

Fend, Helmut

"Pädagogische Programme" und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung schulischer Normen und Erwartungen in der Altersgruppe

Breyvogel, Wilfried [Hrsg.]: Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. Opladen : Leske und Budrich 1989, S. 187-210

urn:nbn:de:0111-opus-1172

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

„Pädagogische Programme" und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung Schulischer Normen und Erwartungen in der Altersgruppe'

1. Verlust der pädagogischen Gestaltbarkeit der Jugendphase?

Neben den im engeren Sinne entwicklungspsychologischen und soziologischen Untersuchungen des Jugendalters läßt sich seit dem Beginn der Deutschen Jugendbewegung eine spezifisch pädagogische Deutungsrichtung und Bewertungsrichtung des Handelns und Erlebens von Heranwachsenden feststellen. Diese ist einerseits von der normativen Implikation inspiriert, daß zur Gewinnung von Autonomie und Selbständigkeit Heranwachsende auch autonomer Handlungsspielräume bedürfen, die sie von vorschnellen Identifikationen mit Konformitätszumutungen und ideologischen Identifikationen schützen. Auf der anderen Seite betont diese pädagogische Betrachtungsweise die Notwendigkeit der pädagogischen Interpretations- und Handlungshilfe auf dem Wege zur autonomen Lebensbewältigung.

Wenn ich recht sehe, ist das Schwerpunktprogramm „Pädagogische Jugendforschung" von den sich verdichtenden Indizien inspiriert, daß das pädagogische Programm der Moderne, als dessen Inkarnation die historisch nie dagewesenen Bildungsmöglichkeiten für Heranwachsende gelten, von eben diesen nicht in der Weise aufgenommen und rezipiert wird, wie es in den Absichten, Zielen und Erwartungen der erwachsenen Generation, die um diese Bildungsmöglichkeiten gekämpft hat, niedergelegt ist. Die zentrale Frage des Schwerpunktprogramms „Pädagogische Jugendforschung" ist somit eine aus dem Umfeld der Wirkungsforschung, des Verhältnisses von Absicht und Erfolg, und sie ist von der pädagogischen Sorge getragen, daß sich die faktischen Bewußtseinsbildungsprozesse bei Heranwachsenden und die pädagogischen Bemühungen immer weiter auseinanderentwickeln. Dies kann nicht nur schwerwiegende Folgen für die kulturelle und gesellschaftliche Stabilität haben, es kann auch auf viele potentielle biographische Katastrophen verweisen. Es ist jedoch auch möglich, daß sich Jugend hier als wichtiger Ort der kulturellen Erneuerung und Innovation und als Stelle der Eröffnung neuer biographischer Möglichkeiten erweist.

In dieser Arbeit beschäftigt mich die Frage, ob es im Bildungswesen solche Diskrepanzen zwischen offiziellen pädagogischen Normen und den bei Heranwachsenden geltenden Normen gibt und wie diese entwicklungspsychologisch, sozialpsychologisch bzw. pädagogisch zu interpretieren sind.

Unter den vielen Indizien für sich entwickelnde Diskrepanzen zwischen dem „pädagogischen Programm" und dessen Rezeption sei auf einige Daten aus der Repräsentativuntersuchung von *Allerbeck & Hoag* (1985) bei 16 - 18jährigen verwiesen. Hier sind Jugendgenerationen im Abstand von 20 Jahren, 1962 und 1983, miteinander verglichen worden. Drei Hinweise machen deutlich, daß die neue Generation dem Bildungssystem ferner steht und sich enger untereinander zusammenschließt (s. Tab. 1). Heranwachsende gehen heute weniger gern zur Schule, halten die Schule für weniger gerecht, sind aber in weit größerem Maße festes Mitglied in Cliques.

Tab. 1. 'Ist die Arbeit des Lehrers heute schwerer geworden?'
 Repräsentativuntersuchung an 16-18jährigen (Allerbeck & Hoag 1985)

	1962	1983
Es gehen sehr gern bzw. gern zur Schule	75 %	43 %
Halten die Schule für gerecht	36 %	14 %
Sind festes Mitglied in Cliques	16 %	57 %

Zur gleichen Zeit hat sich der Anteil der Schüler, die in den Genuß weiterführender Bildung kommen, von 1962 bis 1983 in starkem Maße erhöht. Diese Expansion war auch ein zentrales Ziel sozialdemokratischer Bildungspolitik, wenngleich sie nicht allein politisch induziert war. Die Antwort auf dieses pädagogische Bemühen der Erwachsenen ist jedoch nach diesen Daten ein emotionaler Rückzug an der Schule bei jenen, die eigentlich in den Genuß dieser Segnungen kommen sollten.

Enttäuschung, Sorge und Anklage mag sich angesichts dieser Entwicklung gerade bei solchen formieren, die für mehr Bildungsmöglichkeiten in den letzten Jahren gekämpft haben. Für die Arbeiterbewegung war z.B. gerade der Kampf um mehr Bildungsmöglichkeiten ein zentraler Schritt des Kampfes um mehr gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe. Die kritische junge Generation und die Alternativbewegung scheint dagegen in den schulischen Bildungsangeboten und schulischen Bildungsmöglichkeiten nurmehr Vergewaltigungsformen humaner Lebensprozesse zu sehen (s. *Helsper* 1985). Dies ist wohl ein historisch einmaliger Ausdruck des eklatanten Widerspruches zwischen pädagogisch gut gemeinten Programmen und deren Rezeption durch die Heranwachsenden.

Anklage und Enttäuschung sind hier, so menschlich verständlich sie wären, eine verkürzte Kränkungsreaktion. Die genannten Hinweise müssen vielmehr Ausgangspunkt sein, um das Verhältnis zwischen pädagogischem Programm und dessen Rezeption genauer zu erforschen, die Empirie also zu verdichten und nach Erklärungsmöglichkeiten zu suchen. Ein Beispiel dafür ist für mich die Arbeit von Andreas Flitner, „Isolierung der Generationen?“ (1985), wenn er ebenfalls von der Wahrnehmung ausgeht, daß die „Kulturpubertät“, wie sie im Bildungsprogramm unserer höheren Schulen niedergelegt ist, nicht mehr akzeptiert wird.

Ähnliche Diskrepanzannahmungen findet sich an vielen Orten. Positionen und Gegenpositionen bilden sich aber bei der Beantwortung der Frage, worauf dies zurückzuführen sei, wie es zu beurteilen ist und was zu tun wäre. Die einen interpretieren diesen Prozeß als Kulturverfall im Sinne des Wertwandels und des Verfalls von Tugenden, der auch darauf zurückzuführen sei, daß die erziehenden Instanzen in unserer Gesellschaft, Familie und insbesondere Schule, es versäumt haben, die entsprechenden Tugenden zu pflegen. Daraus ergibt sich auch die Therapie: Es gilt, die Tugenden der Pflichterfüllung, des Leistungswillens, der Vaterlandsliebe und der Akzeptanz von Autorität wieder zu stärken und damit die Voraussetzungen für die positive Lebensbewältigung im persönlichen und gesellschaftlichen Bereich zu schaffen. Die andere Position, der auch Andreas *Flitner* zuzurechnen ist, analysiert umfassendere sozialhistorische Entwicklungen, die zu dieser Diskrepanz geführt haben. Sie betont, daß Heranwachsende immer stärker aus unmittelbar einsichtigen Nützlichkeitszusammenhängen (Arbeit und Existenzsicherung) herausgelöst werden und immer länger im Schonraum sehr vermittelter Sinnhaftigkeit (schulisches Lernen als langfristige Vorbereitung für die Existenzsicherung) verbleiben. Daraus ergibt sich eine verlängerte ökonomische Abhängigkeit vom Elternhaus bei steigender Reflexionsfähigkeit und intellektueller Kompetenz. Solche Diskrepanzen fördern Subkulturbildungen und nicht an konkreten Handlungsfolgen orientiertes Rasonieren.

In den letzten Jahren sind nach dieser Analyse zwar pädagogische Zuwendungen theoretisch und praktisch verstärkt worden. Sie finden allerdings in institutionalisierten und häufig anonymen Kontexten statt, welche wiederum personale Auseinandersetzungen erschweren. Gleichzeitig haben die „pädagogischen Programme“ eine pädagogische Absicht häufig unterminierende Konkurrenz aus den Medien und insbesondere aus den Konsumanreizen des wirtschaftlichen Lebens erfahren. Zentral sind für diese Analyse auch Verschiebungen in den Wegen der Existenzsicherung, die über langfristige Ausbildungsprozesse erfolgen, und Verschiebungen in den Möglichkeiten, sich an den entscheidenden Stellen sinnvoll ins Beschäftigungssystem zu integrieren. An allen Ausgangsstellen des Bildungswesens, nach der Hauptschule, der Realschule, dem Gymnasium und der Hochschule haben sich die Schwierigkeiten vergrößert, Beschäftigung zu finden und die eigene Sinnhaftigkeit über die Einbindung in gesellschaftliche Nützlichkeitszusammenhänge zu erfahren.

Diese Prozesse haben nach *Furtner-Kallmünzer / Sardei-Biermann (1982)* dramatische Rückwirkungen auf das Leben der Heranwachsenden in den Bildungsinstitutionen. Die Leistungserwartungen verschärfen sich hier zu einem immer stärkeren Leistungsdruck, und die sozialen Beziehungen der Mitschüler untereinander sind durch immer stärkere Konkurrenzinduktion belastet. Die Beziehung der Schüler zum Lehrer wird im Rahmen dieser verschärften Auslesebedingungen zunehmend entpersönlicht, Lehrer werden immer weniger Instanzen der personalen, sinnorientierten Auseinandersetzung. Nach dieser Analysetradition sind es diese Veränderungen in den objektiven Bedingungen des Aufwachsens, die ein kulturelles Gegenprogramm provozieren. In einer schematisierenden Gegenüberstellung könnte man das offizielle pädagogische, ins Bildungswesen institutionalisierte Programm und den Gegenentwurf der Rezipienten wie in Abbildung 1 dargestellt charakterisieren.

