der Erlanger Schüler auf die Schularten wären bei einer reinen Zufallsauswahl die Gymnasien mit etwa 60%, die Hauptschulen dagegen mit weniger als 20% vertreten. Die „disproportionale Schichtung“ sorgt also dafür, dass von jedem Schultyp gleich viele Schüler in die Auswahl genommen werden, so dass eine vergleichbare zahlenmäßige Basis gegeben ist. Die „statistische Zufallsauswahl“ dagegen gewährleistet, dass Schüler nicht willkürlich ausgewählt werden, sondern – innerhalb des jeweiligen Schultyps – alle dieselbe Chance haben, in die Stichprobe zu kommen.

kung besonders zu betonen: Aufgrund der sozialen Zusammensetzung der Schüler sowohl an den Erlanger Schulen als auch in der südbayerischen Kleinstadt sind sogenannte „Brennpunktschulen“ mit einer Konzentration mehrerer Faktoren, die den Unterricht besonders belasten können, in unserer Stichprobe nicht enthalten. Damit fehlt sicherlich ein Teil des Schulspektrums, der in der öffentlichen Diskussion immer wieder als besonders problematisch benannt wird. Aber auch mit dieser Einschränkung dürften die im folgenden vorgetragenen Ergebnisse zu einer Auseinandersetzung mit den spezifischen Erfahrungen, die Jugendliche mit ihrer Schule machen, anregen und damit das Ziel dieser Studie, die Perspektive von Jugendlichen in die Überlegungen zu einer Veränderung der Schulen in Deutschland einzubeziehen, erfüllen.⁵

Die oben beschriebene Kombination von Leitfadeninterview und standardisierter Befragung im Klassenraum eröffnete die sehr reizvolle Möglichkeit einer Kombination von Aussagen, die in einem relativ freien Gespräch geäußert wurden, mit den Ergebnissen der standardisierten Erfassung von Einstellungen anhand vorgegebener Antwortkategorien. Leider verhinderte die reale Situation der Lehr- und Arbeitssituation mit den nur begrenzt zur Verfügung stehenden Arbeitsressourcen eine intensive Analyse der Leitfadeninterviews durch den Verfasser. Die hier gewonnenen Einsichten konnten in die Konstruktion des standardisierten Fragebogens eingebracht werden (womit die „qualitative Methode“ des Leitfadeninterviews ihre klassische Funktion als Vorbereitung einer „quantitativen“ Erhebung erfüllt hat), doch war es leider nicht möglich, das weit darüber hinausgehende Potential der offenen Interviews in Bezug auf die Rekonstruktion des Erlebens in seiner individuellen Spezifik, mit seinen Brüchen und Widersprüchen zu nutzen. Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich daher fast ausschließlich auf die Daten, die mit der standardisierten Befragung gewonnen wurden.

Im ersten Teil der Ergebnisdarstellung werde ich das Erleben der Schule durch die Schüler in Bezug auf verschiedene Dimensionen dieses Erlebens beschreiben, während der zweite Teil sich

⁵ Mündliche Interviews und schriftliche Befragungen sind ein gerne genutztes Instrumentarium, um auf relativ arbeitsökonomische Weise Informationen über soziale Verhältnisse zu erlangen. Angesichts der weit verbreiteten Fehlinterpretation von Ergebnissen, die auf so gewonnenen Daten beruhen, sei ausdrücklich betont, dass dieses Verfahren nicht erlaubt, Aussagen „über die Welt, so wie sie ist“, zu machen. Wir erhalten mit diesen Methoden vielmehr Informationen darüber, wie Menschen Situationen erlebt und in Erinnerung haben und wie sie sie bewerten – soweit sie uns dies mitteilen wollen und können. Selbst bei guter methodischer Durchführung muss dies nicht die Situation sein, wie andere Beteiligte oder wie unbeteiligte Dritte sie wahrgenommen haben oder wahrnehmen würden. Diese Einschränkung der Interpretationsmöglichkeit dieser Art von Daten ist ein Problem, wenn wir „die“ Realität „objektiv“ beschreiben wollen (soweit so etwas überhaupt möglich ist: die neuere wissenschaftstheoretische Diskussion stellt dies eher in Zweifel). Im vorliegenden Fall geht es aber nicht um die Aussage: „So ist die Schule“, sondern um die Erfahrungen, Meinungen und Bewertungen der Schüler – hier ist die perspektivische „Verzerrung“ gewollt, die Ergebnisse sind mit genau dieser Qualifizierung: „So *erleben* Schüler die Schule“, zu interpretieren.

den Differenzen zwischen verschiedenen Untergruppen zuwendet – und damit auch die Frage nach möglichen Zusammenhängen und Verursachungen dieser Art der Erfahrungen aufwirft. Dabei werde ich häufig zwei Arten von Tabellen verwenden, deren Aufbau hier kurz beschrieben werden soll. Die erstere gibt die Verteilung einer einzelnen Variablen, d.h. eines einzelnen Merkmals, wieder. In der ersten Spalte finden wir die Kategorien, die bei dieser Variablen verwendet werden;⁶ die zweite berichtet die absoluten Häufigkeiten, die dritte die entsprechenden Prozentzahlen; in der vierten werden fehlende Angaben (soweit sie vorliegen – dies ist hier nicht der Fall) in der Prozentuierung nicht berücksichtigt; die letzte Spalte addiert die gültigen Prozentwerte.

Tabelle 1: Verteilung der Schüler auf die Schularten

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Hauptschule	72	26,8	26,8	26,8
HS-M-Kurs	39	14,5	14,5	41,3
Realschule	47	17,5	17,5	58,7
Gymnasium	111	41,3	41,3	100,0
Gesamt	269	100,0	100,0	

In einer „Kreuztabelle“ werden dagegen zwei Variablen zueinander in Beziehung gesetzt, so dass man erkennen kann, ob sie miteinander korrelieren, d.h. ob sich je nach Ausprägung der einen Variablen die Anteilswerte in der anderen Variablen ändern. Die Prozentuierung erfolgt hier immer spaltenweise, so dass durch einen Vergleich der Prozentzahlen in den Zeilen leicht zu erkennen ist, ob die Verteilung der zweiten Variablen in den durch die Kategorien der ersten Variablen vorgegebenen Untergruppen unterscheidet. So zeigt die nachfolgende Tabelle, dass der Anteil der Mädchen in den Regelklassen der Hauptschule bei 42% liegt, in den M-Kursen und an der Realschule etwas darüber, am Gymnasium dagegen bei 60%.

Tabelle 2: Geschlecht in Abhängigkeit von der Schulart

			Schulart				Gesamt
			Hauptschule	HS-M-Kurs	Realschule	Gymnasium	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	30	17	22	67	136
		% von Schulart	41,7%	43,6%	46,8%	60,4%	50,6%
	männlich	Anzahl	42	22	25	44	133
		% von Schulart	58,3%	56,4%	53,2%	39,6%	49,4%
Gesamt		Anzahl	72	39	47	111	269
		% von Schulart	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

⁶ In der Kategorie HS-M-Kurs sind die Klassen der beiden Hauptschulen zusammengefasst, in denen die Schüler zur Mittleren Reife geführt werden.

3. Erleben und Bewerten der Schule

3.1 Schüler-Erwartungen an die Schule

Für das Handeln in jedem Kontext ist es wichtig, was die Handelnden sich überhaupt von der betreffenden Situation erwarten: von der Erwartung hängen Handlungsstrategien ab, aus der Diskrepanz von Erwartung und Erfahrung bauen sich positive Überraschungen oder Enttäuschungen auf. Fragen wir also als erstes nach den Erwartungen, mit denen die Jugendlichen der Schule gegenüber treten? Wir baten sie um ihre Zustimmung oder Ablehnung zu den folgenden Fragen:

- „Ich möchte in der Schule möglichst viele neue Sachen kennen lernen.“
- „In der Schule möchte ich mich vor allem mit meinen Freundinnen und Freunden treffen.“
- „Ich möchte, dass die Schule mich auf einen Beruf vorbereitet.“⁷

Damit sind drei unterschiedliche Orientierungen thematisiert: eine Bildungsorientierung – eine soziale Orientierung – eine Nützlichkeitsorientierung. In der bildungspolitischen Diskussion werden diese Ausrichtungen eher alternativ wahrgenommen: mit ihnen werden unterschiedliche Konzepte für die Gestaltung der Schule assoziiert. Für die Schüler dagegen ist es offensichtlich kein Problem, diese drei Perspektiven gleichzeitig zu vertreten. Zwar erreicht die Funktion „Berufsvorbereitung“ mit 85% die höchste Zustimmung, mit deutlichem Abstand gefolgt von dem Treffen mit den Freunden und dem Interesse an (Weiter-)Bildung – aber alle Optionen wurden von (etwa) zwei Drittel der Befragten vertreten. Immerhin 37% stimmen allen drei Aussagen zu, weitere 43% je zwei. Für die Schüler konkurrieren sie folglich nicht miteinander, und die Zustimmungsraten variieren auch nicht mit der Schulart, mit dem Geschlecht, der Bildungsherkunft oder dem Leistungsstatus der Befragten.

Tabelle 3

	Anzahl	Spalten %	
Normative Vorstellungen von der Schule	Neues kennenlernen, dichotomisiert	168	63,6%
	Freunde treffen, dichotomisiert	184	69,7%
	Auf Beruf vorbereiten, dichotomisiert	225	85,2%
Gesamt	264	100,0%	

⁷ Vgl. den Fragebogen im Anhang, Frage 5. Die Antwortkategorien bewegten sich auf einer Fünfer-Skala zwischen „stimme voll zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“ (s. Anhang). In der obigen Tabelle werden die beiden zustimmenden bzw. die beiden ablehnenden Aussagen zusammengefasst. Die „volle Zustimmung“ zu den Aussagen lag bei 10% - 23% - 50%.

Sieht man von der relativ starken Orientierung an den Freunden – die aber als altersspezifisch und altersangemessen zu bewerten ist – ab, so dürften die Jugendlichen mit diesen Erwartungen nicht wesentlich von der Meinung der meisten Erwachsenen über die Aufgaben der Schule abweichen.

3.2 Grundeinstellung zur Schule

In der schulsoziologischen und -pädagogischen Literatur finden sich zahlreiche Hinweise auf eine grundsätzliche Distanz, in der sich viele Schüler gegenüber der Schule befänden: sie sähen keinen Sinn in den Inhalten, mit denen sie sich dort auseinandersetzen müssen, und es dominiere eine rein instrumentalistische Einstellung zur Schule, so dass eine Identifikation mit der Schule und ihren Anforderungen unterbleibe. Diese Haltung gibt es auch bei den Befragten in unserem Sample, sie stellt aber eine Minderheit dar.

Wir baten die Schüler, uns ihre Zustimmung oder Ablehnung zu den drei folgenden Aussagen auf einer fünfteiligen Skala mitzuteilen:

- „Das, was ich in der Schule lerne, kann ich hinterher sowieso nicht mehr brauchen.“
- „Ich mache in der Schule, was ich machen muss, aber es interessiert mich nicht wirklich.“
- „Meine Noten sind mir egal, solange ich meinen Abschluss schaffe.“

Erfasst wurden damit die in der Literatur berichtete Einschätzung der schulischen Lerninhalte als nutzlos, die angeblich weit verbreitete „Dienst-nach-Vorschrift“-Einstellung und die Gleichgültigkeit gegenüber dem schulischen Bewertungs- und Anerkennungssystem.⁸ Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, liegt die – Distanz signalisierende – Zustimmung zu diesen Aussagen lediglich zwischen 17% und 27%, während durchschnittlich zwischen 48% und 66% der befragten Jugendlichen diese negativen Aussagen sogar explizit ablehnt.

⁸ Vgl. Frage 5. Alle drei Fragen sind positiv formuliert, machen also – methodenkritisch gesehen – die Zustimmung zu diesen Aussagen eher leicht. Wenn Schüler diese Aussagen ablehnen, sich also *gegen* die Formulierung im Fragebogen entscheiden, so ist dies umgekehrt als besonders zuverlässig einzuschätzen.

Tabelle 4

	Was ich in der Schule lerne, kann ich später nicht mehr brauchen		Ich mache in der Schule, was ich machen muss		Noten sind mir egal, solange ich den Abschluss schaffe	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
stimme voll zu	12	4,5%	25	9,4%	10	3,8%
stimme zu	38	14,3%	46	17,4%	35	13,2%
weiß nicht	66	24,9%	66	24,9%	45	16,9%
stimme nicht zu	106	40,0%	104	39,2%	101	38,0%
stimme überhaupt nicht zu	43	16,2%	24	9,1%	75	28,2%
Gesamt	265	100,0%	265	100,0%	266	100,0%

Dies bedeutet nicht, dass die Jugendlichen jedem Lerninhalt zustimmen (schon gar nicht, dass sie sich dafür begeistern), oder dass sie sich uneingeschränkt mit der Schule identifizieren – es spricht aber für eine, vorsichtig formuliert, nicht grundsätzlich ablehnende Einstellung gegenüber der Schule. Wir haben es hier mit einer pragmatisch-nüchternen Einstellung zu tun, die die Schule als selbstverständlichen Teil des eigenen Lebens erst einmal akzeptiert – eine Einstellung, die in den offenen Interviews immer wieder explizit zum Ausdruck gebracht wurde.

Um die in diesen Antworten zum Ausdruck kommende Grundeinstellung zur Schule pointierter fassen zu können, habe ich aus der Kombination der Antworten auf diese drei Aussagen eine neue Variable gebildet, die die Grundstimmung in Bezug auf Ablehnung oder Akzeptanz der Schule fokussiert. Nach dieser Zusammenfassung der Antworten finden wir bei etwa einem Fünftel der Jugendlichen eine überwiegend ablehnende Haltung (sie stimmen mindestens zwei der drei schulkritischen Aussagen zu), während mehr als die Hälfte der Jugendlichen eine mehr oder weniger ausgeprägte Akzeptanz zeigen (sie lehnen drei bzw. zwei der schulkritischen Aussagen explizit ab). Als „unbestimmt“ wurden diejenigen Jugendlichen eingestuft, die maximal einer der Aussagen zustimmen und maximal eine ablehnen.⁹

⁹ Zur Erinnerung sei noch einmal darauf verwiesen, dass die unserer Analyse zugrundeliegende Auswahl der Klassen und Jugendlichen nicht im statistischen Sinne zufällig erfolgen konnte, folglich die Anteilswerte auch nicht einfach über den Kreis der Befragten verallgemeinert werden kann (vgl. hierzu die obigen Ausführungen zur Auswahl).