Abb. 1: Zum Kulturkonflikt zwischen dem gesellschaftlichen „Normalentwurf“ und dem „Gegenentwurf“

Gesellschaftlicher Normalentwurf

Schulisches Curriculum der „Kulturpubertät“

Gekennzeichnet durch:

- Wissenschaftsorientierung
- Traditionsorientierung

Ausgerichtet an der Verfassung und an Akzeptanzwerten

Differenzierung in eine Vielfalt von Fächern und

Einzelkenntnissen (Verlust des Kanons)

Systemrationalität:

Individualistische Leistungsorientierung

Instrumentalität des zu Lernenden für berufliche Karriere

Konkurrenz

Planung, Vorausschau, Bedürfnisaufschub,

Askese, Pflicht, Leistungswillen,

instrumentelle Lebensbewältigung

Partialisierung von Arbeitsabläufen

Strategisches Handeln,

indirekte politische Antizipation

(repräsentative Demokratie)

Subkultureller Gegenentwurf

Gegenentwurf der „Wertorientierung“:

Gekennzeichnet durch:

- Sinnlichkeit und Antiintellektualismus
- Gegenwartsorientierung, Zukunftsskepsis
- Betroffenheit und Ganzheitlichkeit

Gemeinschaftlichkeit und soziale Nähe, bedingungslose Akzeptanz

Forderung nach unmittelbarer Sinnhaftigkeit, „sich wiederfinden können“

Beziehung

Spontaneität und Sensibilität

„Bock“-Orientierung

Autonomie

Ganzheitlichkeit

Kommunikation und Verständigung

Basisdemokratie

Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Offenheit

Obwohl dieses Programm und Gegenprogramm viele Facetten hat, so ist doch die formale Struktur des „offiziellen Normensystems“ der entscheidende Punkt, an dem sich ein Gegenprogramm entzünden kann. Ich meine die Momente, die in der Tradition von *Parsons* (1959) und *Dreeben* (1968) als individualistisches Leistungssystem charakterisiert werden. Nach diesem normativen System werden in der Schule alle Schüler einem möglichst personenneutralen, für alle unterschiedslos geltenden Beurteilungsmaßstab im Anschluß an individuell erbrachte Leistungen unterworfen. Der Kernpunkt dieses Wertsystems besteht darin, daß Erfolg oder Versagen Ergebnis persönlicher Anstrengung und persönlicher Leistung ist, und daß Erfolg und Versagen sozial vergleichend beschrieben wird. Damit enthält dieses Normensystem *zwei Bedrohungen*: einmal die potentielle Selbstabwertung, wenn entsprechende Leistungen nicht erbracht werden können und zum anderen die potentielle soziale Isolierung, wenn der individualistischen Konkurrenzorientierung mit ihrem sozial differenzierenden Impetus ungebrochen gefolgt wird. Die Prototypen der Gefährdung sind somit der depressive und der ehrgeizige aber isolierte Schüler.

Gegen diesen normativen Entwurf ist das Gegenprogramm denkbar, in dem die bedingungslose personale Akzeptanz in den Vordergrund rückt. Die unmittelbare Begegnung — ohne jegliche vergleichende, an Anstrengung und Leistung gebundene Beurteilung — und die Gemeinschaftlichkeit blenden die soziale Differenzierung aus.

Doch dies sind vorerst spekulative Entwürfe, die auch anders akzentuierbar sind. So wird aus den Erfahrungen mit der Alternativbewegung auch berichtet, welche Bedeutung hier einem Gegenentwurf zum Konzept der Gemeinschaftlichkeit und Nähe beigemessen wird. Hier taucht plötzlich wieder die Bedeutung langfristiger instrumentalisierter und zuverlässiger Interaktionen auf, und es taucht die Bedeutung des Für-sich-sein-dürfens, der Autonomiegrenzen, die von anderen nicht zu überschreiten sind, die der Anerkennung von Individualität auf (s. *Hoax* 1985).

Solche Veränderungen in der Wahrnehmung und Bewertung von „Programmen“ und „Gegenprogrammen“ machen einsichtig, daß es außerordentlich wichtig wäre — wie es in der Programmbeschreibung zur „Pädagogischen Jugendforschung“ auch angestrebt wurde — die Bedeutungszuschreibungen zum „offiziellen pädagogischen Programm“ erfahrungsnah zu erfassen und zu dokumentieren.

Dazu liegen auch im Kontext dieses Schwerpunktprogramms nun viele qualitative Berichte vor, die eine große Vielfalt von Bedeutungszuschreibungen eindrucksvoll dokumentieren (s. *Helsper* 1985, *Furtner-Kallmünzer / Sardei-Biermann* 1982 usw.).

Wenn man davon ausgeht, daß die Rezeption des offiziellen pädagogischen Programms von der Verarbeitung der latenten Gefährdungen von Selbstakzeptanz und sozialer Zugehörigkeit mitbedingt ist, wenn man also die Rezeptionsformen auch als Ausdruck der Verarbeitung dieser latenten Gefährdungen interpretiert, dann stellt sich die Aufgabe, solchen Verarbeitungsstrategien sozialgeschichtlich und entwicklungspsychologisch nachzugehen.

In unseren eigenen Arbeiten hat sich dabei allerdings als besonders wichtig erwiesen, zu beachten, daß diese Verarbeitung und Bedeutungszuschreibung in der Regel keine isolierte individuelle Aktivität und Leistung darstellt, sondern in dem sozialen Kontext, in dem Heranwachsende leben, erfolgt. Zwei Lebensbereiche haben sich dabei als besonders wichtig erwiesen: die Verarbeitung schulischer Erfahrungen im Kontext der Familie und jene im Kontext der Altersgleichen in der Schulklasse.

2. „Brechungen“ des „pädagogischen Normalentwurfs“ im Normensystem der Peers

Im Projekt „Altersgruppensozialisation“, das Teil des Schwerpunktprogramms „Pädagogische Jugendforschung“ war, haben wir uns mit Verarbeitungsformen des schulischen Normensystems im sozialen Feld der Altersgleichen beschäftigt. Im folgenden steht somit die Frage im Vordergrund, welche Bedeutungszuschreibung schulische Erwartungen im Statussystem der Mitschüler erfahren, welche Divergenzen, Ambivalenzen oder Konvergenzen dabei entstehen. Die Suche nach einer Antwort wird den besondern Akzent haben, ob im Bildungswesen unter den Mitschülern eine Gegenbewegung zum institutionalisierten Normen- und Wertsystem entsteht.

Mit dieser Fragestellung haben wir uns bereits in einem früheren Projekt (siehe *Specht* 1982) intensiv beschäftigt und dabei die Beobachtung einer eigenartigen Ambivalenz der Akzeptanz und Ablehnung schulischer Normen im informellen Kontext der Schulklasse gemacht. Dies hat Werner *Specht* in einem Bericht an die teilnehmenden Schüler, deshalb die im folgenden Text zu findende Anrede, für das Gymnasium so formuliert (*Specht* u.a. 1977, 109ff.):

„Diese Ergebnisse vermitteln bis hierher den Eindruck: Gymnasiasten werden von ihren Mitschülern dann in besonderem Maße anerkannt, wenn sie der Schule gegenüber sehr kritisch eingestellt sind und den Mut haben, ihre Kritik den Lehrern gegenüber auch vorzubringen und so in gewissem Sinne auch die Interessen der Klasse zu vertreten. Sie müssen darüber hinaus ihren Mitschülern gegenüber den Eindruck vermeiden, daß sie zu Hause viel lernen und sich für den Unterricht vorbereiten. Und trotzdem ist es offenbar wichtig, daß man in der Schule überdurchschnittliche gute Schulleistungen und Noten erreicht. Was sind das für Superschüler, die das alles gleichzeitig können?

Wir wollen zunächst versuchen, dieser Frage mit Hilfe unserer Ergebnisse noch ein wenig weiter nachzugehen. Die von ihren Mitschülern vielgewählten Gymnasiasten zeichnen sich unseren Ergebnissen nach noch durch folgende Merkmale aus:

- Auch sie gehen erwartungsgemäß mit wesentlich weniger Angst in die Schule als ihre Mitschüler und sind hinsichtlich zukünftiger Erfolgsaussichten in der Schule zuversichtlicher.
- Dies deutet schon an, daß sie im Vergleich zu anderen Gymnasiasten auch ein deutlich höheres Selbstbewußtsein aufweisen: Sie halten sich im Durchschnitt für intelligenter und begabter als ihre Mitschüler und als andere Jugendliche ihres Alters, und sie schätzen auch ihre Leistungen in der Schule besonders hoch ein.
- Ähnlich wie die beliebten Jungen in der Realschule (die ja, wie wir gesehen haben, ebenfalls zu einem großen Teil aus dem Gymnasium kommen), ist auch die entsprechende Gruppe der Gymnasiasten nicht nur kritisch gegenüber der Schule, sondern sie distanzieren sich auch ziemlich deutlich von den gängigen Meinungen über die Gesellschaft. Auch sie stehen der Ansicht, daß man mit persönlicher Leistung in der Gesellschaft alles erreichen kann, sehr kritisch gegenüber und sind sich bewußt, daß die Chancen zum beruflichen und sozialen Aufstieg in der Gesellschaft nicht für alle Menschen gleich sind, auch wenn sie noch so viel leisten.
- Manchmal hat man allerdings den Eindruck, daß diese Gymnasiasten ihre kritischen Meinungen nicht nur deshalb vorbringen, weil sie von ihnen überzeugt sind, sondern einerseits aus einer allgemeinen Lust an der Opposition und andererseits, um damit deutlich zu machen, daß sie „anders“ sind und anders denken als andere.
- Dieses „Anders-sein-wollen“ und die Neigung zur Opposition drückt sich auch in den Ergebnissen zu den Fragen aus, wie sich die Schüler selbst beschreiben. So schreiben sich die beliebtesten Mädchen in den Gymnasien wesentlich häufiger als andere folgende Eigenschaften zu: „unhöflich“, „unzuverlässig“, „dickköpfig“, „unbeherrscht“, „schlampig“, „streitsüchtig“, „faul“, aber andererseits auch „intelligent“. Dieses Ergebnis erscheint uns doch bemerkenswert.

„Intelligent“ sein — dies scheint ein Merkmal zu sein, dem Gymnasiasten besondere Bedeutung zumessen, dies geht aus unseren Ergebnissen immer wieder hervor. Und nur so scheint uns auch erklärbar, daß hier solche Schüler besonders viel Anerkennung finden, die in der Schule gut sind, ohne sich anzustrengen, denn das bedeutet doch: Sie sind besonders intelligent oder verstehen es zumindest, diesen Eindruck zu erwecken.

Diejenigen Schüler aber, die viel für die Schule tun und dies nicht verheimlichen, werden als Streber belächelt. Diese Einstellung scheint uns doch ein wenig gefährlich zu sein: Sie bedeutet nämlich letztlich nichts anderes, als daß ein Schüler, der sich in der Klasse nicht unbeliebt machen möchte, nie viel lernen darf oder, wenn er trotzdem lernt, seine Anstrengungen verheimlichen und damit (denn was ist das anderes) unehrlich sein muß, wenn er nicht als „Streber“ oder als „unintelligent“ erscheinen möchte. Wie vielen Schülern dieser Zwang wohl schon Versetzung gekostet hat? Und: Ist es wirklich so eine wertvolle Eigenschaft, „intelligent“ zu sein? Ist es nicht wichtiger und wertvoller, sich konsequent für Dinge einzusetzen und zu engagieren, die man für wesentlich hält, als in möglichst kurzer Zeit ein paar beliebige Aufgaben auf einem Blatt Papier richtig zu lösen? Und ist die — in den meisten Fällen sicher wichtige und richtige — Kritik an den Zuständen in der Schule und in der Gesellschaft nicht überzeugender und wirksamer, wenn man sich in gemeinsamer Anstrengung Gegenvorschläge und Alternativen erarbeitet, als wenn man mehr oder weniger „intelligent“ an diesem oder jenem „herummotzt“?