Tabelle 5: Grundeinstellung zur Schule

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ablehnung	49	18,2	18,2	18,2
unbestimmt	71	26,4	26,4	44,6
schwache Akzeptanz	72	26,8	26,8	71,4
starke Akzeptanz	77	28,6	28,6	100,0
Gesamt	269	100,0	100,0	

Dieses angesichts der verbreiteten öffentlichen Kritik an der Schule und der Wahrnehmung der Schülermeinungen in der Öffentlichkeit eher erstaunliche Ergebnis impliziert aber nicht, dass die Schüler nicht an einzelnen Punkten vehement Kritik üben würden – hier geht es vielmehr um eine *Grundstimmung*, an der für eine Einbindung der Jugendlichen in die Schule anzuknüpfen sein mag.

Eine durchaus kritisch-distanzierte *Oberflächenstimmung* der Jugendlichen zur Schule zeigt sich dagegen schon in den Antworten auf die Frage danach, ob es etwas gibt, auf das sie sich morgens, wenn sie zur Schule gehen, freuen bzw. ob sie sich auf etwas nicht freuen.¹⁰ Hier zeigt sich, dass sich nur eine sehr kleine Minderheit auf den Unterricht, auf die Lehrer bzw. auf neuen Lernstoff freut (insgesamt 8%). Unangefochtener Spitzenreiter unter den Objekten positiver Gefühle sind mit einer Nennung von 85% die Freunde und/oder die Mitschüler – immerhin gut ein Drittel freut sich aber auch auf bestimmte Unterrichtsthemen. Etwa gleich häufig folgen dann die Pausen bzw. das abstrakte „Spaß haben“ in der Schule. Auf gar nichts freuen sich ebenfalls 8%.¹¹ Keine Freude lösen dagegen das frühe Aufstehen aus (79%), bestimmte Unterrichtsthemen (34%), die Lehrer (26%) bzw. der Unterricht ganz allgemein (23%). Ganz unbeschwert zur Schule gehen lediglich 5% der Befragten. (Vgl. Tabellen 6 und 7)

¹⁰ Vgl. Fragen 1 und 2.

¹¹ Die Antwortvorgaben wurden aus den Äußerungen der Befragten in den offenen Interviews übernommen und spiegeln die Spannweite der dort spontan gegebenen Antworten. Die Spalte „Anzahl“ gibt die absolute Zahl der Befragten an, die die jeweilige Kategorie angekreuzt haben. Da mehr als eine Antwort gegeben werden konnte, addieren sich die absoluten Zahlen und die Prozentzahlen auf mehr als 267 (zwei haben hier nicht geantwortet) bzw. 100%.

Tabelle 6

		Anzahl	Spalten %
Ich freue mich	auf meine Freunde	208	77,9%
	auf meine Mitschüler	73	27,3%
	darauf, Neues zu lernen	15	5,6%
	auf bestimmte Themen	97	36,3%
	auf den Unterricht	4	1,5%
	auf meine Lehrer	3	1,1%
	auf die Pausen	84	31,5%
	darauf, Spass zu haben	91	34,1%
	auf nichts	21	7,9%
Gesamt		267	100,0%

Tabelle 7

		Anzahl	Spalten %
Ich freue mich nicht	auf meine Mitschüler	22	8,3%
	darauf, Neues zu lernen	6	2,3%
	auf bestimmte Themen	89	33,5%
	auf den Unterricht	61	22,9%
	auf meine Lehrer	70	26,3%
	auf die Pausen	4	1,5%
	auf das frühe Aufstehen	210	78,9%
	Nicht freuen - da gibt es nichts	13	4,9%
Gesamt		266	100,0%

Damit trübt sich das zuvor gezeichnete positive Bild deutlich ein. Wir sehen, dass – von Minderheiten abgesehen – die positiven Aspekte des Schulbesuchs im Kontakt mit den Klassenkameraden gesehen werden, während negative Erwartungen mit dem Unterricht als solchem und (bestimmten) Lehrern verbunden sind. Eine Ausnahme machen hier „bestimmte Themen“, die in etwa gleichem Umfang sowohl auf der positiven als auch auf der negativen Seite angeführt werden.

Bitten wir die Schüler um eine Bilanzierung ihrer eher positiven oder eher negativen Gefühle vor dem Schulbesuch, so sind es nur relativ wenige (18%), die angeben, dass bei ihnen die Vorfreude die negativen Erwartungen überwiegt. Allerdings sind es genauso viele (19%), bei denen regelmäßig das Sich-Nicht-Freuen überwiegt. Bei den übrigen 63% schwankt die Stimmung je nach der zu erwartenden Situation: sie kreuzten „mal so, mal so“ an. In seiner „Ausgewogenheit“ dokumentiert diese Antwortverteilung vielleicht am besten die Ambivalenz der Gefühle der befragten Schüler gegenüber der Schule.

Zusammenfassend kann man sagen, dass auf einer abstrakten Ebene die Jugendlichen der Schule gegenüber nicht grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen, dass aber im konkreten Erleben zahlreiche Aspekte des Schullebens negativ bewertet werden.

3.3 Belastungen im Schulalltag

Die Suche nach den Gründen für diese im Konkreten eher negative Bewertung führt uns zu den belastenden Elementen, denen sich die Jugendlichen in der Schule gegenüber sehen.

Hier ist zunächst die schlichte *zeitliche* Belastung durch den Schulbesuch und die damit verbundenen weiteren Tätigkeiten (Hausaufgaben, Nachhilfe etc.) zu nennen.¹² An den Wochentagen liegt der Mittelwert der für die Schule aufgebrauchten Zeit bei 8,1 Stunden pro Tag, am Wochenende bei 1,7 Stunden pro Tag. Die durchschnittliche schulisch bedingte Arbeitszeit in der ganzen Woche beträgt etwa 44 Stunden.

Die individuellen Differenzen im Arbeitsaufwand für die Schule sind allerdings erheblich: die angegebenen Arbeitszeiten während der Woche variieren zwischen fünf und zwölfteinhalb Stunden von Montag bis Freitag – am Wochenende kommen zwischen null und zehn Stunden pro Tag hinzu, so dass die Wochenarbeitszeit zwischen 25 und 65 Stunden liegt. Das nachfolgende Histogramm vermittelt einen Eindruck von der Verteilung und der Spannweite der berichteten Arbeitszeit (in absoluten Zahlen). Prozentuieren wir die Verteilung, so arbeitet das untere Viertel der Jugendlichen maximal 38 Stunden in der Woche, das obere Viertel dagegen mindestens 51 Stunden; die mittleren 50% haben also eine Arbeitszeit zwischen 39 und 50

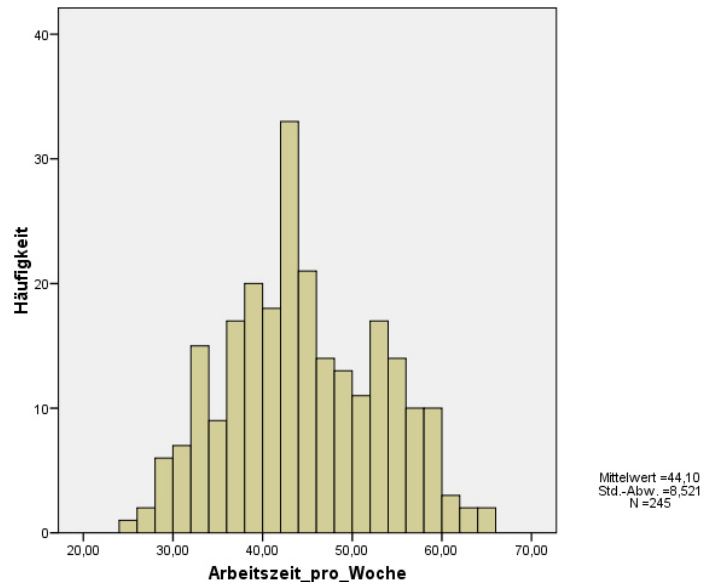
¹² Vgl. Fragen 28 und 30. Bei der Interpretation der Antworten ist zu bedenken, dass es sich um in der Befragungssituation vorgenommene Schätzungen handelt: die Angaben können also nur als Orientierungsgrößen interpretiert werden und sind nicht als exakte Messung zu werten. Eine solche ist in der Befragungssituation nicht zu leisten und wirft auch in einer anderen methodischen Umsetzung (z.B. als Protokoll über einen bestimmten Zeitraum) erhebliche Probleme in der Bewertung der Zuverlässigkeit auf. (So ist auch die Angabe von insgesamt 20 Stunden Arbeitszeit am Wochenende eher skeptisch zu bewerten, doch dürften sich solche „Ausreißer“ kaum auf den Gesamteindruck auswirken.)

Addiert man die Angaben für die für die Schule an Wochentagen aufgewendete Zeit mit der für Freizeitaktivitäten berichteten Zeit, so kommt man auf einen Durchschnittswert von 16,5 Stunden (bei einer Spannweite zwischen 8 und 31 Stunden pro Tag!). Dies nährt einerseits die Skepsis gegenüber den Zeitangaben, ist allerdings insofern zu relativieren, als die Jugendlichen (oft genug zur Irritation der Erwachsenen) manche Tätigkeiten parallel ausüben: so z.B. die Erledigung von Hausaufgaben und Fernsehen bzw. Telefonieren, und insbesondere im Zusammensein mit Freunden (dies wurde als eigene Kategorie erfragt) werden natürlich auch andere Tätigkeiten wahrgenommen. Im übrigen ist davon auszugehen, dass die mögliche Überschätzung der aufgebrauchten Zeit weniger eine systematische Verzerrung widerspiegelt als vielmehr ein durchgängiges Problem, im Rückblick den Zeitaufwand realistisch anzugeben.

Stunden pro Woche. Damit liegen die Jugendlichen über der für Erwachsene geltenden berufsbedingten Wochenarbeitszeit.¹³

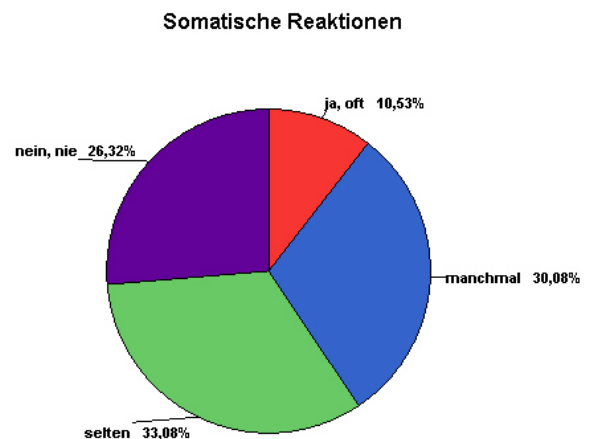
Eine weitere Art der Belastung ergibt sich aus der *Überforderung* durch die in der Schule geforderten *Leistungen*.¹⁴ Eine zumindest gelegentliche Überforderung durch den Lernstoff räumen fast zwei Drittel der Befragten ein (fast 7% von ihnen fühlen sich häufig überfordert – ihnen stehen fast 4% gegenüber, die eher eine Unterforderung konstatieren). Der Anteil der Mädchen liegt über dem der Jungen (70% zu 60%). Zwischen den Schularten ist dagegen eine systematische Differenz nicht zu beobachten.

Grafik 1: Wöchentliche Schul-/Arbeitszeit



Bei etwa 40% der Jugendlichen schlagen sich diese Belastungen oft oder manchmal auch in *somatischen Reaktionen* wie „Kopfweg, Bauchweg oder ähnlichem“ nieder – nur ein Viertel zeigt keine dieser Beschwerden.¹⁵

Grafik 2: Somatische Reaktionen



¹³ Auf den Aspekt der zeitlichen Belastung durch die Schule werde ich im Kapitel über die Freizeit als Konkurrenz zur Schule noch ausführlich zurückkommen.

¹⁴ Vgl. Frage 10.

¹⁵ Vgl. Fragen 8 und 9.

Dabei sind es zumeist Prüfungssituationen, die diese Reaktionen auslösen – wesentlich seltener sind sie auf soziale Konflikte mit Mitschülern oder Lehrern zurückzuführen.

Tabelle 8: Auslöser für somatische Reaktionen

	Anzahl	Spalten %
Somatische Reaktionen bei Prüfungen	116	59,5%
bei Streit mit Mitschülern	39	20,0%
bei Konflikten mit Lehrern	28	14,4%
bei anderen Dingen	74	37,9%
Gesamt	195	100,0%

Breit streuen die Angaben in der Kategorie „bei anderen Dingen“: sie zeigen den Druck, der sowohl von zeitlicher Überforderung („wenn wir nachmittags Unterricht haben“) als auch von Leistungsüberforderung („wenn ich schlechte Noten habe“) oder fehlendem Verstehen der Erklärungen des Lehrers ausgeht – aber auch Durst, Hunger, schlechte Luft oder zu laute Unterrichtsstunden werden genannt.

Erfreulicherweise treten aber nur selten mehrere dieser Stressoren bei einem einzelnen Schüler auf: 72% derjenigen, die diese Reaktionen berichten, nennen nur einen einzigen dieser auslösenden Faktoren – nur 3% (6 Personen) benennen drei oder vier Faktoren.

Zu den als belastend empfundenen Situationen im Schülerdasein gehört es zweifellos auch, wenn in einer Klasse oder an einer Schule häufig *ernsthafte Streitigkeiten* zwischen den Schülern auftreten. Immerhin ein gutes Drittel erlebt „ernsthafte Streit, der auch zu Prügeleien oder bösen Beschimpfungen führt“, in der eigenen Klasse, und weitere 30% erleben es zwar nicht in der eigenen Klasse, aber in der Schule.¹⁶

¹⁶ Vgl. Frage 18. In der öffentlichen Berichterstattung spielt der Aspekt der Gewaltausübung an den Schulen eine wesentlich größere Rolle, als er hier von den Jugendlichen berichtet wird. In der Bewertung dieser Diskrepanz ist zum einen zu bedenken, dass einzelne spektakuläre Vorfälle über einen längeren Zeitraum und weit über die lokalen Grenzen hinaus auf Aufmerksamkeit stoßen und sich damit im kollektiven Gedächtnis festsetzen – zum anderen und vor allem ist aber auch die spezifische lokale Situation der Erlanger Schulen und der Hauptschule in ländlichem Umkreis zu bedenken, die beide hinsichtlich schulischer Gewaltakte eher zum ruhigen Pol der Schullandschaft zählen dürften.