Diese Ambivalenz von Akzeptanz und Widerstand hat uns dazu veranlaßt, den sozialpsychologischen Prozessen in Schulklassen näher nachzugehen (s. *Specht* 1982). Dabei ist immer deutlicher geworden, welche sich oft widersprechenden Normensysteme unter Mitschülern in Schulklassen aktiviert werden können:

1. Normen der institutionell geforderten individuellen Profilierung, Leistungserfüllung und Selbstverantwortlichkeit
Schüler können das offizielle Normensystem, das von ihnen maximale individuelle Anstrengung und entsprechende Selbst- und Sozialbewertungen fordert, übernehmen. Sie können also das Normensystem internalisieren, das *Dreeben* (1968) in der Nachfolge von *Parsons* (1959) am präzisesten beschrieben hat: das Normengefüge der individuellen Leistungserbringung. Übernehmen Heranwachsende dieses Normensystem auch für die Bewertungen untereinander, dann reproduziert sich in der informellen die offizielle Statushierarchie.
2. Normen, die aus der gemeinsamen sozialen Lage bzw. Bedrohung von außen resultieren
Schüler, die leistungstärkeren etwas weniger als die leistungsschwächeren, sind in Schulklassen der gemeinsamen Bedrohung durch institutionelle Abwertungen ausgesetzt. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, daß in Bedrohungssituationen, die gemeinsam über einen längeren Zeitraum hinweg erlebt werden, Solidaritätsnormen entstehen. Nach diesen tritt die individuelle Unterschiede nivellierende gegenseitige Akzeptanz in den Vordergrund, d.h. Schüler müßten sich, je länger sie gemeinsam einem Bedrohungskontext ausgesetzt sind, um so enger untereinander zusammenschließen und sich jenseits differenzierender institutioneller Leistungsbewertung akzeptieren.
3. Aus der Industriepsychologie ist der Sachverhalt bekannt, daß in einem institutionellen Rahmen der Leistungserbringung auch immer Normen der Begrenzung von Leistungserfüllung entstehen. Danach müßten unter den Mitschülern Normen wichtig werden, die eine Soll-Überfüllung verhindern.
4. In sozialen Feldern, in denen einzelne auf Kosten anderer Vorteile gewinnen können, wenn sie sich den offiziellen Erwartungen besonders gefügig zeigen, entstehen auch immer Normen, solche Koalitionen zu verhindern. Entsprechende Sanktionierungen von „Schleimertum“ oder von „Arschkriecherei“ verweisen auf die Bedeutsamkeit solcher Normen.

Welche dieser Normen nun tatsächlich in Schulklassen für die informelle Statushierarchie bedeutsam werden, haben wir mit einer einfachen Methode zu überprüfen versucht. Wir sind davon ausgegangen, daß in Übereinstimmung mit der Theorie der Meinungsführer jene Normen in einer Schulklasse besonders wichtig sind, die Meinungsführer in ihrem Handeln und

Denken signalisieren. Wenn man also die Merkmale von Meinungsführern feststellen kann, dann müßte man auch Hinweise erhalten, welche Normen in Schulklassen im Vordergrund stehen.

Diesen Fragen waren wir bereits 1973 durch zwei einfache Items nachgegangen, in denen wir versucht haben, festzustellen, ob Leistungserbringung positiv oder negativ sanktioniert wird bzw. ob Konformität mit dem Lehrer für das Ansehen in der Schulklasse positiv, neutral oder schädlich ist.

Die entsprechenden Ergebnisse sind in Tabelle 2 festgehalten und dort nach Schulformen und städtischen und ländlichen Regionen aufgegliedert.

Tab. 2: Wahrnehmungen positiver, neutraler und negativer Formen informeller Leistungssanktionierung in der Klasse, aufgegliedert nach Schulform und Region. Prozentsätze

Leistungssanktionierung	N=	GS		HS		RS		GY	
		Stadt	Land	Stadt	Land	Stadt	Land	Stadt	Land
		1378	511	286	166	359	363	304	384
positiv		10.1	17.5	10.4	25.5	3.3	9.8	5.8	6.8
neutral		64.6	60.0	68.9	63.8	60.0	56.2	46.9	48.2
negativ		25.3	22.5	20.7	10.7	36.7	34.0	47.3	45.0

Wahrnehmungen positiver, neutraler und negativer Formen informeller Konformitätssanktionierung in der Klasse, aufgegliedert nach Schulform und Region. Prozentsätze

Konformitätssanktionierung	N=	GS		HS		RS		GY	
		Stadt	Land	Stadt	Land	Stadt	Land	Stadt	Land
		1378	511	286	166	359	363	304	384
positiv		8.1	15.0	11.6	33.6	3.9	6.4	2.9	4.9
neutral		54.9	46.5	50.7	52.8	51.8	50.5	38.0	40.0
negativ		37.0	38.5	37.7	13.6	44.4	43.1	59.1	55.1

Quelle: Specht 1982, 376

Der Erhebung der Leistungssanktionierung lag die Frage zugrunde:

Jemand, der in unserer Klasse gute Noten bekommt ...
 ... ist bei den Klassenkameraden hoch angesehen und beliebt
 ... gilt bei den Klassenkameraden etwas mehr als andere
 ... wird von den Mitschülern nicht anders behandelt als andere auch
 ... wird von den vielen als „Streber“ belächelt
 ... hat es in unserer Klasse schwer, bei den Mitschülern Anschluß zu finden
 ... wird von den Mitschülern geschnitten oder verächtlich gemacht.

Analog wurde die Konformitätssanktionierung erfaßt:

Jemand, der sich immer ordentlich verhält und tut, was die Lehrer verlangen ...
 ... ist auch bei den Klassenkameraden besonders gerne gesehen und beliebt
 ... ist auch unter den Klassenkameraden eher angesehen
 ... wird von den Mitschülern nicht anders behandelt als andere auch
 ... wird von vielen als Radfahrer belächelt
 ... hat es in unserer Klasse schwer, Anschluß zu finden
 ... wird von den Klassenkameraden geschnitten und verächtlich gemacht.

Das Ergebnis in Tabelle 2 ist insofern überraschend, als es große Schulformunterschiede dokumentiert. Das Streberphänomen ist danach in erster Linie ein Phänomen in Realschulen und Gymnasien. In ländlichen Hauptschulen finden sich nur sehr geringe Leistungssanktionierungen.

Die Konformitätssanktionierung verhält sich ganz analog. Auch hier sind die ländlichen Hauptschulen jene, die insofern herausragen, als in ihnen die informelle Gegenbewegung zum institutionellen Kontext im Bildungswesen besonders gering ausgeprägt ist. Letztere ist in städtischen Gymnasien am größten.

Diese Ergebnisse einer ersten Forschungsphase lassen es lohnend erscheinen, der Frage der Distanzierung vom bzw. Reproduktion des offiziellen Normensystems im informellen Normensystem der Schulklasse näher nachzugehen. Möglicherweise haben wir hier eine Schlüsselstelle, um den Modus der Rezeption des „pädagogischen Programms“ genauer zu verstehen.

Dies soll in dieser Arbeit durch die Analyse der geltenden Normstrukturen, also jenen Merkmalen von Schülern, die zu Ansehen und Beliebtheit in der Gruppe der Gleichaltrigen führen, geschehen. Diese Normstrukturen geben für Heranwachsende vor, was sie zu tun haben, um in dieser Altersphase den so herausragenden Wunsch nach sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit zu Peers zu befriedigen. Diese Normen geben auch vor, was sie zu tun haben, um den Erwartungen der Schule und der Altersgruppe gleichzeitig zu entsprechen. Dabei können sie in ein Feld mit gegenläufigen Erfolgfeldern („cross-pressure“) geraten oder ein mehr oder weniger homogenes Normenfeld von schulischen Erwartungen und Bewertungen der Gleichaltrigen erleben.

Um die jeweiligen Normstrukturen zu verstehen, um also ihre psychologische Bedeutung zu erkennen, muß analysiert werden, welche Befriedigungspotentiale und *Bedrohungsimplicationen* die schulische Lernsituation und das „pädagogische Programm“ der Erwachsenen für Heranwachsende bereithält. Um dies feststellen zu können, bedarf es eines Modells der altersspezifisch sich verschiebenden Bedürfnisse und der sich damit auch altersspezifisch verschiebenden psychischen Gefahrenkonstellationen. Wir werden im Anschluß an die empirischen Ergebnisse die These zu diskutieren haben, ob die informellen Normkontexte eine Schutzfunktion haben, die wiederum zweifacher Natur sein kann.

Eine erste Ausprägung der Schutzfunktion von Altersgruppennormen wäre dort gegeben, wo diese dazu beitragen, *identitätsgefährdende Selbstwertinformationen* aus dem offiziellen Kontext der Schule abzuwehren. Wenn die Altersgruppe in der Schule erfolgreich demonstrieren kann, daß andere Leistungen, Verhaltensweisen und Tugenden wichtiger sind als jene, die zu Schulerfolg führen, dann ergibt sich dadurch eine Reduzierung des potentiell identitätsschädigenden Momentes schulischen Mißerfolges. Dieser These sind wir im Rahmen einer ersten Erhebung von Normkontexten in Schulklassen aus dem Jahre 1973 nachgegangen (s. *Specht / Fend 1979*). Damals haben wir uns allerdings auf die Gymnasien konzentriert, da sich ergeben hatte, daß identitätsgefährdende Momente schulischen Mißerfolges besonders im Gymnasium relevant sind. Wir konnten dabei eine Bestätigung der Hypothese finden, daß unter Bedingungen einer hohen normativen Übereinstimmung zwischen Altersgruppe und Schule leistungsbezogene Mißerfolgsmomente bzw. Erfolgshinweise eine größere Bedeutung für die Selbstbewertung der Schüler haben. Leben Schüler in einem Kontext von „cross-pressure“, dann reduziert sich die Bedeutung von Schulerfolg für die Selbstakzeptanz der Heranwachsenden.

Eine zweite Bedeutung des informellen Normkontextes, die im Rahmen des Projektes „Altersgruppensozialisation“ im Vordergrund stand, bezieht sich weniger auf die Identitätsgefährdung als auf die *Integrationsabwehr*. Wenn die offizielle „opportunity-structure“ des schulischen Lebens für große Schülergruppen wenig Erfolgsaussichten bietet, wenn zudem Schule für die spätere Lebensplanung wenig relevant erscheint, dann kann in der Altersgruppe ein Prozeß einsetzen, der eine solche Umdefinition schulischer Erwartungen enthält, durch welche diese nicht relativiert, sondern negiert werden. Die *Relevanzreduktion* von Schule würde hier durch den normativen Kontext der Altersgruppe abgestützt und hätte die Funktion, alternative Erfolgs-

wege und Relevanzbereiche zu stützen. Die Abwehr von Schule würde hier eher in der Form der kollektiv gestützten Aggression gegen diese Instanz entfaltet. Diese Situation sehen wir dort als gegeben, wo sich eine aggressive Abwehr von schulischen Erwartungen in der Altersgruppe gleichzeitig mit Schuldistanz und Relevanzabbau mischen.