Tabelle 9: Ernsthafter Streit in der Klasse oder Schule

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja, oft	18	6,7	6,7	6,7
ja, manchmal	76	28,3	28,3	34,9
nicht in unserer Klasse, aber an der Schule schon	79	29,4	29,4	64,3
nein, gar nicht	53	19,7	19,7	84,0
ich weiß nicht	43	16,0	16,0	100,0
Gesamt	269	100,0	100,0	

Lösen wir uns von der Betrachtung konkreter Belastungselemente und versuchen wir, das allgemeine Gefühl der Belastung der Schüler durch die Schule zu beschreiben, so finden wir auch hier wieder eine stark polarisierte Situation vor: während 29% der Schüler der Aussage zustimmen, „Ich empfinde die Schule überwiegend als Belastung“, widersprechen dem 40% der Befragten.¹⁷ Ein Grund für diese – angesichts der berichteten Einzelbelastungen doch eher als gelassen zu bewertenden – Einstellung dürfte wohl darin zu suchen sein, dass Belastungen durch die Schule einfach als „normal“ angesehen werden, wie es in vielen der offenen Interviews spontan formuliert wurde: man hat sich mit der Schule als einer selbstverständlichen Institution im Prozess des Aufwachsens in unserer Gesellschaft arrangiert.

Tabelle 10: Ich empfinde die Schule als Belastung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig stimme voll zu	19	7,1	7,2	7,2
stimme zu	57	21,2	21,5	28,7
weiß nicht	83	30,9	31,3	60,0
stimme nicht zu	96	35,7	36,2	96,2
stimme überhaupt nicht zu	10	3,7	3,8	100,0
Gesamt	265	98,5	100,0	
Fehlend k.A.	4	1,5		
Gesamt	269	100,0		

Dieses Antwortmuster ist bei Jungen und Mädchen und von der Hauptschule bis zum Gymnasium fast identisch, und es ist unabhängig von der Bildungsherkunft der Jugendlichen. Allerdings bestehen Beziehungen zwischen der Einschätzung der Schule als Belastung und *schulinternen* Faktoren:

¹⁷ Vgl. Frage 5; auch hier wurden die beiden zustimmenden bzw. ablehnenden Ausprägungen zusammengefasst.

- je eher man sich durch den Lernstoff überfordert fühlt, desto eher empfindet man die Schule insgesamt als eine Belastung (Somers' $d_{yx} = 0,35^{18}$);
- kommt man mit den Lehrern schlecht zurecht, so steigt ebenfalls das Gefühl einer Belastung durch die Schule (Somers' $d_{yx} = 0,33$); die Beziehung zu den Klassenkameraden wirkt sich dagegen nicht auf diese Einschätzung aus!
- auch die Einschätzung des Unterrichts als langweilig hängt mit diesem Empfinden zusammen (Somers' $d_{yx} = 0,31$);
- Jugendliche mit einem anderen sprachlichen Hintergrund in der Familie¹⁹ erleben die Schule ebenfalls häufiger belastend: Somers' $d_{yx} = 0,14$.

3.4 Klassenkameraden, Lehrer und der Unterricht im Spiegel der Bewertungen

Vorfreude oder Abwehr machen sich in der Regel an spezifischen Aspekten des Schullebens fest, und d.h. vor allem: an Freunden und Klassenkameraden, an bestimmten Lehrpersonen und am Unterricht selbst. Werfen wir also einen Blick auf die Wahrnehmung und Bewertung der sozialen und inhaltlichen Komponenten in der Schule.

Die Beziehung zu den Klassenkameraden

Überwiegend berichten die Jugendlichen, dass sie mit ihren Klassenkameraden gut zurechtkommen – lediglich 5% begrenzen dies auf wenige der Klassenkameraden, und nur 3% berichten von durchgängig schlechten Beziehungen zu den anderen.²⁰

¹⁸ Bei Somers' d_{yx} handelt es sich um ein Maß für die Bestimmung der Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen. Es variiert zwischen 1,0 bei einer perfekten Beziehung zwischen den Variablen (in diesem Fall geht jede Veränderung in den Ausprägungen der einen Variablen mit einer Veränderung in der anderen Variablen einher) und 0,0 beim Fehlen einer solchen Beziehung.

¹⁹ Als Indikator für migrationsbedingte Probleme für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht haben wir die Frage gestellt: „Wird bei Dir zu Hause nur deutsch gesprochen, oder unterhaltet Ihr Euch auch in einer anderen Sprache?“ (vgl. Frage 36). Anschließend haben wir gefragt, ob daraus Probleme für die Teilnahme am Unterricht resultieren. (Frage 37) Diesen Aspekt hielten wir für potentiell aussagekräftiger als die direkte Frage nach der Herkunft aus einem anderen Land, da Letzteres sehr unterschiedliche Lebenssituationen umfassen kann. Während der Durchführung der Befragung wurde allerdings in (zwei) Einzelfällen deutlich, dass es auch deutsche Familien gibt, in denen gelegentlich im Alltag eine andere Sprache gesprochen wird, um Sprachkompetenzen der Kinder, die diese z.B. während eines Auslandsaufenthaltes erworben haben, zu erhalten. Soweit es in der Befragungssituation möglich war, haben wir eine im Sinne unserer Interpretationsabsicht korrekte Beantwortung der Frage sichergestellt.

²⁰ Vgl. Frage 11. Die Beantwortung variiert weder mit dem Geschlecht noch mit der ethnischen Zugehörigkeit oder der Bildungsherkunft – siehe unten, Abschnitt 5.2.

Tabelle 11: Zurechtkommen mit den Klassenkameraden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mit allen gut	60	22,3	22,3	22,3
	mit den meisten gut	158	58,7	58,7	81,0
	mit manchen gut	31	11,5	11,5	92,6
	mit wenigen gut	12	4,5	4,5	97,0
	nicht so gut	8	3,0	3,0	100,0
	Gesamt	269	100,0	100,0	

Ein im wesentlichen ähnliches Bild bietet sich uns, wenn wir uns den Antworten auf die Aussage „Ich fühle mich in meiner Klasse wohl“ zuwenden – allerdings sind hier beide Extreme stärker besetzt.²¹

Tabelle 12: Ich fühle mich in meiner Klasse wohl

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme voll zu	97	36,1	36,5	36,5
	stimme zu	106	39,4	39,8	76,3
	weiß nicht	21	7,8	7,9	84,2
	stimme nicht zu	23	8,6	8,6	92,9
	stimme überhaupt nicht zu	19	7,1	7,1	100,0
	Gesamt	266	98,9	100,0	
Fehlend	k.A.	3	1,1		
Gesamt		269	100,0		

Die Beziehung zu den Lehrern

Lehrer spielen für die Jugendlichen in ihrer Beziehung zur Schule eine zentrale Rolle: sie vertreten den Schülern gegenüber die Institution, sie interpretieren (innerhalb ihres eigenen Handlungsspielraums) die Regeln der Schule und das Niveau der Leistungsanforderungen, sie gestalten den Unterricht. Entsprechend erfahren die Schüler alltäglich ihre Abhängigkeit von ihren Lehrern, entsprechend wichtig ist ihre Beziehung zu ihren Lehrern für ihr Erleben der Schule.

Im Kontext der oben bereits angesprochenen Frage nach dem, worauf man sich morgens in der Schule (nicht) freut, kommen Lehrer fast nur auf der Negativseite der Erwartungen vor: etwa

²¹ Vgl. Frage 5. Auch hier gilt, dass weder Geschlecht noch ethnische Zugehörigkeit noch Bildungsherkunft die Antworten beeinflussten – siehe unten, Abschnitt 5.2.

ein Viertel der Befragten führt sie hier an (und nur drei Schüler – 1% – freuen sich auf ihre Lehrer). Das negative Bild relativiert sich allerdings, wenn man direkt nach der Bewertung der Lehrer fragt: hier geben 30% allen oder den meisten ihrer Lehrer eine gute Note, und nur 24% bewerten sie überwiegend schlecht – fast die Hälfte sieht sich dagegen einem „gemischten“ Lehrerkollegium gegenüber.²² Die scheinbare Differenz in der Bewertung könnte dadurch zu erklären sein, dass in der Antwort auf die offene Frage nach der Vorfreude auf die Schule die Assoziationen v.a. auf einzelne Lehrer gehen, während in der letzteren Frage explizit nach „den“ Lehrern gefragt und damit eine Bilanzierung ausgelöst wird.

Tabelle 13: Wie findest Du Deine Lehrer?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	alle gut	12	4,5	4,5	4,5
	die meisten gut	70	26,0	26,1	30,6
	kommt drauf an: manche gut, andere nicht so gut	121	45,0	45,1	75,7
	nur wenige gut	59	21,9	22,0	97,8
	keinen gut	6	2,2	2,2	100,0
	Gesamt	268	99,6	100,0	
Fehlend	k.A.	1	,4		
Gesamt		269	100,0		

Auf der Ebene des pragmatischen Miteinander-Zurecht-Kommens haben sich Schüler und Lehrer offensichtlich noch etwas besser arrangiert: 12% haben demnach gar keine Probleme mit ihren Lehrern, und weitere 56% kommen mit den meisten gut zurecht – nur 12% berichten von schlechten Beziehungen zu allen oder den meisten Lehrern.²³

Tabelle 14: Zurechtkommen mit den Lehrern

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja, mit allen	32	11,9	11,9	11,9
ja, mit den meisten	150	55,8	55,8	67,7
mit einigen	56	20,8	20,8	88,5
nur mit wenigen	28	10,4	10,4	98,9
nein, mit keinem	3	1,1	1,1	100,0
Gesamt	269	100,0	100,0	

²² Vgl. Frage 19.

²³ Vgl. Frage 20.

Die Bedeutung, die den Lehrern für das Erfahren der Schule durch die Schüler zukommt, kommt in der nachfolgenden Tabelle sehr schön zum Ausdruck: Schüler, die nur mit wenigen oder keinem Lehrer gut auskommen, empfinden die Schule dreimal häufiger als eine Belastung als solche, die mit allen oder den meisten Lehrern gut auskommen – umgekehrt ist der Anteil derjenigen, die die Schule nicht als Belastung empfinden, bei den letzteren sogar viermal so hoch wie bei denjenigen mit schlechten Beziehungen zu den Lehrern. (Somers' $d_{yx} = -0,33$)

Tabelle 15: Schule als Belastung * Zurechtkommen mit den Lehrern

		Zurechtkommen mit den Lehrern			Gesamt
		ja, mit allen/den meisten	mit einigen	nur mit wenigen/ keinem	
Schule als Belastung	stimme zu	39 21,9%	17 30,4%	20 64,5%	76 28,7%
	weiß nicht	51 28,7%	25 44,6%	7 22,6%	83 31,3%
	stimme nicht zu	88 49,4%	14 25,0%	4 12,9%	106 40,0%
Gesamt		178 100,0%	56 100,0%	31 100,0%	265 100,0%

Was macht denn nun für die Schüler einen guten Lehrer aus? Hier erweisen sich seine didaktischen Fähigkeiten als wichtigstes Charakteristikum (59%) – danach folgen mehrere Eigenschaften, die auf die Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern abstellen: Humor (57%), Fairness (43%), Respekt gegenüber den Schülern (29%) und Freundlichkeit (21%). Ein Drittel erwartet zudem Durchsetzungsfähigkeit.²⁴

Tabelle 16

		Anzahl	Spalten %
Charakteristika eines guten Lehrers	Guter Lehrer kann sich durchsetzen	90	33,8%
	Guter Lehrer ist immer fair	113	42,5%
	Guter Lehrer respektiert Schüler	78	29,3%
	Guter Lehrer ist freundlich	57	21,4%
	Guter Lehrer versteht Spass	151	56,8%
	Guter Lehrer kann gut erklären	157	59,0%
	Guter Lehrer geht auf Fragen ein	55	20,7%
	Guter Lehrer macht abwechslungsreichen Unterricht	64	24,1%
	Guter Lehrer hat andere Eigenschaften	7	2,6%
Gesamt		266	100,0%

²⁴ Vgl. Frage 22. Auch die hier verwendeten Kategorien wurden aus den Antworten in den offenen Interviews entwickelt.

Konflikte zwischen Schülern und Lehrern

Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern wird aber nicht einseitig nur durch die Lehrer bestimmt: auch das Verhalten der Schüler bestimmt das Interaktionsklima mit – und von dieser Seite gehen offensichtlich zum Teil erhebliche Belastungen für die Lehrer aus. Lediglich 21 Schüler verneinen die Frage, dass die Lehrer – oft oder gelegentlich – „Schwierigkeiten haben, den Unterrichtsstoff zu behandeln, weil die Klasse zu unruhig ist, Unsinn macht oder die Schüler einfach nicht mitmachen“.²⁵

Tabelle 17: Unruhe in der Klasse beim Unterricht

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja, oft	85	31,6	31,6	31,6
kommt auf den Lehrer an	97	36,1	36,1	67,7
das kommt vor, aber selten	66	24,5	24,5	92,2
nein, eigentlich nicht	21	7,8	7,8	100,0
Gesamt	269	100,0	100,0	

Die von den Schülern berichteten Reaktionen der Lehrer auf diese Störungen erstrecken sich über die gesamte Breite der verfügbaren Reaktionsweisen: von einer Diskussion über die Störung über Nichtstun oder Meldungen an den Klassenlehrer (von 14% und 18% der Schüler genannt) über Ermahnungen (82%), Strafarbeiten (63%), Anschreien (57%) bis zu Verweisen (38%).²⁶

Die Bewertung des Unterrichts

In der Bewertung des Unterrichts spiegelt sich die gesamte Interessenbreite der Schüler. Nur wenige bezeichnen den Unterricht generell als „meistens interessant“ (10%) bzw. „meistens nicht interessant“ (8%) – die meisten machen ihre Bewertung vom Lehrer (35%) oder vom Thema (17%) abhängig bzw. konstatieren allgemein wechselndes Interesse (30%). Im Vorgriff

²⁵ Vgl. Frage 23.

²⁶ Vgl. Frage 24. In den spontanen Äußerungen in den *offenen* Interviews wurden die Möglichkeiten der produktiven Auseinandersetzung mit der Störung mittels einer Diskussion zwischen Lehrern und Schülern von den Schülern selbst überhaupt nicht genannt. Wir nahmen diese Möglichkeit in die angebotenen Antwortkategorien im *standardisierten* Fragebogen der Vollständigkeit halber auf, erhielten aber auch hier die mit Abstand geringsten Nennungen.

auf die weiter unten noch näher zu verfolgende Frage klassenspezifischer Unterschiede in der Bewertung sollen hier bereits zwei Ergebnisse festgehalten werden:

- *zwischen* den Klassen lassen sich keine größeren Differenzen in der Bewertung des Unterrichts bestimmen,
- *innerhalb* der Klassen reicht die Spannweite der Wahrnehmung dagegen fast immer von „meistens interessant“ bis „meistens langweilig“!