Wir müssen uns natürlich dessen bewußt sein, daß es faktisch eine große Variation unterschiedlicher normativer Kontexte in verschiedenen Schulformen geben kann. Weitere Analyse-schritte müßten sich mit *Bedingungskonstellationen* beschäftigen, die zu unterschiedlichen Ausprägungen von Gegenprogrammen in der Altersgruppe führen. Es liegt auch auf der Hand, daß eine Untersuchung der Bedeutung der Altersgruppe erst dann umfassend wäre, wenn man die *Wirkungsrichtung* und Wirkungsintensität verschiedener normativer Gegenprogramme in Schulklassen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden kennen würde (siehe ein Beispiel *Specht & Fend 1979*). Die Analyse wird dann sehr aufwendig, wenn man die Wirkungsintensität des offiziellen und inoffiziellen „Bildungsprogramms“ je nach Stellung des Heranwachsenden in beiden „Programmen“ als variierende Bedingungsgröße einbezieht und die kurz- und langfristigen Effekte erfassen will.

Die hier genannten vier Fragestellungen nach *Phänomenologie, Bedeutung, Entstehungsbedingungen* und *Wirkungen* unterschiedlicher Normstrukturen in Schulklassen repräsentieren ein sehr umfangreiches Programm. Wir haben damit in einer ersten Erhebung im Jahre 1973 begonnen und können diese nun mit Daten aus einer großen Untersuchung des Jahres 1977 fortsetzen. Die besondere Erweiterung besteht hier darin, daß die Verhältnisse in verschiedenen *Altersphasen* des Schülerlebens dargestellt werden können. Haben wir früher nur die Situation am Ende der Pflichtschulzeit analysiert, so können wir jetzt das Ende der Kindheit (6. Schulstufe) mit dem Ende der Pflichtschulzeit (8. und 9. Schulstufe) vergleichen.

Wir können auch die Bedeutungsanalyse und damit die pädagogische Wertung einen Schritt vorantreiben, da wir in der hier berichteten Untersuchung ein sehr differenziertes Indikatorensystem von Problembelastungen und abweichendem Verhalten miteinbezogen haben (s. *Fend/Schneider 1984*).

An dieser Stelle sei lediglich erwähnt, daß wir auf dem Hintergrund einer großen Längsschnittstudie über Entwicklung im Jugendalter (jährlich 2 000 erfaßte Jugendliche vom 12. zum 16. Lebensjahr) der Frage der entwicklungspsychologischen Variation ebenso genauer nachgehen können wie der Bedeutungsanalyse im Sinne der Implikationen entsprechender Normstrukturen für die eingangs erwähnten Distanzierungsprozesse vom kulturellen „Normalentwurf“ und für die Herausbildung eines kulturellen Gegenprogramms.

Die hier vorgestellten Untersuchungen basieren auf einer Datenerhebung aus dem Jahre 1977 in der 6. und 9. (teilweise auch der 8.) Schulstufe. Diese Erhebungen wurden bei ca. 11500 Schülern in Nordrhein-Westfalen und Hessen durchgeführt (s. für eine genaue Samplebeschreibung *Helmke 1983, 70f.*). In die Erhebungen waren damals 59 Schulen aller Schulformen einbezogen. Aus dem gesamten Datensatz von 389 Schulklassen wurden jene ausgewählt, in denen mindestens 75 % aller Schüler auch den soziometrischen Test beantwortet hatten. Dies hat die Anzahl der Klassen auf 324 und die Anzahl der einbezogenen Schüler auf 9297 reduziert. Die Klassen verteilen sich nach Schulstufen und Schulformen in der in Tabelle 3 dargestellten Weise.

Tabelle 3: Schulklassen nach Schulstufen und Schulformen. Anzahl der Klassen

	GS	GY	RS	HS
6. Stufe	90	19	16	32
8. /9.Stufe	73	17	15	25

3. Die Erfassung von Meinungsführern

Im Mittelpunkt der Deskription von Normensystemen und Beziehungsstrukturen in Schulklassen stand das Soziometrie-Instrumentarium. Den soziometrischen Status jedes einzelnen Schülers haben wir über zwei Fragen operationalisiert (über zwei weitere Fragen wird hier nicht berichtet):

1. In jeder Klasse gibt es Schüler, die oft im Mittelpunkt stehen, deren Meinung von anderen Schülern besonders beachtet wird und die bei den anderen besonders viel gelten. Welche Schüler sind das Deiner Meinung nach in Deiner Klasse (Kerngruppe)?
2. Welche Deiner Mitschüler oder Mitschülerinnen in der Klasse (Kerngruppe) magst Du besonders gerne?

Zu allen diesen Fragen sollten die Schüler höchstens fünf Mitschüler nennen. Dazu wurde ihnen jeweils eine Liste ihrer Klasse vorgelegt.

Auf der Grundlage dieser Informationen konnten wir Indices bilden, die uns angeben sollten, ob ein Schüler in der Klasse im Mittelpunkt steht oder eher unbeachtet ist. Hier werden wir im folgenden in einem ersten Schritt die Geltungs-Frage auswerten, die uns die genauesten Hinweise gibt, welche sozialen Beeinflussungsprozesse unter den Mitschülern bestehen. Damit wird der Macht- bzw. Einflußstatus erfaßt, es werden die sogenannten Meinungsführer lokalisiert. Wir ziehen dazu einen einfachen Index heran: die Anzahl der Wahlen, die ein Schüler erhalten hat. Die Frage, wann ein Schüler als Meinungsführer zu identifizieren ist, wieviele erhaltene Wahlen also dazu notwendig sind, ist nur pragmatisch beantwortbar. In Übereinstimmung mit der Argumentation von *Specht* (1982, 322f.) gehen wir davon aus, daß es pragmatisch sinnvoll ist, jene 10 % Schüler heranzuziehen, die am meisten Wahlen erhalten haben. Diese Gruppe hat hier 10 und mehr Geltungswahlen erhalten.

Nach theoretischen Vorstellungen dazu, wer in welchen Gruppen unter welchen Umständen Meinungsführer wird und Führungspositionen einnimmt, können die zentralen Merkmale, die Meinungsführer von anderen auszeichnen, als Hinweise für im entsprechenden sozialen Feld geltende Normen angesehen werden. Wenn Meinungsführer z.B. bedeutend mehr rauchen als die Mitschüler, dann wird Rauchen zu einem Symbol für einen herausragenden Status, Rauchen wird zu einem nachahmenswerten Verhalten, man muß rauchen, um respektiert zu sein.

Da es uns um die Relevanz schulischer bzw. außerschulischer Normen für die Statusgewinnung in der schulischen Altersgruppe geht, konzentrieren wir uns im folgenden auf den Zusammenhang zwischen dem Geltungsstatus und zwei Handlungsbereichen, die für Akzeptanz bzw. Distanz vom offiziellen „Bildungsprogramm“ wichtig sind: Einmal auf die Bedeutung der Erfüllung schulischer Leistungsanforderungen und zum anderen auf die Bedeutung verschiedener Normen von Distanzdemstration über abweichendes Verhalten.

3.1. Indikatoren für die Bedeutung schulischer Normen

Um zu erfassen, ob Meinungsführer eher solche sind, die sehr intelligent sind, gute Noten haben, sich begabungsmäßig sehr gut einschätzen bzw. ob die Bereitschaft, viel Anstrengung in Schulleistung zu investieren, wichtig ist, haben wir folgende Indikatoren herangezogen:

Noten: Definiert als die Summe der Noten in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch
Begabungsselbstbild: Damit ist eine Skala der Selbsteinschätzung der eigenen Begabung gemeint (Beispielitem: „Mir fällt es leicht, neue Aufgaben zu lösen“)

Intelligenz: Gemessen mit dem CFT 2 von Weiss 1971

Pflichteifer: Dahinter steht eine Skala zur Erfassung der Anstrengungsbereitschaft und der Lernmoral (Beispielitem: „Ich mache zuerst die Hausaufgaben, um dann meine Freizeit mehr genießen zu können“)

Hausaufgabenengagement: Erfasst durch ein Einzelitem, welches das zeitliche Ausmaß der Hausaufgaben-erledigung pro Tag erfasst (von „keine Hausaufgaben“ bis zu „3 und mehr Stunden“).

Schulfreude / Wohlbefinden in der Schule: Hier ist ebenfalls mit einer Likert-Skala der Grad der Schulfreude erfasst worden (Beispielitem: „Ich gehe ziemlich gern zur Schule“).

Alle diese Skalen wurden testtheoretischen Analysen unterzogen. Die entsprechenden Kennwerte liegen im Rahmen des technisch Üblichen und Geforderten.

Mit diesem Indikatorengefüge sollte sowohl erfasst werden, welche Bedeutung dem tatsächlichen Schulerfolg bzw. den begleitenden Selbstkognitionen (Begabungseinschätzungen) für die Gewinnung von Meinungsführerschaft zukommt als auch untersucht werden, welche Bedeutung die Erfüllung der „Arbeitsnormen“ hat.

3.2. Indikatoren der Distanzdemonstration

Um zu einer pädagogischen Wertung der normativen Strukturen in Schulklassen zu kommen, muß deren Bedeutung noch genauer analysiert werden. Dazu ist das Instrumentarium zur Erfassung von Indikatoren der Distanzdemonstration nützlich. Wir sprechen hier von „Distanzdemonstrationen“ und nicht von „abweichendem Verhalten“, da wir davon ausgehen, daß bestimmte Formen abweichenden Verhaltens Ausdruck von Zuwendung oder Abwendung von geltenden offiziellen Normstrukturen und ihnen zugrundeliegenden pädagogischen Programmen sind. Die entsprechenden Indikatoren können auch Hinweise geben, ob wir es mit produktiven oder eher regressiven Formen der Verarbeitung des „pädagogischen Programms“ wachsender Generation zu tun haben.