Die einzelnen Schüler erleben denselben Unterricht folglich sehr unterschiedlich – im Durchschnitt aller Schüler gibt es dagegen nur geringe klassenspezifische Differenzen!

Ein positives inhaltliches Interesse belegt die Tatsache, dass 92% der Befragten Fächer nennen können, die ihnen Spaß machen. Dabei reicht die Zahl der Nennungen von einem oder zwei Fächern bis zu sechs bis acht Fächern (oder einfach nur „viele“). Die Liste umfasst das gesamte Fächerspektrum: sie reicht von (Alt)Griechisch über Chemie, Französisch, Mathematik, Sport und Wirtschaft, wobei der Sport – nicht ganz überraschend – den mit Abstand größten Zuspruch erhält.

Und im Hintergrund die Eltern!

Für schulische Probleme sind Eltern die wichtigste Anlaufstelle: vier von fünf Jugendlichen besprechen ihre Probleme in der Schule zumindest *auch* mit ihren Eltern (fast gleich viele sprechen auch mit ihren Freundinnen und Freunden, deutlich seltener werden Geschwister, Lehrer oder andere Personen hinzugezogen). Primäre Ansprechpartnerin ist dabei die Mutter, die von 77% der Jugendlichen genannt wird. Dabei wenden sich 41% nur an sie, während lediglich 3% ihre Probleme nur mit dem Vater besprechen – in 35% aller Fälle sind beide Elternteile eingebunden.

Tabelle 18

		Anzahl	Spalten %
Schulische Probleme besprechen	mit Freunden	183	71,5%
	mit Eltern	203	79,3%
	mit Geschwistern	57	22,3%
	mit Lehrern	27	10,5%
	mit anderen Personen	15	5,9%
Gesamt		256	100,0%

Mädchen besprechen ihre Probleme und anstehende schulische Entscheidungen mit mehr Gesprächspartnern als Jungen (dies betrifft v.a. die Freundinnen und die Mütter). Auch mit der

Schulart steigt die Zahl der Gesprächspartner, und eine leichte Tendenz zu größerer Kommunikation über die schulischen Probleme besteht auch bei einem höheren Bildungsniveau der Eltern.

Die meisten Eltern zeigen Interesse an der schulischen Situation ihrer Kinder (51% wollen „immer wissen, was los ist“ – insgesamt 95% kümmern sich zumindest gelegentlich um die schulischen Belange ihrer Kinder – z.T. auch mehr, als den Jugendlichen lieb ist). Treten Probleme auf, so bleibt es zumeist nicht bei Gesprächen: die Eltern helfen ihren Kindern, soweit sie es selbst können, lassen ihnen Nachhilfeunterricht geben oder sprechen mit den Lehrern. Nur 11% der Schüler berichten, dass die Eltern ihnen dann Ärger machen, und nur 5 Schüler (2%) berichten, ihre Eltern verhielten sich ihren Problemen gegenüber gleichgültig. 14% der Befragten sind nach eigener Aussage in der glücklichen Lage, keine Probleme an der Schule zu haben, die einer Hilfe durch die Eltern bedürfen.²⁷

Tabelle 19

		Anzahl	Spalten %
Hilfestellung der Eltern bei Problemen	Eltern helfen	195	72,8%
	Eltern vermitteln Nachhilfe	69	25,7%
	Eltern reden mit dem Lehrer	83	31,0%
	Besprechen in der Familie	76	28,4%
	Eltern machen Ärger	30	11,2%
	Es ist den Eltern egal	5	1,9%
	Keine Probleme in der Schule	37	13,8%
Gesamt		268	100,0%

Deutlich häufiger als in den anderen Schularten erwähnen die Realschüler dabei eine Hilfestellung durch Nachhilfe, Gespräche mit den Lehrern, aber auch stärkeren Druck seitens der Eltern.

²⁷ Frage 15 - 17.

4. Zwischenbemerkung:

Zum Problem einer kausalen Zurechnung von Differenzen im Erleben und Bewerten

Die bisherigen Betrachtungen bezogen sich immer auf die Gesamtheit der befragten Schüler. Damit erhielten wir einen allgemeinen Eindruck von der Perspektive von Jugendlichen der neunten Jahrgangsstufe auf die Schule. „Die“ Jugendlichen stellen aber keine homogene Gruppe dar, sie sind vielmehr in sich vielfach differenziert: sie besuchen unterschiedliche Schularten und Schulen, sie gehen in unterschiedliche Klassen, und sie unterscheiden sich in bezug auf ihr Geschlecht, ihre familiäre und ethnische Herkunft und weitere Faktoren. In den folgenden Abschnitten soll geprüft werden, inwiefern je nach der Zugehörigkeit zu diesen Untergruppen die Schule unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird.

Es ist also zu prüfen,

- inwiefern Unterschiede zwischen den ausgewählten Schulen und zwischen den befragten Klassen bestehen – aber auch: inwieweit innerhalb derselben Klasse gemeinsam erlebte Erfahrungen unterschiedlich bewertet werden;
- inwieweit die bisher referierten Erfahrungen von bestimmten schulexternen Faktoren (wie Geschlecht, soziale Herkunft etc.) beeinflusst werden.

Schulen und Klassen sind „Individuen“, d.h. sie weisen in der Regel je spezifische Charakteristika aus, die sie von anderen Schulen und Klassen – z.T. deutlich – unterscheiden. Diese Charakteristika ergeben sich nicht nur aus strukturellen Momenten wie der Schulart, dem fachlichen Schwerpunkt der Gymnasien (neusprachlich etc.), der spezifischen Zusammensetzung der Schülerschaft u.ä., sondern sie entwickeln sich auch aus Zielsetzungen und Verhaltensregeln der Schulen bzw. der Klassen, aber auch aus der Dynamik der Interaktion zwischen den Schülern wie auch zwischen Schülern und Lehrern. Wünschenswert wäre es, den Einfluss der jeweiligen Faktoren auf das Erleben der Schule durch die Schüler bestimmen zu können: sind beobachtete Unterschiede in der Bewertung des Unterrichts auf die Schulart, auf das Geschlecht, und/oder auf die soziale Herkunft zurückzuführen. Wie im folgenden zunächst gezeigt werden soll, ist es mit dem vorliegenden Datensatz leider nicht möglich, den Einfluss dieser Faktoren voneinander abzugrenzen, da sie untereinander z.T. sehr eng zusammenhängen und die statistische Isolierung ihres jeweiligen Einflusses einen wesentlich größeren Datensatz erfordern würde.

Ein gutes Beispiel für die Interferenz schulspezifischer Faktoren mit allgemeinen soziostrukturellen Faktoren stellt die schichtspezifische Zusammensetzung der Schülerschaft an den von uns untersuchten Schulen dar.

Tabelle 20: Bildung Vater/Mutter * Schule

			Schule					Gesamt
			HS1	HS2	RS	Gym1	Gym2	
Bildung Vater/Mutter	einer maximal RS,	absolut	38	17	15	8	0	78
	anderer niedriger	Prozent	64,4%	50,0%	34,1%	13,8%	,0%	32,0%
	beide Realschule	absolut	9	8	7	5	2	31
		Prozent	15,3%	23,5%	15,9%	8,6%	4,1%	12,7%
	einer Abitur+, einer niedriger	absolut	10	7	12	14	4	47
		Prozent	16,9%	20,6%	27,3%	24,1%	8,2%	19,3%
	beide Abitur+	absolut	2	2	10	31	43	88
		Prozent	3,4%	5,9%	22,7%	53,4%	87,8%	36,1%
Gesamt		absolut	59	34	44	58	49	244
		Prozent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Während in den beiden Hauptschulen der Anteil der Elternpaare, bei denen beide die Hochschulreife erworben oder ein Studium abgeschlossen haben, bei 3% bzw. 6% liegt, beträgt er in der Realschule 23% und in den beiden Gymnasien 53% bzw. 88%.²⁸ Der Anteil der Schüler, bei denen ein Elternteil einen Hauptschulabschluss, der andere einen Hauptschul- oder Realschulabschluss erworben hat, schwankt umgekehrt zwischen 64% und 0%. Vergleichbare Ungleichheiten gibt es auch in der Verteilung der Geschlechter auf die Klassen: hier liegt die Anteil der Mädchen zwischen 29% und 79%, und auch die ethnische Zusammensetzung variiert stark. Unter dieser Bedingung einer hohen Interkorrelation der unabhängigen Variablen ist es somit nicht möglich, den Einfluss der soziostrukturellen Faktoren von denen des Schultyps oder der einzelnen Schule zu trennen.

Dennoch scheint es – gerade auch im Sinne einer Rückkoppelung der Ergebnisse an die hier untersuchten Schulen und Klassen – sinnvoll, diese Unterschiede aufzuzeigen, ohne jedoch der Versuchung zu erliegen, eventuelle Differenzen vorschnell kausal zu interpretieren – und insbesondere: die Verantwortung für diese Differenzen einzelnen Gruppen oder gar Personen zuzuschreiben. Wenn also im folgenden auf Unterschiede zwischen den Schularten oder einzelnen Schulen hingewiesen wird, ist dieser Vorbehalt im Gedächtnis zu halten: die Differenz muss nicht auf Charakteristika der Schulen (die Schulart, ihre Lehrer, ihre Regeln etc.) zurückzuführen, sie kann auch durch schulexterne Faktoren (wie z.B. eine andere soziale Zusammensetzung der Klassen) bedingt sein. Vorschnellen kausalen Deutungen dieser Ergebnisse liefert diese Studie, dies sei hier ausdrücklich betont, keine Basis. Sie beleuchten allerdings die unterschiedlichen Anforderungen, denen sich die Schulen – und das heißt vor allem die Lehrkräfte – im Unterrichtsalltag gegenübersehen.

²⁸ Zur Konstruktion der Variablen „Bildungsherkunft“ siehe die Ausführungen im Abschnitt „Wirkt sich die Bildungsherkunft der Jugendlichen auf ihre Schulwahrnehmung aus?“

5. Differenzierende Faktoren für das Erleben und Bewerten der Schule

5.1 Unterschiede zwischen Schulen und Klassen – und innerhalb der Klassen

Welche Aussagen können wir in bezug auf die unterschiedliche Wahrnehmung ihrer Schulen durch die Schüler treffen?

Betrachten wir zunächst einmal die Bereiche, in denen es *keine (wesentlichen) Differenzen* zwischen den Schulen oder Klassen gibt. Die Schüler der verschiedenen Klassen und Schulen unterscheiden sich nicht in bezug auf:²⁹

- das Gefühl einer *Überforderung* durch den Lernstoff;
- die Häufigkeit *somatischer Beschwerden* aufgrund schulischer Belastung;
- das subjektive Gefühl der *Belastung* (hier finden wir fast eine Gleichverteilung für alle Klassen vor);
- das Zurechtkommen mit den *Lehrern* (hier liegen nur geringfügige Differenzen vor);
- die Bewertung des *Unterrichtes*.

Für diese Variablen gelten die bereits beschriebenen Verteilungen für alle Schulen und Klassen mehr oder weniger in derselben Weise.

Differenzen zeigen sich dagegen in folgenden Bereichen:

- in der durchschnittlichen *Arbeitsbelastung* pro Woche;
- in der *Grundeinstellung* zur Schule;
- in der Häufigkeit von *Streitigkeiten* in der Klasse;
- und in den sozialen Beziehungen zwischen den *Schülern*.

Betrachten wir zunächst die Differenzen in der *durchschnittlichen Arbeitszeit*: sie variiert zwischen den fünf Schulen zwischen 40 und 49 Stunden pro Woche, wobei die Klassen der

²⁹ Die nachfolgende Darstellung beruht wesentlich auf der Bestimmung von Differenzen zwischen den Angehörigen bestimmter Untergruppen. Bei deren Interpretation ist immer zu bedenken, dass solche Differenzen in Stichproben auch zufällig auftreten können, obwohl in der Grundgesamtheit keine Differenzen bestehen. Der damit verbundenen Unsicherheit versucht man üblicherweise zu begegnen, indem man die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten dieser Differenzen (durch Signifikanztests) bestimmt. Dies setzt allerdings eine Auswahl nach den Regeln der Wahrscheinlichkeitstheorie voraus, und die konnte – wie in der Darstellung zur Auswahl beschrieben – hier nicht realisiert werden. Als Faustregel kann jedoch gelten, dass die Wahrscheinlichkeit für das Vorliegen einer Differenz auch in der Grundgesamtheit steigt, je größer die beobachtete Differenz in der Stichprobe ist.

Haupt- und Realschulen relativ einheitlich bei etwa 39 bis 44 Stunden liegen, die der Gymnasien (mit der Ausnahme einer Klasse mit 41 Stunden) aber bei 48 bis 50 Stunden.³⁰

Tabelle 21: Arbeitszeit pro Woche

Schulart	Mittelwert	N	Standardabweichung
Hauptschule	42,1806	93	8,02070
Realschule	40,4567	45	7,85684
Gymnasium	47,3084	107	8,14850
Insgesamt	44,1035	245	8,52051

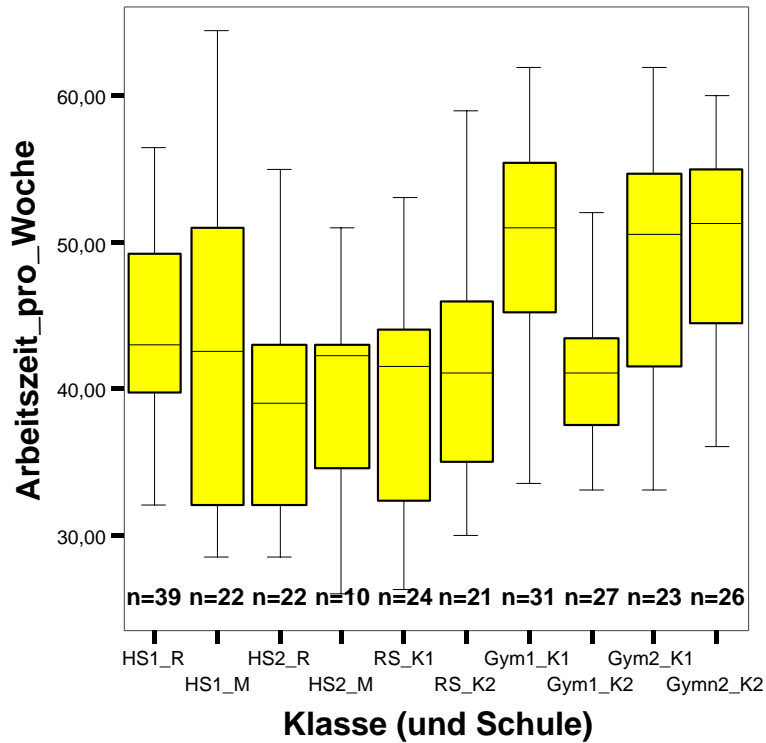
Im Durchschnitt arbeiten Gymnasiasten folglich länger als Haupt- und Realschüler. Vor dem Kurzschluss, aufgrund dieser Unterschiede allgemein etwas über „die“ Klassen oder „die“ Schulen sagen zu können, bewahrt uns aber ein Blick auf die nachfolgende Grafik 3: hier wird deutlich, dass es *innerhalb* der Klassen größere Streuungen gibt als *zwischen* ihnen!³¹

³⁰ Diese Unterschiede sind keineswegs eindeutig als Indikatoren unterschiedlichen Fleißes und schulischen Engagements zu interpretieren – die Differenzen können auch durch unterschiedliche Begabungen bedingt sein, die unterschiedlich großen Aufwand für die Schule erforderlich machen.