Im einzelnen wurden folgende „Distanzindikatoren“ erfasst:

Aggressives Verhalten gegen Lehrer (Beispielitem: „Den Lehrer nachäffen, den Lehrer absichtlich ärgern“)

Aggressives Verhalten gegen Mitschüler und Sachen (Beispielitem: „Sich mit andern prügeln, Mitschüler verhauen, anderen Sachen wegnehmen, Sachen der Mitschüler absichtlich beschädigen“)

Verstöße gegen Unterrichtsregeln (Beispielitem: „Sich während des Unterrichts mit Nachbarn unterhalten, ohne Erlaubnis hinausgehen, heimlich Briefe austauschen, Aufgaben für andere Fächer machen“)

Vermeidungs- und Fluchtendenzen (Beispielitem: „Schwänzen, Krankheit simulieren, vor Schulende weggehen, zu spät kommen“)

Delinquenzbelastung (Beispielitem: „Ohne Fahrausweis fahren, in Geschäften oder Kaufhäusern mal eine Kleinigkeit mitgehen lassen, zusammen mit Schulkameraden anderen Leuten Angst einjagen“)

Alkohol- und Tabakkonsum (2 Einzelitem)

Alle diese Skalen wurden über Angaben der Kinder und Jugendlichen konstruiert. Im Rahmen der Antwortkategorien sollten die Schüler angeben, wie oft das entsprechende Verhalten im letzten halben Jahr seit Weihnachten vorgekommen ist.

4. Auswertungsverfahren

Die folgende Analyse beruht auf dem einfachen Verfahren, daß wir die Meinungsführer bzw. die unbeachteten Schüler einander gegenüberstellen und vergleichen, ob die Meinungsführer z.B. in besonders hohem Maße Schuldistanz oder Leistungserfüllung zeigen. Dies ge-

schieht in der Form von Profilen, die die verschiedenen Schülergruppen auf standardisierten Z-Werten vergleichen. Über die Signifikanz und die Bedeutsamkeit gibt die varianzanalytische Auswertung Auskunft, wieviel Prozent der Quadratsummen jeweils durch den Unterschied zwischen Meinungsführern und Unbeachteten erklärt wird.

Für die Interpretation wird der Sachverhalt wichtig sein, daß wir diese Auswertungen jeweils für *verschiedene Schulformen* getrennt vornehmen. Wir werden dies pragmatisch für Hauptschulen und Gymnasien tun, um über die unterschiedlichen Normstrukturen in diesen verschiedenen Schulformen eventuell Hinweise auf die *zugrundeliegenden Problemkonstellationen* zu finden. In Hauptschulen hatten wir ja ein Überwiegen von Integrationsproblemen vermutet. Hier müßten Distanzdemonstrations im Vordergrund stehen, die insbesondere Verarbeitungen der größeren Sinnlosigkeit schulischer Anforderungen in Hauptschulen indizieren. Da Hauptschulen weniger Belohnungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen können, da ihre Abschlüsse weniger hoch von der Gesellschaft gewichtet werden, hat die Internalisierung der schulischen Ansprüche auch keine so hohe Relevanz. Damit können Schüler in dieser Schulform ihre psychischen Probleme stärker durch Relevanzabbau in bezug auf schulische Erwartungen bewältigen.

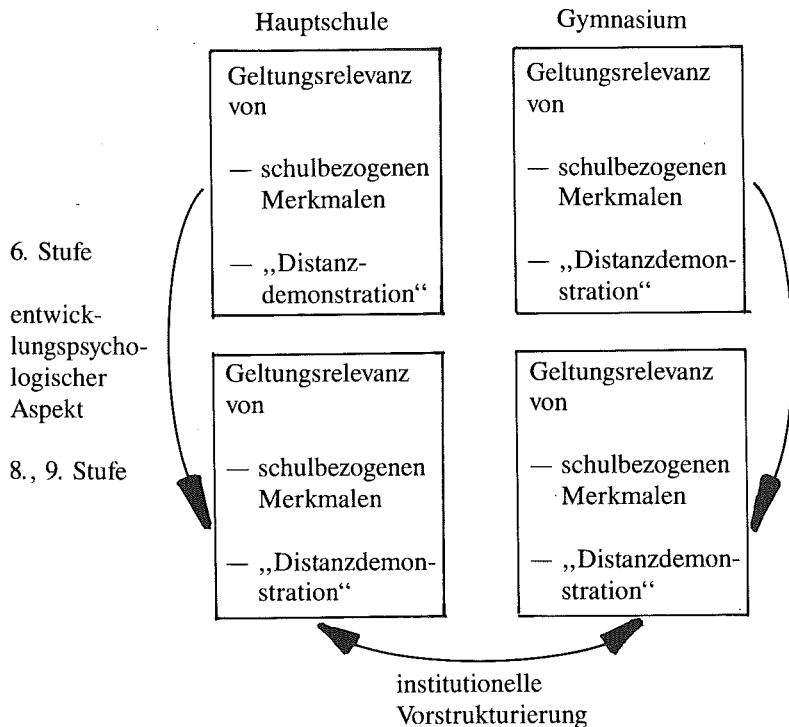
Nach unseren theoretischen Annahmen dürfte dies im Gymnasium schwerer möglich sein. Diese Schulform vermittelt allgemein hoch anerkannte Abschlüsse, so daß eine abwertende Reaktion („Was soll's?") schwerer fällt. Ist dies der Fall, dann ist die gymnasiale Lebenswelt aber auch identitätsbedrohender, wenn es ihren Schülern nicht gelingt, den allgemein anerkannten und hohen Erwartungen zu entsprechen. Eine externalisierende defensive Reaktion wie in Hauptschulen fällt hier somit schwerer.

Eine zweite Aufgliederung, nämlich jene nach *Schulstufen*, wird im folgenden deshalb vorgenommen, weil sie Auskunft über entwicklungspsychologische Veränderungen geben kann. Wir gehen davon aus, daß besonders in der Grundschule das offizielle Normensystem noch nicht durch gegenläufige Normstrukturen unter Mitschülern gebrochen wird. Am Ende der Kindheit müßte es demnach noch eine problemlose Integration von schulkonformem Verhalten und sozialer Anerkennung bei Mitschülern geben. Nach einschlägigen entwicklungspsychologischen Untersuchungen (vgl. *Ruble* u.a. , 1980, *Heckhausen* 1984) ergibt sich zudem, daß erst mit dem 3. , 4. Schuljahr soziale Vergleichsprozesse unter Mitschülern in höherem Maße einsetzen. Ferner hat sich erst bis zu diesem Zeitpunkt auch ein entfaltetes Attributionsmuster herausgebildet, das zwischen Anstrengung und Begabung kompensatorische Prozesse sieht. Somit dürfte um das 10. bis 12. Lebensjahr ein erster Höhepunkt solcher selbstreferentieller Kognitionen unter Mitschülern zu finden sein, die auf sozial vergleichende Leistungsbeurteilungen konzentriert sind und in ihrem Gefolge das eigene Begabungskonzept tangieren. Erst zu diesem Zeitpunkt dürfte der Sachverhalt, daß man in der Schulklasse selbst bei hoher Anstrengung relativ ungünstige Leistungsergebnisse erzielt, psychisch besonders bedrohend werden, so daß hier auch mit ersten kollektiven Schutzreaktionen zu rechnen ist.

Damit ist der entwicklungspsychologische Aspekt der Entstehung informeller Normstrukturen in Schulklassen nur angedeutet. Ihm genauer nachzugehen, würde eine eigene Arbeit erfordern.'

5. Zur Phänomenologie geltender Normstrukturen in Schulklassen des deutschen Bildungswesens

Wenn wir im folgenden die Ergebnisse der Untersuchung aus dem Jahre 1977 beschreiben, dann muß der übergeordnete Interpretationsgesichtspunkt, ob sie Indikatoren für ein „Gegenprogramm“ der Altersgruppe zu offiziellen Normalentwürfen beinhalten, im Auge behalten werden. Aus diesem Grunde werden wir, wie erwähnt, die Geltungsrelevanz schulbezogener Merkmale und die Geltungsrelevanz von Verhaltensweisen, die eine „Distanzdemstration“ sein können, analysieren.



Wie in Abbildung 2 nochmals schematisch festgehalten, werden wir uns exemplarisch mit den Verhältnissen in Hauptschulen und Gymnasien beschäftigen. Diese beiden Schulformen

repräsentieren dabei unterschiedliche institutionelle Vorstrukturierungen von Gratifikationen und damit der Erschwerung oder Erleichterung von Relevanzabbau schulischer Erfolgs- bzw. Mißerfolgszuweisungen. Der Vergleich der 6. Stufe mit der 8. bzw. 9. Stufe repräsentiert eine Annäherung an entwicklungspsychologische Überlegungen, ob sich gerade in der Altersphase vom 12. zum 15. Lebensjahr ein Gegenprogramm in der Altersgruppe zu entfalten beginnt.

In einem ersten Schritt geht es hier um die Phänomenologie. Welche Schüler stehen in verschiedenen Schulformen und in verschiedenen Altersstufen im Mittelpunkt?

5.1. Der Hauptschulkontext

Wenn man auf dem oben formulierten Erwartungshorizont die Verhältnisse in Hauptschulen der 6. Schulstufe analysiert, dann fällt bei den schulbezogenen Merkmalen auf, daß die Schüler mit besseren Noten klar im Mittelpunkt stehen. Entsprechend schätzen sich die Schüler, die im Vordergrund stehen, in ihrer Begabung auch besser ein (s. Abb. 3, S. 201).

Im Pflichteifer unterscheiden sie sich aber nicht, wohl aber schon in Ansätzen in der Intensität der Hausaufgabenerledigung. Auch der emotionale Bezug zeichnet die im Mittelpunkt stehenden Schüler nicht aus.

Wenn wir Indikatoren der Distanzdemonstration zur noch dichteren Beschreibung heranziehen, dann fällt global auf, daß sich die im Mittelpunkt stehenden Schüler generell abweichender verhalten. Sie zeigen insbesondere ein aggressiveres Verhalten zu Mitschülern und Sachen und sie rauchen eher und trinken schon früher. In den obigen Graphiken ist nicht festgehalten, daß es in dieser Schulform und dieser Altersstufe meist Jungen sind, die im Vordergrund stehen.

Dieses Bild wird uns jedoch erst plastisch, wenn wir es mit dem in der 8. bzw. 9. Schulstufe vergleichen. Es zeigt sich dann ein deutlicher Rückgang der Bedeutung der Noten, aber ein Anstieg des Kompetenzbewußtseins im Sinne eines positiven Begabungsselbstbildes. Gleichzeitig tritt die Demonstration von geringem Pflichteifer und geringer Hausaufgabenerledigung in den Vordergrund. Das Wohlbefinden in der Schule dagegen ist auch hier bei den Meinungsführern etwas höher.

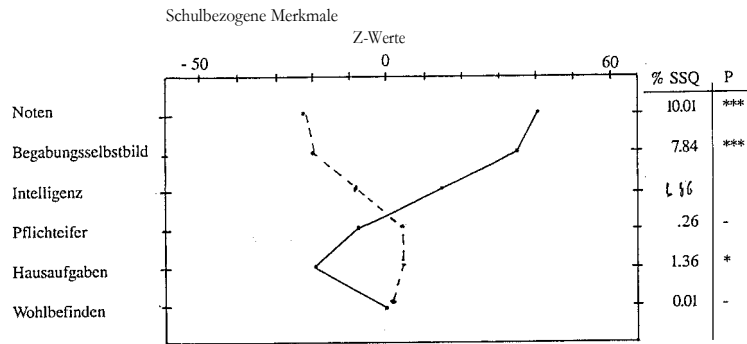
Dies kann insgesamt als eine Bestätigung des Sachverhaltes gedeutet werden, daß die Demonstration geringer Erfüllung von Arbeitsanforderungen für einen hohen Geltungsstatus wichtig wird.

Wenn wir die entsprechende Entwicklung in den „Distanzdemonstrationen“ betrachten, dann verdichtet sich das Bild. Am stärksten differenziert die Intensität des Rauchens und Trinkens die Meinungsführer von denen, die im Hintergrund stehen. Am stärksten zurückgegangen ist die Aggression gegen Mitschüler und Sachen, die hier Meinungsführer und andere nicht mehr unterscheidet. An Bedeutung hat aber die Aggression gegen Lehrer gewonnen.

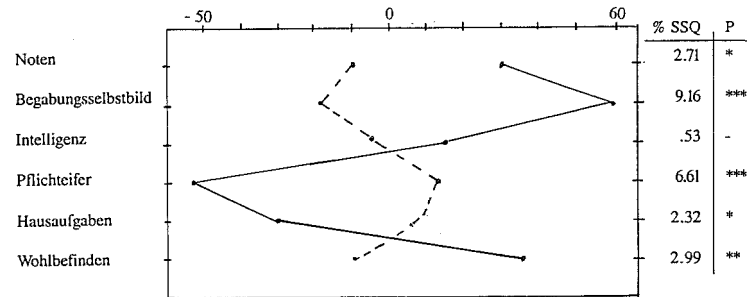
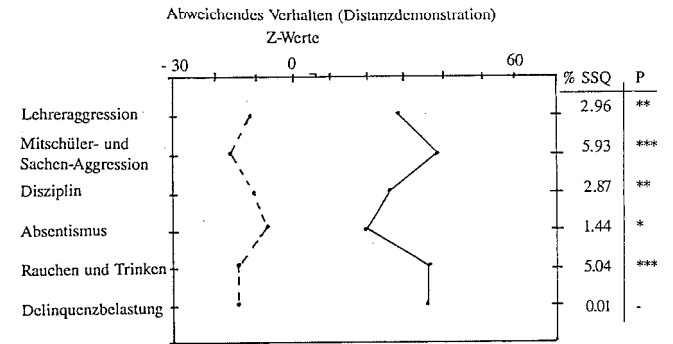
Insgesamt verweist dieses Bild auf eine größere Distanz von der Schulkultur, größer beim Vergleich der 6. und 9. Schulstufe. Sich selbst als kompetent einzuschätzen bleibt zwar wichtig, Noten hingegen verlieren an Bedeutung. Frühdemonstration von Erwachsensein in der Form von Rauchen und Trinken wird besonders wichtig, Aggression gegen Mitschüler muß in diesem Kontext entfallen. Es stehen auf jeden Fall nicht die Träger des „schulischen Normalentwurfes“ im Vordergrund. Ob dies bereits als Verarbeitung von Integrationsbedrohungen gewertet werden kann, muß an dieser Stelle wohl noch offen bleiben. Ein Vergleich mit dem Gymnasium soll in einem nächsten Schritt eine Klärung erleichtern.

Abb. 3: Geltungsrelevanz schulbezogener Merkmale und abweichendes Verhalten in Hauptschulklassen der 6. und 8/9. schulstufe

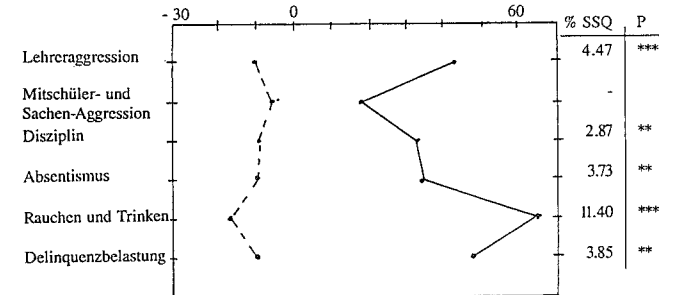
Z-Wert-Profile
 Varianzanalyse % SSQ (sum of Squares)
 Hoher Geltungsstatus (10 und mehr Wahlen) (—, N = 85/6; 53/8.9.)
 Unbeachtete (keine Wahlen) (---, N = 213/6; 197/8.-9.)



6.



8. - 9. Stufe



*** P-Wert : 1000
 ** P-Wert : 0.99-0.999
 * P-Wert : 0.95-0.98

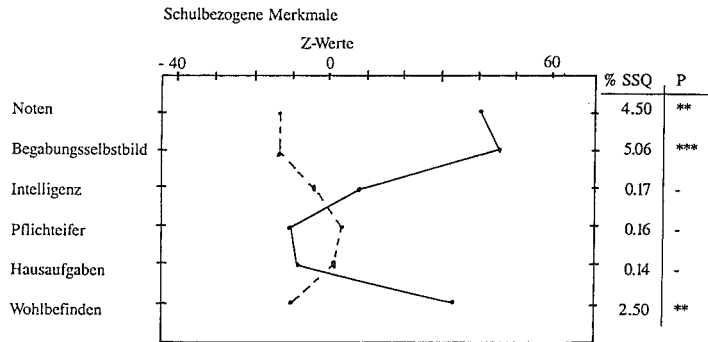
Abb. 4: Geltungsstatus schulbezogener Merkmale und abweichendes Verhalten in
Gymnasialklassen der 6. und 8./9. Schulstufe

Z-Wert-Profile

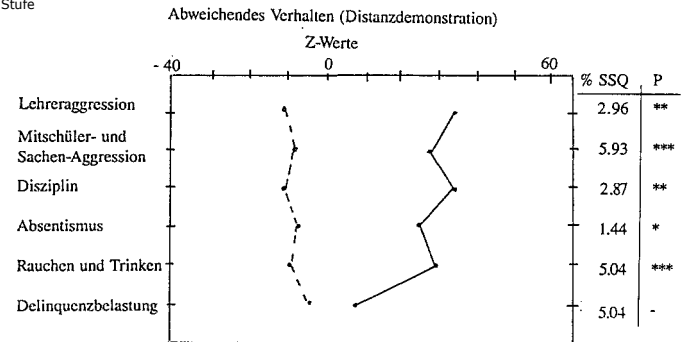
Varianzanalyse % SSQ (Sum of Squares)

Hoher Geltungsstatus (10 und mehr Wahlen) (—, N = 75/6; 59/8.-9.)

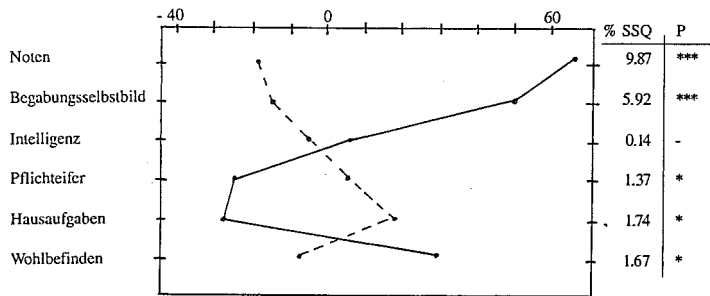
Unbeachtete (keine Wahlen) (---, N = 276/6; 234/8.-9.)



6. Stufe



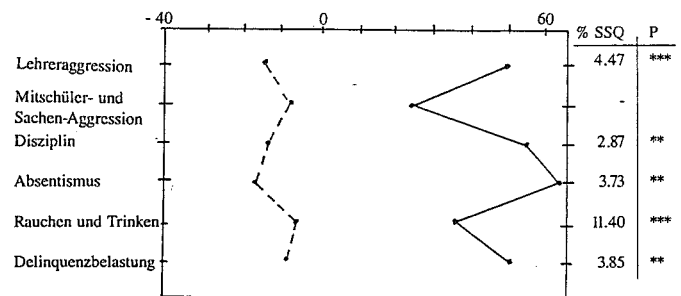
8.-9. Stufe



*** P-Wert : 1.000

** P-Wert : 0.99-0.999

* P-Wert : 0.95-0.98



5.2. Der gymnasiale Kontext

Wenn wir bereits im Bewußtsein der Verhältnisse in Hauptschulen jene im Gymnasium (s. Abb. 4, S. 202) analysieren, dann rückt wieder die Frage der Distanz zur offiziellen Schulkultur in den Vordergrund.

Diese scheint nun in der 6. Schulstufe, berücksichtigt man lediglich die Relevanz schulbezogener Merkmale für den Geltungsstatus, besonders niedrig zu sein. Es stehen die Schüler mit besseren Noten und einer besseren Einschätzung ihrer Begabung im Vordergrund. Die Demonstration von Pflichteifer oder von Hausaufgabenengagement berührt in dieser Altersstufe den Geltungsstatus nicht. Zudem fühlen sich die im Mittelpunkt stehenden Schüler in der Schule wohler.

Vergleicht man nun die Indikatoren der „Distanzdemonstration“, so ergibt sich hier zwar auch immer ein signifikantes Überwiegen abweichenden Verhaltens bei Meinungsführern, es ist jedoch in dieser Altersstufe und in Gymnasien am wenigsten mit Geltungsrelevanz verbunden. Am ehesten ist dies noch bei etwas größeren Disziplinproblemen der im Mittelpunkt stehenden Schüler der Fall.

Von diesem Ausgangspunkt aus ist natürlich die Entwicklung zum 8. bzw. 9. Schuljahr besonders interessant. Abbildung 4 macht nun hier im Querschnittsvergleich, dies muß bei der Interpretation von „Entwicklungsprozessen“ immer im Auge behalten werden, eine Differenz deutlich.

Weiterhin bleibt zwar eine hohe Selbsteinschätzung der eigenen Begabung wichtig, noch bedeutsamer sind aber die tatsächlichen Noten geworden. Die faktische Intelligenz ist dagegen unbedeutend. Gute Noten zu haben und sich als kompetent einzuschätzen, ist somit für den Sachverhalt, im Mittelpunkt zu stehen, sehr wichtig. Es ist aber auch bedeutsam, geringen Pflichteifer und eine reduzierte Hausaufgaben erledigung zu demonstrieren. Damit wird hier die aus dem Jahre 1973 schon bekannte Ambivalenz bestätigt. Man muß gut sein, aber gleichzeitig demonstrieren, dies ohne Anstrengung erreicht zu haben.