³¹ Dieses „Boxplot“ zeigt die Streuung der Werte innerhalb der einzelnen Klasse. Dabei steht die breite Box für die mittleren 50% der Verteilung, während die Linien ober- und unterhalb der Boxen jeweils die oberen bzw. unteren 25% anzeigen. Der feine Strich in der Mitte der Box steht für den Median, d.h. den Wert, der genau in der Mitte einer Verteilung liegt. So sehen wir z.B., dass in der Hauptschule 1 Regelklassen und M-Klassen denselben Median aufweisen, sich aber in der Streuung um diesen Median deutlich unterscheiden. (Da es sich bei den Schülern des M-Zuges eher um die besonders motivierten Schüler handelt, spricht die relativ geringe Arbeitszeit der unteren 50% dieser Klasse dafür, dass es sich hier auch um begabte Schüler handelt, die die Anforderungen dieser Klasse mit relativ geringem Arbeitsaufwand erfüllen können – auf diesen Aspekt werde ich im Kapitel „Freizeit als Konkurrenz zur Schule“ noch zurückkommen.)

Grafik 3

Arbeitszeit pro Woche nach Klassen (Quartile)



Aus der Tabelle der Mittelwerte und der grafischen Übersicht über die Verteilung der Arbeitszeiten innerhalb der Klassen wird damit deutlich, dass die durchschnittliche zeitliche Belastung zwar zwischen den Klassen und Schulen variiert, dass aber

- der maximalen Differenz von 11 Stunden *zwischen* den Klassen eine Differenz von 20 bis 30 Stunden *innerhalb* der Klassen gegenübersteht,
- und dass (mit einer Ausnahme) in allen Klassen mehr als die Hälfte der Schüler länger als 40 Stunden pro Woche arbeitet.

Betrachten wir des weiteren die eingangs definierte *Grundeinstellung zur Schule*, so treffen wir in einer Realschulklasse auf die mit Abstand stärkste Ablehnung mit 44%, während sie in zwei Gymnasialklassen nur bei 4% bzw. 6% liegt. Fassen wir „starke“ und „schwache Akzeptanz“ zusammen, so liegen drei gymnasiale Klassen mit Werten von 70% bis 77% an der Spitze der Zustimmungswerte, gefolgt vom M-Zug der Hauptschule2, während alle anderen Klassen Werte von etwa 50% aufweisen. Dieses Bild findet seine Bestätigung in der Tatsache, dass die Freude auf die Schule bei den Gymnasiasten deutlich stärker ausgeprägt ist als bei den Realschülern

oder den Hauptschülern. Für den schulischen Alltag ist dies natürlich insofern von Bedeutung, als diese unterschiedlichen Grundeinstellungen die Lernatmosphäre in den Klassen wesentlich beeinflussen dürfte.

Eine weitere Differenz zwischen den Schulen liegt in der Häufigkeit, mit der von ernsthaften *Streitigkeiten innerhalb der Klassen* berichtet wird. Tendenziell kommen „zumindest gelegentliche“ heftige Zusammenstöße an den Hauptschulen und der Realschule häufiger vor als an den Gymnasien (einer Quote von 47% bzw. 41% stehen 21% an den Gymnasien gegenüber) – allerdings weist eine Aufteilung nach Klassen den zweithöchsten Wert von 48% in einer Klasse des Gymnasiums2 nach, während es in einer Klasse am Gymnasium1 offensichtlich am „friedlichsten“ zwischen den Schülern zugeht (9%) .

Diese Streitigkeiten dürften Ausdruck der Qualität der *sozialen Beziehungen zwischen den Schülern* sein: Auch hier gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Klassen. Während in drei Klassen der beiden Gymnasien die Aussage „Ich fühle mich in meiner Klasse wohl“³² eine Zustimmungsrate von 93% bzw. 97% der Schüler erfährt, sinkt der Wert in einer gymnasialen Klasse (hier traten auch die meisten Konflikte zwischen den Schülern auf), in einer Klasse der Realschule und in den beiden Klassen der Hauptschule2 auf Werte zwischen 56% und 59% (die anderen Klassen liegen zwischen diesen Extremen). Entsprechend unterschiedlich ist der Anteil derjenigen, die sich nicht wohlfühlen: er liegt zwischen 0% und 37%.

Auch die Berichte über *Störungen des Unterrichts durch die Schüler* variieren deutlich zwischen den Klassen: „häufige Störungen“ werden von 57% einer gymnasialen Klasse berichtet, während in einer anderen Klasse eines Gymnasiums niemand diese Kategorie ankreuzte. In der Realschule liegt die Häufigkeit dieser Kategorie bei 27% bzw. 48%, an einer Hauptschule bei 14% und 43% – Ergebnisse, die die Alltagserfahrung der Lehrer von „schwierigen“ und „angenehmen“ Klassen bestätigen dürfte.

Zwischen den Schulen gibt es deutliche Unterschiede in der *Benotung*, um die wir die Schüler gebeten hatten: „Du bekommst ja ständig Noten in der Schule – welche Note würdest Du denn der Schule geben?“³³ Hier schneiden die Gymnasien besser ab als die Hauptschulen und die Realschule, wobei aber auch hier – abgesehen von der Realschule – die Klassen derselben Schule sich jeweils um 0,4 bis 0,6 Noten in ihrer durchschnittlichen Bewertung unterscheiden! Betrachten wir die Verteilungen auf der Ebene der einzelnen Befragten, so schöpfen diese die

³² Frage 5.

³³ Frage 31.

Notenskala insbesondere an den beiden Hauptschulen fast vollständig (von 2 bis 6 bzw. von 1 bis 5) aus (wie auch die hohen Werte für die Standardabweichung zeigen), während am Gymnasium1 als schlechteste Note die 4 vergeben wurde.³⁴ Auf der Ebene der Schulen ist die Normalverteilung weitgehend gewahrt.

Tabelle 22: Note für die Schule

Schule	Mittelwert	N	Standardabweichung
HS1	3,681	69	1,1245
HS2	3,262	42	1,1699
RS	3,766	47	,9992
Gym1	2,902	61	,6759
Gym2	2,612	49	,9750
Insgesamt	3,257	268	1,0840

Die Differenzierung der Gründe nach den einzelnen Schulen zeigt den zentralen Stellenwert, den Lehrer und Unterricht für die Bewertung der Schule darstellen. Während sie bei den Hauptschulen und der Realschule auf der „Habenseite“ der Schulen (in den ersten sechs Kategorien) kaum auftauchen, werden sie im Gymnasium1 immerhin von 29% genannt, und im Gymnasium2 überwiegen sie sogar die Häufigkeit der negativen Äußerungen in bezug auf diese beiden Dimensionen.³⁵ Alle anderen Dimensionen fallen in ihrer Bedeutung gegenüber diesen beiden zentralen Elementen des schulischen Erlebens ab.

³⁴ Erwähnt sei auch, dass die Note für die Schule mit der Durchschnittsnote der Schüler korreliert: r beträgt hier 0,27. Dies muss nicht unbedingt auf eine Revanche für erlittenes Ungemach verweisen, es kann auch einfach das Erleben der Schüler spiegeln.

³⁵ Die Begründungen mag manchen Lehrern und auch Außenstehenden ungerecht erscheinen – erinnert sei nochmals daran, dass es sich hier nicht um „objektive“ Aussagen, sondern um einen Ausdruck subjektiven Erlebens handelt (vgl. Fußnote 5).

Tabelle 23: Begründungen für die Benotung der Schule

		Schule					Gesamt
		HS1	HS2	RS	Gym1	Gym2	Spalten %
		Spalten %	Spalten %	Spalten %	Spalten %	Spalten %	
Gründe für die Note der Schule	Note wegen guter Lehrer und interessanten Unterrichts	9,4	12,5	4,5	29,1	33,3	18,3
	Schüler hat Spaß am Lernen	9,4	3,1	4,5	5,5	11,1	7,0
	kleine Klassenverbände, individuelle Betreuung, Engagement der SMV und der Schule			4,5	7,3	22,2	7,0
	gutes außerschulisches Angebot und Pausenangebot wie Essen, Räume usw. ist gut			9,1	14,5	4,4	6,1
	der Schüler hat eine grundsätzlich positive Einstellung zur Schule	7,5	15,6	6,8	10,9	20,0	11,8
	Note wegen schlechter Lehrer und Unterricht ist uninteressant gestaltet	52,8	53,1	65,9	54,5	28,9	51,1
	Druck ist zu hoch, Lehrstoff zu viel	5,7	3,1	2,3	20,0	15,6	10,0
	Schulgebäude und Fachräume sind in schlechtem Zustand	17,0	6,3	25,0	16,4	8,9	15,3
	zu große Klassenverbände, keine individuelle Betreuung möglich	1,9	3,1	13,6	5,5		4,8
	Stundenpläne sind schlecht strukturiert, Sekretariat und Direktor unfreundlich		6,3	11,4	29,1	11,1	12,2
	keine Vorbereitung auf späteres Berufsleben, Schule wird als langweilig empfunden		6,3	11,4	29,1	11,1	12,2
	kein gutes Verhältnis zu den Mitschülern, Klassengemeinschaft ist nicht gut	7,5	37,5	2,3		6,7	8,7
	Schule beschränkt Freizeit und beginnt zu früh	11,3	3,1		3,6	13,3	6,6
	Kein gutes außerschulisches Angebot, nicht mal in den Pausen, Regeln sind unverständlich	7,5	6,3	18,2		8,9	7,9
	grundsätzlich negative Einstellung zur Schule	7,5	6,3	4,5	1,8		3,9
grundsätzlich neutrale Einstellung zur Schule	15,1	3,1	2,3	21,8	6,7	10,9	
Gesamt	100 (N=53)	100 (N=32)	100 (N=44)	100 (N=55)	100 (N=45)	100 (N=229)	

5.2 Schulexterne Einflussfaktoren: Geschlecht – Bildungsherkunft – Sprache/Ethnie – familiäre Situation – Freizeitkonkurrenz³⁶

Im folgenden sollen kurz einige Aspekte angesprochen werden, die in der öffentlichen Diskussion der letzten Zeit verstärkt thematisiert wurden. Dies kann angesichts des begrenzten Datensatzes nicht mit dem Anspruch erfolgen, die dort angeschnittenen Fragen zu entscheiden – Ziel ist es lediglich, diese allgemein interessierenden Fragen auch für die hier untersuchten Klassen zu verfolgen. Um einer ausufernden und ermüdenden Ergebnisdarstellung entgegenzuwirken, werde ich mich auf thesenartige Ausführungen beschränken.

Erleben Mädchen und Jungen die Schule unterschiedlich?

Beginnen wir auch hier mit den *Gemeinsamkeiten* im Erleben der Schule:

- entgegen gängiger Überzeugung ist auch die *Grundeinstellung* zur Schule fast identisch (die Mädchen äußerten sich also nicht positiver als die Jungen), und auch die (fehlende) Vorfreude auf die Schule ist gleichmäßig verteilt;
- das subjektive Gefühl der *Belastung* ist bei Mädchen und Jungen etwa gleich stark ausgeprägt;
- auch von Problemen der Lehrer, den Unterrichtsstoff *ungestört* zu behandeln, berichten beide Geschlechter in demselben Umfang;
- das Zurechtkommen mit den *Klassenkameraden* ist bei beiden Gruppen fast identisch;
- auch der *Unterricht* wird von beiden Gruppen in derselben Weise wahrgenommen.

Unterschiede treten dagegen in folgenden Bereichen auf:

- mit 81% Zustimmung fühlen sich die Mädchen in der Klasse etwas *wohler* als die Jungen: ihr Anteil beträgt 72%);
- auch die Differenz in den *Noten* in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch ist nicht wirklich aussagekräftig (einer Durchschnittsnote in diesen Fächern von 2,9 bei den Mädchen steht ein Wert von 3,1 bei den Jungen gegenüber).
- gering ist auch – entgegen einer verbreiteten Vorstellung von den besonders fleißigen Mädchen – der Unterschied in der wöchentlichen *Arbeitszeit*: Mädchen berichten durchschnittlich 45 Stunden, Jungen 43 Stunden; allerdings liegt bei den Jungen eine etwas größere Streuung

³⁶ Für genauere Informationen über die Verteilungen selbst sei auf den vorangehenden deskriptiven Teil dieses Berichtes verwiesen – in diesem Kapitel wird es nur um mögliche Differenzen zwischen den jeweiligen Untergruppen gehen.

- vor, d.h., bei ihnen arbeiten einige deutlich mehr, andere deutlich weniger als die anderen, während die Mädchen eine größere Homogenität in ihrem Arbeitsaufwand zeigen;
- Mädchen geben häufiger als Jungen zu, sich *überfordert* zu fühlen (71% zu 60%), während Jungen stärker über eine Unterforderung klagen (1% zu 6%);
 - 51% der Mädchen, aber nur 30% der Jungen leiden dem Selbstbericht zufolge zumindest manchmal unter *somatischen Beschwerden*;³⁷
 - von ernsthaftem *Streit* innerhalb der Klasse berichtet nur ein Viertel der Mädchen, aber fast die Hälfte der Jungen;
 - den Alltagserwartungen entspricht, dass die Mädchen seltener von Problemen im Zurechtkommen mit den *Lehrern* berichten als die Jungen: 74% vs. 61% haben mit den meisten Lehrern keine Probleme, 4% bzw. 19% kommen dagegen nur mit wenigen oder keinem der Lehrer zurecht.

Somit gibt es zwar Unterschiede in einigen Dimensionen des schulischen Erlebens bei Mädchen und Jungen, entgegen verbreiteten Vorstellungen sind sie aber überwiegend nur relativ geringfügig.

Wirkt sich die Bildungsherkunft der Jugendlichen auf ihre Schulwahrnehmung aus?

In unserer Befragung hatten wir den höchsten von Mutter bzw. Vater erreichten Bildungsabschluss erfragt.³⁸ Aus diesen Informationen haben wir möglichst homogene Kombinationen der elterlichen Abschlüsse konstruiert, deren Verteilung die folgende Tabelle wiedergibt.³⁹

³⁷ Nicht zu entscheiden ist hier, ob die subjektive Stressbelastung von Jungen und Mädchen tatsächlich unterschiedlich ist, oder ob es sich hier um unterschiedliche Antwortmuster handelt, weil Jungen es mit ihrem männlichen Selbstbild nicht vereinbaren können, unter Schulstress zu leiden. Diese Einschränkung mag auch für das erwähnte stärkere Gefühl einer Unterforderung bei den Jungen gelten: hier mag auch etwas mehr Imponiergehabe im Spiel sein.

³⁸ Vgl. Frage 38.

³⁹ In der ersten Gruppe haben entweder beide Elternteile einen Hauptschulabschluss, oder einer hat einen Hauptschul-, der andere einen Realschulabschluss; diese Gruppe wird im folgenden als Elternhaus mit einem niedrigen Bildungsabschluss bezeichnet. In der zweiten Gruppe haben beide Elternteile einen Realschulabschluss, in der dritten hat einer Abitur, der zweite hat Realschul- oder Hauptschulabschluss, und in der vierten Gruppe haben beide Abiture gemacht (bei letzterem sprechen wir von einem Elternhaus mit hohem Bildungsabschluss). 25 Jugendliche konnten den Bildungsabschluss eines oder beider Elternteile nicht angeben.

Tabelle 24: Bildungsherkunft der Jugendlichen

Bildung der Eltern	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
einer maximal RS, anderer niedriger	78	29,0	32,0	32,0
beide Realschule	31	11,5	12,7	44,7
einer Abitur o. Studium, einer niedriger	47	17,5	19,3	63,9
beide Abitur o. Studium	88	32,7	36,1	100,0
Gesamt	244	90,7	100,0	
Fehlende Angaben	25	9,3		
Gesamt	269	100,0		

Hier möchte ich mich darauf beschränken, die Auswirkungen dieser Variablen auf einige ausgewählte Aspekte der Schulerfahrung zu berichten.⁴⁰

- **Keine Unterschiede** zwischen den Gruppen bestehen in dem Erleben der Schule als *Belastung*;
- Gleiches trifft auch für die *Grundeinstellung* zur Schule zu: „bildungsnaher“ aufgewachsene Schüler zeigen keine größere Akzeptanz der Schule als die „bildungsferner“ aufgewachsenen Schüler;
- eine hohe Übereinstimmung in den Antworten gibt es auch im Zurechtkommen mit den *Klassenkameraden*, und die Angehörigen der vier Bildungsgruppen fühlen sich in ihren Klassen in gleicher Weise *wohl*;
- auch im Zurechtkommen der Jugendlichen mit den *Lehrern* lassen sich keine Differenzen feststellen (obwohl dies aufgrund unterschiedlicher sozialer Nähe durchaus hätte erwartet werden können); auch der *Unterricht* wird weitgehend identisch wahrgenommen.
- **Differenzen** bestehen dagegen z.B. in bezug auf das Gefühl, durch die Leistungsanforderungen *überfordert* zu werden: hier sinkt das Gefühl der Überforderung der Schüler bei steigendem Schulabschluss der Eltern (in der unteren Bildungsgruppe fühlen sich 22%, in der hohen 40% nicht überfordert);
- diesem subjektiven Gefühl entsprechen Unterschiede in den *Noten* in den bereits erwähnten Hauptfächern: sie variieren mit der Bildungsherkunft, indem sie sich von durchschnittlich 3,3

⁴⁰ Auf andere Variablen wurde v.a. deswegen verzichtet, weil diese soziale Herkunft – wie Abschnitt 4 dargestellt – offensichtlich in Zusammenhang mit der besuchten Schulart steht und die Zurechnung der Effekte zu der einen oder der anderen Variablen die Gefahr einer Scheinkorrelation beinhalten würde (wie z.B. bei dem Erleben von Streit in der Klasse, das mit Herkunft und Schulart korreliert).

in der unteren Bildungsgruppe über 3,3 und 2,9 auf 2,7 in der oberen Bildungsgruppe verbessern;⁴¹

- ähnlich verhält es sich mit den Unterschieden bei den *somatischen Beschwerden*: während in den beiden ersten Bildungsgruppen 50% davon betroffen sind, sind es in den beiden letzteren nur etwa 35%;
- zudem ist die morgendliche *Vorfreude* auf die Schule bei den beiden oberen Bildungsgruppen deutlich ausgeprägter als in den beiden unteren.⁴²

Differenzen finden wir somit nicht im Bereich der sozialen Beziehungen der Schüler und in der Wahrnehmung des Unterrichts, wohl aber in der Leistungs- und Belastungsdimension.

Machen Schüler aus nicht-deutschen Familien andere Erfahrungen in der Schule?

Einen wesentlichen Diskussionspunkt stellen in der öffentlichen Diskussion Unterschiede im schulischen Erleben und Verhalten dar, die aus unterschiedlicher ethnischer Herkunft resultieren. In unserem Fragebogen haben wir diese Information dadurch zu erfassen versucht, dass wir danach fragten, inwieweit in den Familien (auch) eine andere Sprache als deutsch gesprochen wird, und ob die Befragten Probleme damit haben, dem Unterricht sprachlich zu folgen. Damit wollten wir aus der Gruppe der Migranten diejenigen Schüler bestimmen, die in besonderer Weise Probleme mit dem Unterricht haben könnten (während die Frage nach der Herkunft aus einem anderen Land positiv beantwortet werden kann, ohne dass tatsächlich die damit oft assoziierten besonderen Probleme der Beteiligung am Unterricht verbunden sein müssen – vgl. FN 19). Die folgende Tabelle informiert über den Anteil dieser Gruppe an der Gesamtheit der Schüler und ihre Verteilung auf die Schulen. Deutlich wird hier auch die Variation dieses Anteils mit der Schulart. Von zumindest gelegentlichen Problemen, dem Unterricht zu folgen, berichten 31% der insgesamt 61 Schüler in dieser Kategorie.⁴³

⁴¹ Auch hier ist aber zu bedenken, dass mit dem Wechsel der Bildungsherkunft tendenziell auch ein Wechsel der Schulart verbunden ist – diese Differenzen können somit auch auf eine unterschiedliche Notenpraxis der Schularten zurückzuführen sein.

⁴² Etwa 26% vs. etwa 9%; dies geht allerdings vorrangig auf Kosten der ambivalenten Antworten, denn der Anteil derer, die sich eher nicht freuen, ist in allen Gruppen annähernd gleich.

⁴³ Ein Lehrer der Hauptschule2 stufte die fehlenden Sprachkenntnisse als ein gravierendes Hemmnis für den gesamten Unterricht ein.

Tabelle 25

		Schule					Gesamt
		HS1	HS2	RS	Gym1	Gym2	
Gesprochene Sprache zu Hause	nur deutsch	48 70,6%	20 50,0%	38 80,9%	57 91,9%	42 85,7%	205 77,1%
	(auch) andere Sprache	20 29,4%	20 50,0%	9 19,1%	5 8,1%	7 14,3%	61 22,9%
Gesamt		68 100,0%	40 100,0%	47 100,0%	62 100,0%	49 100,0%	266 100,0%

Betrachten wir allerdings die Informationen, die die Jugendlichen uns über ihr Erleben der Schule gegeben haben, so wirkt sich diese Differenz der ethnischen Herkunft deutlich geringer aus, als es aufgrund der öffentlichen Diskussion zu erwarten wäre.⁴⁴

- *Somatische Reaktionen* auf schulische Belastungen werden *häufiger* berichtet („oft“ treten sie bei 21% auf gegenüber nur 7% bei den nur deutschsprachigen Schülern);
- etwas häufiger auch wird die Schule als *Belastung* empfunden (36% gegenüber 26%);
- die *Akzeptanz* der Schule ist etwas geringer (49% zu 58%);
- die *Vorfreude* auf die Schule überwiegt negative Erwartungen deutlich seltener (8% zu 21%);
- und in der *Leistung* in den Hauptfächern weisen sie – bei geringfügig größerer Streuung – eine relativ geringe Differenz von 0,2 Notenpunkten (3,2 vs. 3,0) auf.

- Eine *Überforderung* durch den Lernstoff wird von beiden Gruppen in derselben Weise beklagt: hier besteht *keine Differenz* in den Antworten;
- ebenfalls keine Differenz besteht in bezug auf das Zurechtkommen mit den *Klassenkameraden* und in bezug auf das Wohlfühlen in der Klasse,
- und die Beziehung zu den *Lehrern* wird in beiden Gruppen gleich bewertet, und auch der *Unterricht* wird in gleicher Weise wahrgenommen.

⁴⁴ Auch bei diesem Punkt sei aber nochmals daran erinnert, dass die Schülerschaft unseres Samples sich in ihrer sozialen Zusammensetzung und im Zusammenwirken gerade der ethnischen Variablen mit anderen Variablen (etwa der Bildungsherkunft) vermutlich deutlich von anderen Großstädten unterscheidet.

Zusammenleben mit der Herkunftsfamilie

Ein wesentlicher Faktor, der in der aktuellen Diskussion um Jugend und Schule immer wieder thematisiert wird, sind die Auswirkungen der Veränderungen im familialen Zusammenleben auf den Schulerfolg der Kinder.

Tabelle 26: Zusammenleben zu Hause

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mit meinen Eltern	212	78,8	79,1	79,1
	nur mit meiner Mutter	29	10,8	10,8	89,9
	nur mit meinem Vater	9	3,3	3,4	93,3
	mit meiner Mutter und ihrem neuen Partner	14	5,2	5,2	98,5
	mit anderen	4	1,5	1,5	100,0
	Gesamt		268	99,6	100,0
Fehlend	k.A.	1	,4		
Gesamt		269	100,0		

Fast 80% der Schüler in unserer Stichprobe leben mit ihren Eltern zusammen, 11% nur mit der Mutter, 3% nur mit dem Vater. Für die von uns erhobenen Informationen über die Schulerfahrungen haben diese Unterschiede keine Bedeutung: Schüler, die nur mit Mutter oder Vater zusammenwohnen, unterscheiden sich nur insofern von denen, die mit beiden Elternteilen zusammenwohnen, als sie etwas weniger gut mit ihren Klassenkameraden zurechtzukommen scheinen (70% vs. 84%) und sich daher tendenziell in ihrer Klasse etwas weniger wohl fühlen (66% zu 80%). In bezug auf ihre Durchschnittsnote in den Hauptfächern, in bezug auf die Belastung durch die Schule, in bezug auf ihre Grundeinstellung zur Schule wie auch in bezug auf die Beziehung zu den Lehrern weisen sie dagegen keine größeren Unterschiede auf.

Freizeit als Konkurrenz zur Schule

Zeit ist auch für Schüler ein knappes Gut. Damit stehen der Aufwand für die Schule und die mit Freizeitaktivitäten verbrachte Zeit grundsätzlich in Konkurrenz zueinander, und es ist gängige Meinung anzunehmen, dass die Freizeitaktivitäten auf Kosten des schulischen Engagements und Erfolges gehen müssen. Für die Datenanalyse war es beabsichtigt, die Angaben zu den Freizeitaktivitäten sowohl zum Arbeitsaufwand für die Schule und zu den Schulleistungen wie auch zu den Bewertungen der Schule in Beziehung zu setzen. Leider sind die Zeitangaben der

Befragten aber nur begrenzt auszuwerten.⁴⁵ Die nachfolgenden Auswertungen sollten daher nicht als präzise Daten, sondern nur als Richtwerte interpretiert werden.

Werfen wir einen ersten Blick auf die durchschnittlich für verschiedene Freizeitaktivitäten aufgewendete Zeit, so erhalten wir folgende Rangreihe.

Tabelle 27: Durchschnittlicher täglicher Zeitaufwand für Aktivitäten an Wochentagen

	N		Mittelwert	Standardabweichung
	Gültig	Fehlend		
Stunden für Schule während der Woche	259	10	8,0809	1,54946
Stunden um Freunde zu treffen	252	17	2,7700	1,94484
Stunden am Computer/Internet	263	6	1,9463	1,65319
Stunden um fern zu sehen	264	5	1,7610	1,49032
Stunden für Sport	259	10	1,3918	1,24939
Stunden um zu telefonieren	256	13	,8927	1,15267
Stunden um zu lesen	256	13	,6768	,86800
Stunden für andere Hobbys	68	201	2,3463	2,16406

Unter den Freizeitaktivitäten nimmt das Zusammensein mit Freunden mit durchschnittlich fast drei Stunden täglich den mit Abstand größten Raum ein, gefolgt von der Nutzung des Computers mit fast zwei Stunden und dem Fernsehen mit etwa eindreiviertel Stunden – am Ende dieser Skala stehen das Telefonieren und das Lesen.⁴⁶

Stehen diese Tätigkeiten nun in Konkurrenz zu den Anforderungen der Schule? Davon wäre auszugehen, wenn die schulischen Noten bei den Schülern schlechter wären, die mehr Zeit in bestimmte Freizeitaktivitäten investieren.⁴⁷ Auskunft hierüber gibt uns die folgende Tabelle der

⁴⁵ Bei der Beantwortung der Fragen scheint es Missverständnisse gegeben zu haben: so haben manche Befragte zehn und mehr Stunden als tägliche „Treffen mit Freundinnen und Freunden“ angegeben – möglicherweise also die Schulzeit mit hinzugerechnet. Bei anderen addieren sich die Freizeitaktivitäten auf mehr als zwölf Stunden täglich, was nur dann realistisch ist, wenn mehrere der erfassten Aktivitäten parallel ausgeübt werden. Dies führte dazu, dass Frage 29 gar nicht und Frage 30 nur in ihrem ersten (die Schule betreffende) Teil ausgewertet wurden. Außerdem wurden in der Datenprüfung offensichtlich unzutreffende Angaben (wie die erwähnten 10 Stunden Treffen mit Freunden) als fehlende Werte behandelt und in den Analysen nicht berücksichtigt. Vgl. Fragen 27, 29 und 30.