Wenn wir die Indikatoren der „Distanzdemonstration“ hier noch zusätzlich berücksichtigen, dann fällt ein gewichtiger zusätzlicher Akzent ins Auge. Die im Mittelpunkt stehenden Schüler zeigen besonders deutlich Widerständigkeit gegen Lehrer und gegen deren Disziplin-erwartungen. Sie schwänzen häufiger den Unterricht und entziehen sich häufiger als nicht im Mittelpunkt stehende der Mitarbeit im Unterricht. In diesen drei Subskalen (Aggression gegen Lehrer, Verstöße gegen Unterrichtsregeln und Vermeidungs- und Fluchttendenzen) zeigen sich die größten Unterschiede zwischen Schülern, die im Mittelpunkt stehen, und solchen, die im Hintergrund verbleiben. Zu diesen Subskalen gehören Items wie „Lehrer absichtlich ärgern“, „nicht machen, was der Lehrer sagt“, „mich während des Unterrichts mit Nachbarn unterhalten“, „während des Unterrichts in der Klasse herumlaufen“, „die Schule schwänzen“, „zu spät zum Unterricht kommen“ usw.

Hier nicht weiter in Abbildungen dokumentiert ist der Sachverhalt, daß die im Mittelpunkt stehenden Schüler im Gymnasium hier besonders selbstbewußt sind, daß es Mädchen *und* Jungen sind, daß sie eher aus der Mittel- und Oberschicht stammen und in besonderem Maße wenig schulängstlich und sozialängstlich sind.

Wenn wir alle Ergebnisse nun im Überblick betrachten und insbesondere die Entwicklung vom 6. zum 9. Schuljahr berücksichtigen, dann fällt auf, daß sowohl in Hauptschulen als auch in Gymnasien ein informelles Normensystem besteht, das wohl faktischen Schulerfolg als Gel-

tungskriterium intakt läßt, das aber gleichzeitig die Demonstration von Distanz zum schulischen Normalentwurf von Leistung, Anstrengung und Wohlverhalten betont.

Dabei gibt es aber schulformspezifische Variationen. In Hauptschulen verlieren Noten am stärksten an Bedeutung, die Demonstration von geringem Pflichteifer nimmt in besonderem Maße zu. Im Gymnasium hingegen gewinnen Noten an Bedeutung, und die Demonstration von geringer Anstrengung nimmt relativ wenig zu.

Instruktiv sind auch die Veränderungen schulformspezifischer Art in der Bedeutung verschiedener Aspekte abweichenden Verhaltens. Für Hauptschüler wird die Demonstration außerschulisch auch wichtiger Verhaltensmerkmale wie Rauchen und Alkohol besonders bedeutsam.

Im Gymnasium läßt sich feststellen, daß von der relativ günstigsten Ausgangsposition im 6. Schuljahr die älteren Schüler bei hohem Geltungsstatus besonders hohe Distanz gegenüber den schulischen Disziplinarterwartungen zeigen. Insbesondere der Absentismus steigt bei dieser Gruppe in hohem Maße.

In diesen schulformspezifischen Unterschieden gibt es nun gewisse Anhaltspunkte, daß sich Hauptschüler in ihren Normstrukturen und ihren Relevanzstrukturen stärker von der Schule fortbewegen, also ihre Integration in das schulische Normensystem lösen. Gymnasiasten scheinen dagegen emotional stärker im Normensystem der Schule zu verbleiben, aber intern ein größeres Bedürfnis nach höherer Devianzdemonstration zu entwickeln.

Insgesamt verweisen die Ergebnisse darauf, daß vom 6. zum 9. Schuljahr die Verhältnisse in Schulklassen zu den offiziellen schulischen Bemühungen eher distanzierter werden und daß es deshalb für Lehrer vermutlich auch schwerer sein dürfte, in den höheren Altersstufen zu unterrichten.

6. Sympathiestrukturen in Hauptschulen und Gymnasien

Die Phänomenologie der informellen Schulkulturen in unserem Bildungssystem können wir dadurch verdichten, daß wir die Merkmale, die zu Meinungsführerschaft und Geltung führen, mit jenen vergleichen, die Sympathie unter Mitschülern hervorrufen. Neben dem Geltungsbedürfnis spielt auch der Anerkennungswunsch und der Wunsch nach Zugehörigkeit gerade in dieser Altersphase eine herausragende Rolle.

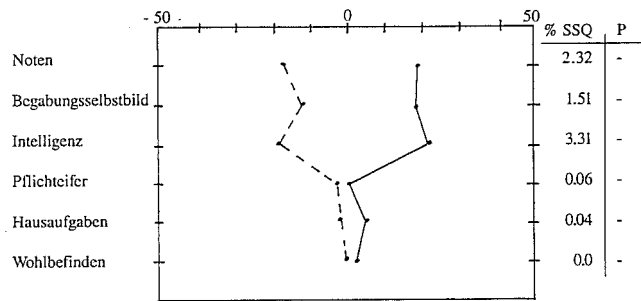
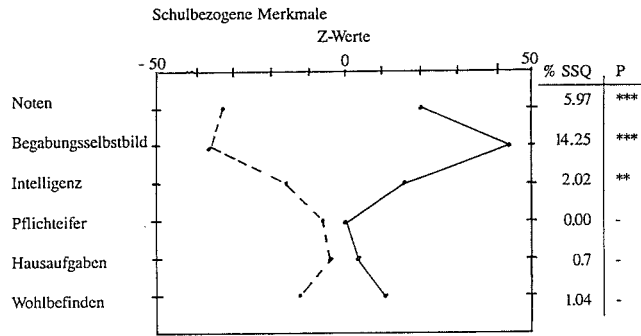
Wir ziehen wieder dieselben Indikatoren für die Analyse der Sympathierelevanz bestimmter Merkmale heran, wie wir dies beim Geltungsstatus getan haben. Auch die Aufgliederungen sind in Abb. 5 und 6 dieselben.

6.1. Beliebtheitskriterien in Hauptschulen

Das bedeutsamste Ergebnis zur Entwicklung von Beliebtheitskriterien in Hauptschulen vom 6. zum 9. Schuljahr läßt sich in einem Satz festhalten. Das affektive Statussystem in Schulklassen wird völlig unabhängig von allen schulelevanten und schulbezogenen Merkmalen. In der 6. Schulstufe sind die etwas besseren Schüler, sowohl was deren Noten als auch deren Selbsteinschätzung angeht, zwar noch beliebter, dieser Sachverhalt verliert sich aber bis zum Ende der Pflichtschulzeit völlig. Auch Distanzdemstrationen gegenüber der Schule haben keiner-

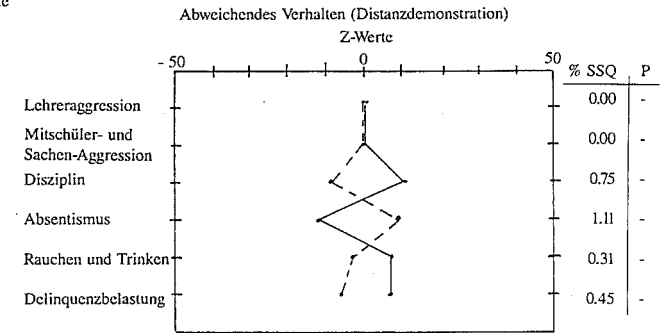
Abb. 5: Beliebtheitsstatus schulbezogener Merkmale und abweichendes Verhalten in
Hauptschulklassen der 6. und 8./9. Schulstufe

Z-Wert-Profil
 Varianzanalyse % SsQ (Sum of Squares)
 beliebt (—, N = 42/6; 25/8.-9.)
 unbeliebt (- - -, N = 50/6; 29/8.-9.)



*** P-Wert : 1 000
 ** P-Wert : 0.99-0.999
 * P-Wert : 0.95-0.98

6. Stufe



8.-9. Stufe

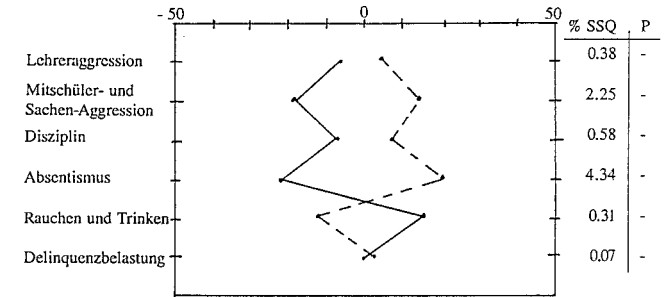


Abb. 6: Beliebtheitsrelevanz schulbezogener Merkmale und abweichendes Verhalten in Gymnasialklassen der 6. und 8./9. Schulstufe

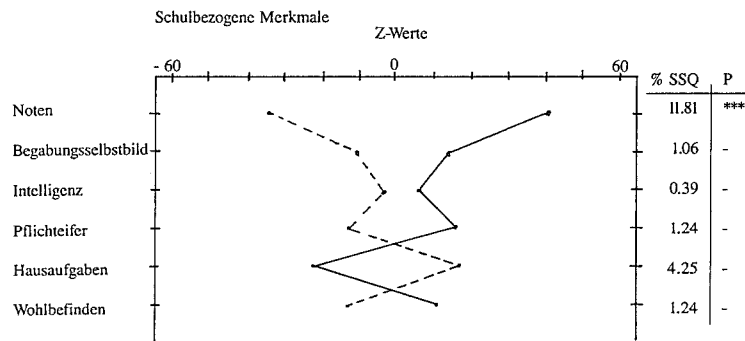
Z-Wert-Profile

Varianzanalyse % SSQ (Sum of Squares)

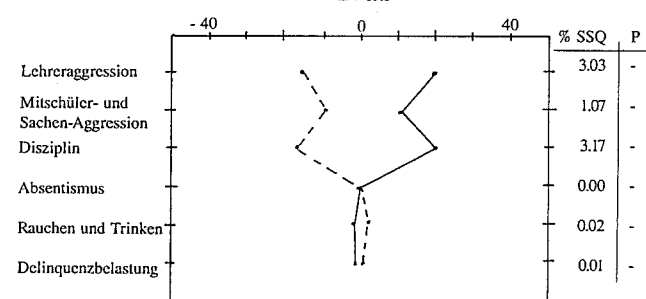
beliebt (—, N = 38/6; 21/8.-9.)

unbeliebt (- - -, N = 48/6; 22/8.-9.)