⁴⁶ Die Angaben für „andere Hobbys“ werden in dieser Reihung nicht berücksichtigt, da es hier nur Angaben von einer Minderheit der Befragten gibt. Hinsichtlich der Bewertung der Zuverlässigkeit der Zeitangaben sei auf die Überlegungen in Fußnote 12 verwiesen.

⁴⁷ Über den kausalen Zusammenhang gäbe letztlich nur ein Experiment Auskunft, doch ist dies weder ethisch vertretbar noch praktisch realisierbar. Unter methodischen Gesichtspunkten wäre eine Paneluntersuchung (d.h. eine wiederholte Befragung derselben Personen) eine Alternative, doch war ein solcher methodischer Aufwand im gegebenen Forschungsrahmen nicht möglich. Wir können hier also nur den Zusammenhang zwischen diesen Variablen prüfen – die damit verbundenen Interpretationsprobleme werden weiter unten

Korrelation der Durchschnitts*note* der Schüler in den drei Hauptfächern mit der berichteten *Zeit* für die verschiedenen Tätigkeiten.⁴⁸

Tabelle 28: Zusammenhang von Notendurchschnitt in den Hauptfächern und Freizeitaktivitäten			
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N
Stunden am Computer/Internet	,208(**)	,001	261
Stunden um fern zu sehen	,217(**)	,000	262
Stunden für Sport	,089	,156	257
Stunden um zu telefonieren	,175(**)	,005	254
Stunden um zu lesen	-,135(*)	,031	255
Freizeitaktivitäten insgesamt	,190(**)	,003	237
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant			
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant			

Diese Korrelationswerte zeigen: bessere Schüler

- schauen weniger lange fernsehen,
- nutzen weniger lange den Computer,
- telefonieren weniger lange,
- lesen (etwas) mehr,
- verbringen insgesamt weniger Zeit mit den hier berücksichtigten Freizeitaktivitäten.⁴⁹
- Der Zusammenhang zwischen Leistungsstatus und sportlichen Aktivitäten ist dagegen nicht stark ausgeprägt.

Noch anschaulicher werden diese Beziehungen zwischen Leistungsstatus und Freizeitaktivitäten, wenn man für die einzelnen Notengruppen getrennt den Mittelwert berechnet.

diskutiert.

⁴⁸ Der hier verwendete Produktmomentkorrelationskoeffizient r ist ein Maß für die Bestimmung der Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei (metrischen) Variablen. Er bewegt sich (wie Somers d_{yx}) zwischen -1 bei perfekter negativer und $+1$ bei perfekter positiver Übereinstimmung zwischen zwei Variablen. Eine Korrelation von $0,21$ zwischen Computernutzung und Note bedeutet z.B., dass mit dem Ansteigen der am Computer verbrachten Zeit die Note schlechter wird; dies gilt nicht für alle Schüler (dann wäre die Korrelation höher), aber doch der Tendenz nach.

⁴⁹ Letzte Tabellenzeile.

Bericht

Tabelle 29: täglicher Zeitaufwand für verschiedene Aktivitäten, nach Leistungsgruppen							
Durchschnittsnote aus Deutsch, Mathematik und Englisch		Stunden am Computer /Internet	Stunden um fern zu sehen	Stunden für Sport	Stunden um zu telefonieren	Stunden um zu lesen	alle Freizeitaktivitäten insgesamt
1,00	Mittelwert	,91	,41	1,92	,17	,67	4,38
	N	6	6	6	6	6	6
2,00	Mittelwert	1,53	1,43	1,27	,68	,75	5,55
	N	56	56	53	55	55	53
3,00	Mittelwert	1,98	1,76	1,31	,88	,77	5,91
	N	132	132	132	130	131	121
4,00	Mittelwert	2,27	2,20	1,58	1,19	,43	6,3
	N	64	65	64	60	62	54
5,00	Mittelwert	3,00	1,67	2,00	1,05	,50	7,22
	N	3	3	2	3	1	3
Ins-gesamt	Mittelwert	1,94	1,76	1,39	,89	,68	5,90
	N	261	262	257	254	255	237

Die in dieser Tabelle berichteten Mittelwerte zeigen deutlich, wie die für die Freizeitaktivitäten aufgewendete Zeit mit dem Wechsel von den oberen zu den unteren Leistungsgruppen kontinuierlich zunimmt: die Schüler mit der Note „1“ schauen im Durchschnitt 55 Minuten (0,91 Stunden) fern, die Schüler mit der Note „2“ 92 Minuten (1,53 Stunden), usw. Eine Ausnahme bilden die sportlichen Aktivitäten, die mit dem Notenschnitt nicht korrelieren, und das Lesen, bei dem sich insbesondere die Gruppen „2“ und „3“ von den Gruppen „4“ und „5“ unterscheiden.⁵⁰

Trotz dieser deutlichen Zusammenhänge ist die oben aufgeworfene Frage nach der Konkurrenz von Freizeit und Schule nur schwer zu beantworten. Zum einen ist die Richtung der Kausalität nicht geklärt: es könnte auch sein, dass die Jugendlichen sich dem Fernsehen und dem Computer erst dann verstärkt zuwenden, wenn sie in der Schule Probleme mit ihren Leistungen bekommen – die stärkere Freizeitorientierung wäre dann nicht Ursache, sondern Folge schulischer Probleme.

⁵⁰ Die Zahlen in der Zeile „Mittelwert“ stehen für das arithmetische Mittel; „N“ zeigt die Zahl der Fälle in der jeweiligen Gruppe an.

Zum anderen besteht zwischen dem *Arbeitsaufwand* für die Schule und der *Durchschnittsnote* keine aussagekräftige⁵¹ Beziehung (vgl. nachfolgende Tabelle), so dass wir nicht generell sagen können, die erfassten Freizeittätigkeiten würden auf Kosten der Zeit für die schulischen Belange gehen: die durchschnittlich an den Wochentagen bzw. in der Woche (incl. Wochenende) insgesamt aufgewendeten Arbeitszeiten für die Schule unterscheiden sich nicht wesentlich zwischen den verschiedenen Leistungsgruppen.

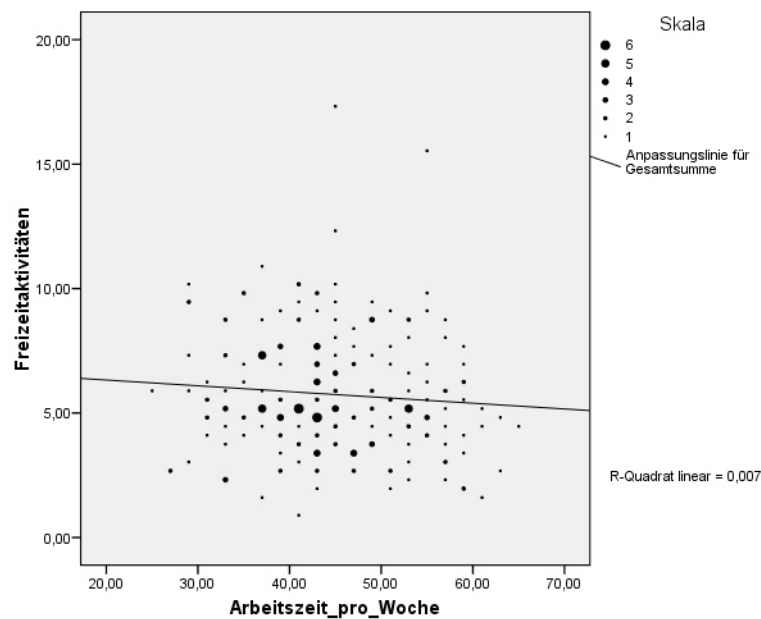
Bericht

Tabelle 30: Durchschnittsnote und Arbeitsaufwand für die Schule			
Durchschnittsnote aus Deutsch, Mathematik und Englisch		tägliche Arbeitszeit für die Schule während der Woche	Arbeitszeit für die Schule insgesamt in der Woche
1,00	Mittelwert	7,9167	42,7500
	N	6	6
2,00	Mittelwert	8,4318	45,7824
	N	55	54
3,00	Mittelwert	8,1281	44,2065
	N	132	124
4,00	Mittelwert	7,7903	42,5167
	N	62	60
5,00	Mittelwert	6,6000	44,0000
	N	3	1
Insgesamt	Mittelwert	8,0890	44,1035
	N	258	245

Auch lässt sich zeigen, dass die *für die Schule und für die Freizeit aufgewendeten Zeiten* nicht zusammenhängen: sie korrelieren nur mit $r = -0,08$ miteinander und weisen, wie das nachfolgende Streudiagramm zeigt, für jeden Wert der Arbeitszeit eine große Spannweite bei den Freizeit-Zeiten auf.

⁵¹ „r“ beträgt -0,12 bzw. -0,09 für die Beziehung von Durchschnittsnote und täglicher bzw. wöchentlicher Arbeitszeit und ist nicht signifikant.

Grafik 4: Arbeitszeit und Freizeit



Die Punkte in diesem Streudiagramm stehen für die Fälle, die die jeweilige Kombination der aufgewendeten Zeit für die Schule und für die Freizeitaktivitäten repräsentieren. Dabei symbolisiert die Größe der Punkte die Zahl der Fälle für diese Kombination. Die von links nach rechts laufende Linie durch die Punktwolke zeigt den Verlauf der Regressionslinie an (je höher der Arbeitsaufwand pro Woche, desto geringer ist im Durchschnitt der Beobachtungsfälle die für diese Freizeitaktivitäten investierte Zeit) – der quadrierte Korrelationswert von 0,007 zeigt allerdings, dass weniger als 1% der Unterschiede in den Freizeitaktivitäten durch die Unterschiede in der schulischen Arbeitszeit zurückzuführen ist. Die Streuung der Freizeit für jeden Wert der Arbeitszeit illustriert, dass zwischen beiden Variablen praktisch keine Beziehung vorliegt.

Eine Erklärung für dieses überraschende Ergebnis könnte darin liegen, dass viele gute Schüler den Anforderungen der Schule ohne großen Arbeitsaufwand genügen können, während die schlechteren Schüler Verständnisprobleme durch eine höhere Arbeitsleistung auszugleichen versuchen, so dass insgesamt ein im Durchschnitt der Leistungsgruppen relativ einheitlicher Arbeitsaufwand resultiert.⁵² Dieser Befund spricht dafür, dass es sich im Verhältnis von Arbeits

⁵² Einen Beleg für diese Annahme finden wir in vielen Äußerungen der offenen Interviews, in denen gute Schüler berichten, dass es zumeist ausreicht, im Unterricht aufzupassen, während schlechte Schüler von ihren zusätzlichen Bemühungen bei den Hausaufgaben oder in der Nachhilfe erzählen. Dies bedeutet, wie wir im Abschnitt über die schulischen Leistungen gesehen haben, jedoch nicht, dass alle Schüler in etwa gleich viel arbeiten – die Differenzen liegen aber nicht *zwischen* den Leistungsgruppen, sondern sie bestehen *innerhalb* der Gruppen. (Und es schließt natürlich auch nicht aus, dass im Einzelfall durch einen erhöhten Arbeitseinsatz auch bessere Noten zu erzielen wären – dies gilt dann allerdings für die

zeit und Freizeit weniger um eine Konkurrenz auf der Ebene des Einsatzes von *Zeiteinheiten* handelt, sondern – hierauf weisen die Korrelationen von Computernutzung und Fernsehen mit der erbrachten Schulleistung hin – dass die Auswirkungen der Freizeitaktivitäten auf die schulische Leistung eher auf der *inhaltlichen* Ebene zu suchen sind. Möglich wäre zum einen die bereits angesprochene Interpretation, dass Jugendliche mit Leistungsproblemen sich verstärkt anderen Handlungsbereichen zuwenden, um das bedrohte Selbstwertgefühl zu stabilisieren und ggf. andere Möglichkeiten der Selbstbestätigung zu erschließen. Zum zweiten kann es sich aber auch um Tätigkeiten handeln, die von ihrer Anforderungsstruktur her zu den schulischen Anforderungen in Widerspruch stehen und diese daher beeinträchtigen. Mit den vorliegenden Daten sind diese Überlegungen nicht beantwortet.⁵³

6. Zentrale Ergebnisse der Studie

1. In ihren Erwartungen an die Schule zeichnen sich die Jugendlichen in ihrer Mehrheit nicht durch eine besondere Distanz zu den in der Gesellschaft allgemein vertretenen *Zielvorstellungen* für die Schule aus. Sie erwarten vor allem eine Vorbereitung auf ihre spätere berufliche Tätigkeit, aber auch die Bildungsaufgabe der Schule ist – neben der für die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenz unverzichtbaren Orientierung an und Auseinandersetzung mit ihren Gleichaltrigen – für die Mehrheit der Schüler selbstverständlicher Teil ihrer Schulorientierung.
2. Die *Grundeinstellung* zur Schule ist als überwiegend positiv einzustufen: nur etwa ein Fünftel nimmt eine explizit ablehnende Haltung ein. Dem „*Kern*“ des *Unterrichtsgeschehens* (Themen, Lehrer, Unterrichten) gegenüber dominiert allerdings eine kritische Einstellung.

Schüler aller Notenstufen!)

⁵³ Einschränkung muss auch daran erinnert werden, dass eine Variable: die Dauer des Zusammenseins mit Freunden, aufgrund von Zweifeln an der Zuverlässigkeit dieser Angaben in diesen Berechnungen (außer in Tabelle 27) nicht berücksichtigt wurde. Hier finden wir die stärkste Einzelkorrelation mit den Noten vor ($r=0,25$), d.h. schlechte Schüler verbringen deutlich mehr Zeit mit ihren Freunden als gute Schüler. Aber auch hier bleibt die Frage offen, ob dieser Zeiteinsatz die schlechten Noten begünstigt oder aber schlechte Noten zu einem Zusammenschluss mit anderen führen.

3. Hinsichtlich der *Belastungen*, mit denen sich die Jugendlichen in der Schule konfrontiert sehen, ist festzuhalten,
 - im Durchschnitt haben die Jugendlichen eine *zeitliche* Belastung zu bewältigen, die mit 44 Wochenstunden über der durchschnittlichen Arbeitszeit von Erwachsenen liegt – wobei aber ausgeprägte individuelle Unterschiede vorliegen;
 - die Mehrheit der Befragten (65%) klagt über eine Überlastung durch *Leistungsanforderungen*;
 - 40% der Befragten reagieren mit *somatischen Reaktionen* auf schulische Belastungen;
 - ein Drittel berichtet von zumindest gelegentlichen ernsthaften *Streitigkeiten* in der Klasse, ein weiteres Drittel kennt dies zumindest aus anderen Klassen;
 - insgesamt erklärt ein Drittel der Befragten, es fühle sich durch die Schule *belastet*.

4. Die Beziehungen der Schüler zu ihren Klassenkameraden, Lehrern und Eltern werden überwiegend positiv erlebt – die Einstellung zum Unterricht ist dagegen sehr unterschiedlich:
 - 80% der Befragten kommen mit ihren *Klassenkameraden* gut zurecht, fast ebenso viele (76%) fühlen sich in ihrer Klasse wohl;
 - für etwa ein Viertel der Schüler sind *Lehrer* zwar ein Grund, sich morgens nicht auf die Schule zu freuen, und entsprechend korreliert das Zurechtkommen mit den Lehrern stark mit dem Gefühl, durch die Schule belastet zu sein – andererseits kommen zwei Drittel mit den Lehrern durchweg gut zurecht, und fast ein Drittel findet „die meisten“ Lehrer gut;
 - die Bewertung des *Unterrichts* weist eine große Spannweite von „meistens interessant“ bis „meistens langweilig“ auf, wobei aber neun von zehn Schülern zumindest das eine oder andere, oft auch mehrere Fächer nennen können, an denen sie großes Interesse haben;
 - auch können fast alle Schüler auf Rückhalt bei ihren *Eltern* zählen: diese zeigen überwiegend großes Interesse an der schulischen Situation ihrer Kinder und leisten in vielfacher Weise Hilfestellung bei Problemen in der Schule.

5. Zwischen den verschiedenen *Schularten, Schulen und Klassen* gibt es *keine* Unterschiede in bezug auf:
 - das Gefühl einer Überforderung durch den Lernstoff;
 - die Häufigkeit somatischer Beschwerden aufgrund schulischer Belastung;
 - das subjektive Gefühl der Belastung;
 - und das Zurechtkommen mit den Lehrern.

6. Deutliche *Unterschiede* treten dagegen in folgenden Dimensionen auf:

- Gymnasiasten arbeiten durchschnittlich länger für die Schule als Hauptschüler und Realschüler – allerdings sind die Differenzen innerhalb der Schulen und Klassen noch ausgeprägter als zwischen ihnen;
 - ernsthafte Streitigkeiten zwischen den Schülern kommen an Hauptschulen und Realschule tendenziell häufiger vor als an den Gymnasien, aber auch hier gibt es erhebliche klassenspezifische Differenzen;
 - die Grundeinstellung zur Schule ist an den Gymnasien überwiegend besser als an den beiden anderen Schultypen, aber auch hier liegen starke klassenspezifische Varianzen vor;
 - dasselbe gilt für das „Sich-Wohlfühlen“ in der eigenen Klasse: tendenziell steigt es mit der Schulstufe;
 - auch die zusammenfassende Benotung der Schulen durch die Schüler verbessert sich mit dem Übergang von der Hauptschule über die Realschule zum Gymnasium auf, wobei auch hier Klassen derselben Schule durchaus unterschiedliche Bewertungen vergeben.
7. Entgegen verbreiteten Vorstellungen unterscheiden sich *Mädchen und Jungen* in wesentlichen Dimensionen des schulischen Erlebens nur geringfügig (so in der Grundeinstellung zur Schule, im Belastungsgefühl, im Zurechtkommen mit den Klassenkameraden und auch in den Leistungen in den Hauptfächern) – Differenzen liegen vor im Gefühl der Überforderung, bei somatischen Beschwerden oder im Zurechtkommen mit den Lehrern.
 8. Die Herkunft aus *bildungsnäheren oder bildungsferneren* Elternhäusern wirkt sich v.a. in der Leistungsdimension und den damit verbundenen Gefühlen der Belastung und ihrer psychosomatischen Bewältigung aus, nicht dagegen in der Grundeinstellung zur Schule und in der sozialen Integration in den Klassenverband und das Zurechtkommen mit den Lehrern.
 9. Vergleichbares gilt für die Auswirkungen der *ethnischen Zugehörigkeit*: auch sie wirkt sich nicht auf die sozialen Beziehungen zu Klassenkameraden und Lehrern aus, während die Noten der nicht-deutschen Schüler geringfügig schlechter sind und auch Fragen, die sich auf das Gefühl der Belastung und die Akzeptanz der Schule beziehen, werden von ihnen etwas negativer beantwortet werden.
 10. Für die von uns erhobenen Variablen macht es (fast) keinen Unterschied, ob die Jugendlichen mit beiden oder mit nur einem *Elternteil zusammenleben* – letztere scheinen lediglich in ihre Klassen etwas schlechter integriert zu sein.

11. Neben dem Zusammensein mit Freunden kommt dem Fernsehen, der Beschäftigung mit dem Computer und sportlichen Aktivitäten für die *Freizeit* der Jugendlichen die größte Bedeutung zu. Insbesondere die Computernutzung, das Fernsehen und das Telefonieren mit Freunden stehen in einer negativen Beziehung zu den Noten in den Hauptfächern. Eine kausale Interpretation dieses Zusammenhangs ist jedoch problematisch, da zum einen die Richtung der Beeinflussung nicht eindeutig ist, zum anderen der zeitliche Aufwand für die Schule und die diversen Freizeitaktivitäten fast nicht miteinander zusammenhängen. Die Beziehung zwischen diesen Variablen ist somit weniger in der Konkurrenz um pure Zeitressourcen zu suchen, sondern mehr in einer inhaltlichen Ebene, die z.B. in motivationaler Hinsicht, aber auch in der Einübung bestimmter Denkmuster zu suchen sein mag.
12. Bezogen sich die bisher erwähnten Ergebnisse auf je einzelne Dimensionen, so verdient eine Beobachtung besondere Betonung, da sie eine spezifische Schwierigkeit jeglicher Unterrichtsgestaltung beleuchtet: Dieselbe Situation wird von verschiedenen Schülern sehr unterschiedlich erlebt, wie die Spannweite sehr unterschiedlicher Bewertungen innerhalb derselben Klasse in vielen Dimensionen belegt. Diese Beobachtung verweist einerseits auf die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schüler als Ursache dieses differentiellen Erlebens, andererseits auf die Notwendigkeit eines differenzierten Unterrichtsangebotes, um solche Unterschiede ausgleichen zu können.
13. Daneben gibt es aber offensichtlich auch den dominanten Status als „Schüler“, der Ungleichheiten in bezug auf Geschlecht, Herkunft und Sprache/Ethnie weitgehend zu überdecken imstande ist: in bezug auf diese letzteren Faktoren ist es v.a. die Dimension der Leistungsanforderungen, die zu Unterschieden führt, während die Grundeinstellung zur Schule, das Gefühl der Belastung durch die Schule sowie die Beziehungen zu den Mitschülern und Lehrern tendenziell ähnlich erlebt werden.

7. Schlussbetrachtung

Ausgangspunkt der hier vorgelegten Untersuchung war die Beobachtung, dass die zur Verbesserung der Leistungsbilanz des deutschen Schulsystems vorgelegten Vorschläge sich fast ausschließlich auf strukturelle Faktoren des Schulsystems beziehen und sich allein an den Ergebnissen der internationalen Leistungstests orientieren. Dem wurde in unserem Seminar die Notwendigkeit gegenüber gestellt, für eine erfolgreiche Veränderung auch die Erfahrungen der Schüler mit der Schule in Rechnung zu stellen, um nicht an ihnen als ersten Adressaten und Betroffenen jeglicher Veränderungen vorbeizuplanen.⁵⁴ Die negativen Erfahrungen mit der Einführung des „G8“ nicht nur in Bayern sind ein Schulbeispiel für die Chancen des Scheiterns einer extern geplanten und durchgesetzten strukturellen Veränderung eines gesellschaftlichen Teilsystems ohne Einbeziehung der Betroffenen, wie man sie in vielen hierarchisch organisierten Teilbereichen unserer Gesellschaft immer wieder beobachten kann.

Die Argumente für ein stärker kommunikatives Vorgehen⁵⁵ liegen auf der Hand: es nutzt die Expertise der Handelnden „vor Ort“ (denen gerade im Bildungsbereich keineswegs nur pure Interessenblindheit unterstellt werden kann); es bindet diejenigen, die die Reform letztlich ausführen und mit Leben füllen müssen, in den Entscheidungs- und Umsetzungsprozess ein und beugt dem Neutralisieren der großen Reform auf der kleinen Handlungsebene vor;⁵⁶ und nicht zuletzt entspricht dies demokratischen Grundprinzipien und festigt die gesellschaftliche Integration.⁵⁷

Aber auch die Erweiterung der Diskussion auf die Erfahrungen von Schülern und Lehrern führt nicht zu einem Endpunkt der in der Analyse der Bedingungsstruktur zu berücksichtigenden

⁵⁴ In derselben Weise sind bei der Planung von Veränderungen am und im Schulsystem natürlich auch die Erfahrungen der Lehrer zu berücksichtigen – die Entscheidung unseres Forschungsseminars, sich auf die Schüler zu beschränken, beruhte darauf, dass die Schüler noch weniger Möglichkeiten haben, sich in die neuere Diskussion einzubringen, unsere Kapazitäten mit der Einbeziehung auch der Lehrer aber völlig überfordert gewesen wären.

⁵⁵ Dies bedeutet nicht, dass Schüler und Lehrer autonom definieren können, wie Schule organisiert sein und was sie leisten soll – Schule geht die gesamte Gesellschaft an und ist daher auch an externe Setzungen gebunden und ihnen verpflichtet –, aber es stellt sicher, dass sie gehört und dass sie mit ihren Wünschen und Vorschlägen ernst genommen werden.

⁵⁶ Wer glaubt, durch Druck und Kontrolle das Handeln in komplexen Organisationen bis auf die unterste Ebene steuern zu können, täuscht sich über die Komplexität des Handlungsgefüges moderner Organisationen .

⁵⁷ Auch dies ein Argument, das nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Akzeptanz von Regierungsparteien zu diskutieren ist, sondern das auf eine gerade im Bildungssektor wirksame prägende und dauerhafte Konsequenz für die Identifikation mit gesellschaftlichen Institutionen verweist und damit Langzeitwirkung über den eigentlichen Anlass hinaus ins Blickfeld rückt.

Einflussfaktoren. Auf eine in Analyse und Reformbemühungen noch wesentlich schwerer zu fassende Verkettung der Einflüsse soll die nachfolgende Überlegung abschließend aufmerksam machen.

In der Auswertung der Erwartungen, die die Schüler mit der Schule verbinden, sahen wir, dass das Ziel, die Schule solle auf „den Beruf“ vorbereiten, fast uneingeschränkte Zustimmung erfuhr. Diese Grundorientierung dürfte uns fast selbstverständlich erscheinen – in ihr mag aber auch eine Erklärung für die Ablehnung eines großen Teils der Unterrichtsinhalte (und damit für Langeweile, fehlende Beteiligung und damit auch schlechte Noten und eine generalisierte Abwehrhaltung gegenüber Lernanmutungen) zu suchen sein: die Schüler sehen deren Nutzen für ihr späteres (Berufs-!)Leben nicht immer ein, und sie sehen damit auch nicht den Sinn, leicht verfügbare attraktive Alternativen der Zeitgestaltung zugunsten dieser Lerninhalte zurückzustellen.⁵⁸

Mit dieser instrumentalistischen Grundorientierung stehen die Jugendlichen aber nicht allein. Eine Wertschätzung für Bildung ohne direkt erwartbare materielle Dividendenausschüttung existiert im übergreifenden Kontext einer Ökonomisierung fast aller Gesellschaftsbereiche (und in den letzten Jahren eben auch des Bildungssektors) fast nur noch als Lippenbekenntnis in Sonntagsreden. Die hohe Empfindsamkeit der Jugendlichen für gesellschaftliche Wertsetzungen lässt sie die fehlende gesellschaftliche Unterstützung für eine Vorstellung von Bildung als einem eigenständigen Wert auch ohne direkte Verwertungsmöglichkeit erspüren, während sie umgekehrt dem Nützlichkeitsargument von Bildungs*abschlüssen* in ihrem näheren und weiteren sozialen Umfeld permanent begegnen: Über alle Schulformen hinweg ist den Schülern die Bedeutung eines guten Abschlusszeugnisses für einen aussichtsreichen Start in den Beruf nur zu bewusst, und von Eltern, Lehrern und Medien werden sie beständig daran erinnert.

Damit aber steht jedes schulische Lernen in einer perspektivisch verengten Bewährungsprüfung, und wenn sich auch in unseren Interviews immer wieder Beispiele für ein un-bedingtes Lernen-Wollen finden lassen, so hieße es, von den Jugendlichen in ihrer Gesamtheit zu viel zu verlangen, müßten sie sich von gesellschaftlich selbstverständlichen Wertsetzungen distanzieren, um einer tradierten Bildungsorientierung zu folgen. Die Dominanz von Kosten-Nutzen-Rechnungen im gesellschaftlichen Selbstverständnis hat ihren Preis, der u.a. auch im Verhältnis der Jugendlichen zum Bildungssystem zu entrichten ist. Damit verweist die Hinwendung auf die Perspektive der Jugendlichen zugleich über diese hinaus auf die Notwendigkeit, auch die

⁵⁸ Zwar stimmten die Schüler mehrheitlich auch dem Ziel zu, sie wollten an der Schule „möglichst viele neue Sachen lernen“, doch bleibt dieses Ziel zu unbestimmt und blass, um einen eigenständigen Ansporn darzustellen, der auch über Probleme und Frustrationen hinweg trägt.

Verankerung dieser Perspektive im gesellschaftlichen Wertekontext zu berücksichtigen, will man die Chancen bewerten, eine stärkere Identifikation der Jugendlichen mit den schulischen Zielen und Anforderungen zu erreichen. Damit aber wird deutlich, dass es nicht genügen kann, strukturelle Faktoren des Schulsystems zu verändern, sondern dass es nötig sein wird, die Schule in ihrer gesamtgesellschaftlichen, und das heißt auch: in ihrer kulturellen Verankerung zu betrachten. Dies schließt schrittweise strukturelle Veränderungen nicht aus („man muss ja irgendwo anfangen“), macht aber für ihre Bedingtheit und damit für ihre Grenzen sensibel – und verlagert die Aufmerksamkeit von den beobachtbaren Erscheinungsweisen einer gesellschaftlichen Grundhaltung bei den Schülern auf deren Basis in der Gesellschaft.

ANHANG

Fragebogen