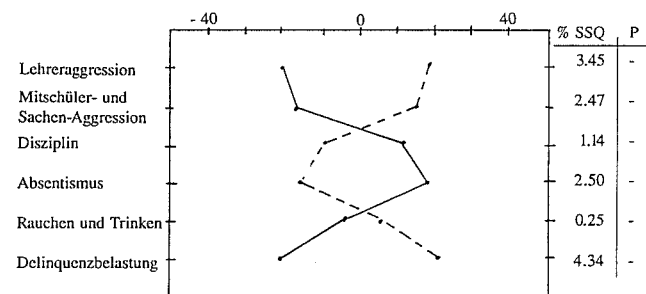
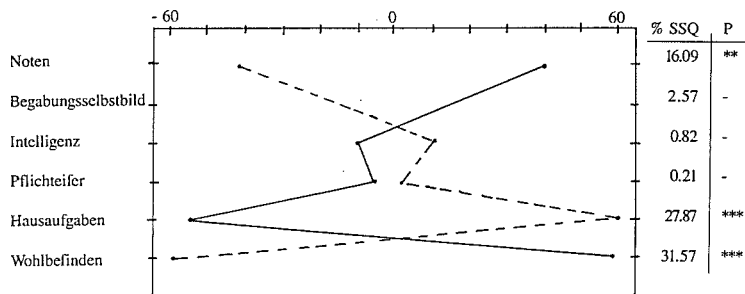
6. Stufe



Abweichendes Verhalten (Distanzdemstration)



8.-9. Stufe



*** P-Wert : 1.000
 ** P-Wert : 0.99-0.999
 * P-Wert : 0.95-0.98

lei Bedeutung. Dieses Bild steht in eigenartigem Kontrast zu der Entwicklung von Geltungskriterien, bei der ja die Demonstration von Distanz zur Schule zunehmend wichtiger geworden ist. Es ergibt sich aber auch insofern eine Übereinstimmung, als beide darauf verweisen, daß die informelle Kultur einen emotionalen Auszug aus dem offiziellen „pädagogischen Programm“ indiziert. Schule hat im informellen Statussystem der Beliebtheit in Hauptschulen am Ende der Pflichtschulzeit keine Relevanz mehr. Dies ist der Sachverhalt, der sich im Durchschnitt ergibt, welche klassenspezifischen Variationen vorzufinden sind, ist damit noch nicht beantwortet.

6.2. Zur Entwicklung von Sympathiestrukturen in Gymnasien

Die Besonderheit von Sympathiestrukturen in Gymnasialklassen ergibt sich in prägnanter Weise auf dem Hintergrund der Verhältnisse in Hauptschulen und der Bedingungen für einen hohen Geltungsstatus.

Auch hier lassen sich nach dem Gesagten die Verhältnisse einfach zusammenfassen. Vom 6. zum 9. Schuljahr verliert hier der offizielle schulische Leistungsstatus nicht an Bedeutung, im Gegenteil, er wird für die Gewinnung von Sympathie unter Mitschülern sogar noch bedeutsamer. Die Demonstration geringer Hausaufgabenerledigung nimmt ebenfalls an Bedeutung zu. Beliebte Schüler haben also vom 12. zum 16. Lebensjahr in noch ausgeprägterem Maße gute Noten, und sie geben immer mehr an, zu Hause wenig zu tun. Interessanterweise zeichnen sie sich aber nicht durch das ausgeprägte Selbstbewußtsein, z.B. in der Form einer hohen Begabungseinschätzung, aus, wie dies beim Geltungsstatus der Fall war. Sehr beliebte Schüler fühlen sich aber im 9. Schuljahr auch deutlich wohler als unbeachtete, die Schulklasse dürfte also ein besonders wichtiges Feld der emotionalen Befriedigung sein.

Ein markanter Unterschied zu Bedingungen eines hohen Geltungsstatus finden wir bei der Bedeutung von „Distanzdemstration“. Beliebte Schüler müssen sich nicht abweichender verhalten als andere, um Beliebtheit zu erzielen. Der Sympathiestatus ist nicht mit der Demonstration von Distanz gegenüber der Schule im Bereich von Disziplin, „gesittetem Verhalten“ usw. verbunden.

Die Entwicklung von Sympathiekriterien in Gymnasien verweist also nicht darauf, daß sich die Schüler emotional aus dem Bildungswesen hinausbewegen. Die Schule gewinnt eher an Bedeutung für die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse. Schulische Informationen und schulische Erfolgzuschreibungen wirken in den informellen Strukturen fort. Es entsteht aber auch hier eine Gegenbewegung, die im Sympathiebereich besonders in der Demonstration einer geringen Erfüllung von Anstrengungsnormen zum Ausdruck kommt.

7 Diskussion der Ergebnisse

Will man die gesamte Ergebnisstruktur auf einen kurzen Nenner bringen, so ist zumindest eine negative Aussage möglich: Die Befürchtung erweist sich für unsere Stichprobe als nicht belegbar, daß gerade die „Führungselite“ unter den Heranwachsenden in einem relativ raschen Prozeß der Anpassung den gesellschaftlichen Normalentwurf von Anstrengung und Wohlverhalten übernimmt. Führungspositionen unter Gleichaltrigen gewinnen in Hauptschu-

len eher die, die frühes Erwachsensein, frühe Konsummöglichkeiten und Distanz gegenüber schulischen Pflichtzumutungen demonstrieren können, dabei aber noch eine stabile Einschätzung der eigenen Kompetenz haben. In Gymnasien, um ebenfalls eine Kurzformel zu formulieren, gewinnen jene Schüler Ansehen, die mit zunehmenden Alter sowohl eine hohe Kompetenz und gute Leistungen vorweisen können, Anstrengungsnormen nicht übererfüllen, aber gleichzeitig eine geringe Übereinstimmung mit den Konformitätszumutungen der Schule demonstrieren. Sie müssen zeigen können, daß sie sich nicht fürchten, daß sie Widerstand leisten können, daß sie fähig sind, Normen zu verletzen und Distanz zu halten.

Solche Formulierungen fordern unmittelbar zu pädagogischen Wertungen heraus. Sind die hier beschriebenen Ergebnisse nun tatsächlich ein Hinweis, *daß sich die Diskrepanz zwischen dem „offiziellen pädagogischen Bildungsprogramm“ und den eigenständigen Weltinterpretationen und Selbstverständnissen der Heranwachsenden immer vergrößert?*

Die vordergründige Antwort könnte ja so lauten. Bevor diese aber kulturkritisch bzw. pädagogisch gewertet wird, erscheint es uns wichtig, die erwähnten Sachverhalte entwicklungspsychologisch *zu verstehen*; d.h. ihre Bedeutung für altersspezifische Lösungen von personalen Problemen zu verstehen.

Es liegt auf der Hand, daß diese Frage hier nicht abschließend beantwortet werden kann. Es wären noch viele zusätzliche Informationen nötig, um zu überprüfen, ob die hier gefundenen Distanzdemonstrationen *entwicklungsproduktiv* oder eher *entwicklungsregressiv* sind, d.h. ob sie eher eine autonome Identitätsbildung fördern oder eher nur dazu beitragen, die Handlungskompetenzen der Heranwachsenden langfristig zu schwächen. Es wäre z.B. zusätzlich zu überprüfen, welche Wertsysteme Meinungsführer entwickeln und wie sie sich in den umfassenderen gesellschaftlichen Kontext, was politische Präferenzen und politische Wertbildung angeht, einordnen.

Es liegt auch auf der Hand, daß wir noch zusätzliche Informationen benötigen, um die *Ambivalenzen in der pädagogischen Wertung* der gefundenen Verhältnisse aufzulösen. Zwei Erkenntnisse erscheinen aber wichtig und abschließend würdig, festgehalten zu werden. Einmal ist die Frage bedeutsam, ob nicht das Bildungssystem aus seiner jetzigen Beschaffenheit heraus bestimmte Gegenreaktionen bei den betroffenen Schülern in der Rezipientengruppe provoziert, Gegenreaktionen, die aus der latenten Bedrohung grundlegender Bedürfnisse von Heranwachsenden nach Akzeptanz bei Gleichaltrigen und Erwachsenen resultieren. Wir müssen den Gedanken also systematisch einbeziehen, ob nicht pädagogische Programme jeweils für bestimmte Rezipienten auch Bedrohungen implizieren.

Ein zweiter Gesichtspunkt hängt damit zusammen: Wenn wir das Verhältnis von Normalentwurf und Gegenentwurf im Vergleich der Generationen analysieren, dann ist es außerordentlich wichtig, auf die konkreten Verarbeitungsprozesse von Bildungsansprüchen und Bildungsmöglichkeiten in der Lebenswelt von Heranwachsenden zu achten. In entsprechenden Bildungsbemühungen werden immer auch sozialpsychologische und psychologische Gesetzmäßigkeiten aktiviert, die entsprechende unerwartete Gegenströmungen zulassen können. Ohne die Kenntnis solcher sozialpsychologischer Mechanismen, z.B. jener der Entstehung informeller Normen in offiziellen institutionellen Kontexten, müssen Reaktionen von Betroffenen unverständlich bleiben und Anlaß zu Enttäuschungs- und Kränkungerlebnissen bei Erwachsenen werden.

Jedes Kind, jeder Jugendliche, jeder Mensch möchte etwas sein, etwas gelten und möchte dazugehören. Die gleichzeitige Befriedigung dieser Wünsche im Kontext der Schule ist oft nicht möglich, sie folgt unterschiedlichen Bedingungen und ist für die einen Kinder schwerer

als für die anderen. Die Befriedigungsmöglichkeit von Wünschen des Dazugehörens und der Beliebtheit folgt aber anderen Gesetzmäßigkeiten als die Befriedigung von Wünschen, etwas zu gelten, anerkannt zu sein (s. *Fend* 1980, 188 ff.). Obwohl Beliebtheit und Geltung positiv zusammenhängen, gibt es diese unterschiedlichen Akzente. Durch die langjährige Institutionalisierung von Bildungsmöglichkeiten entsteht nun paradoxerweise in diesem System selber eine Gegenbewegung. Sie resultiert daraus, daß Anerkennungswünsche und Geltungswünsche der Heranwachsenden teils in Übereinstimmung, teils in Distanz zu diesen institutionellen Vorgegebenheiten befriedigt werden.

Die pädagogisch brisante Frage, die dabei auftaucht, ist die, ob im Gefolge der oben beschriebenen Schutzfunktion der Altersgruppe nicht solche Pathologien in einzelnen Schulen entstehen können, die sinnvolle Bildungsprozesse bei Heranwachsenden unmöglich machen. Dies wäre dann der Fall, wenn unter den Heranwachsenden das Gefühl dominant würde, daß Ehrlichkeit, sinnvolle Anstrengung, sinnvolles Lernen, humaner Umgang, menschliche Werte nur mehr in Absetzung von dem, was Schule repräsentiert, gelebt werden kann.

Die weniger dramatische, aber langfristige vielleicht noch wichtigere Frage wäre die, wie schulische Bildungsprozesse gestaltet sein müssen, wenn sie tatsächlich für Heranwachsende organisiert sind, die hier über einen langen Zeitraum ihrer Biographie verbleiben. Dies ist eine neue historische Frage, die sich so in der Vergangenheit nur für einen kleinen Prozentsatz von Jugendlichen gestellt hat. Viele Beobachtungen verstärken den Eindruck, daß es unserer Gesellschaft ganz gut gelungen ist, die Kindheit etwa bis zum 10. Schuljahr pädagogisch zu gestalten. Für die Phase danach fehlt uns bisher eine zukunftsweisende Antwort. Erst hier finden wir aber jene Diskrepanzen zwischen den Normen der „offiziellen Schulkultur“ und den Relevanzstrukturen bei Heranwachsenden, die uns beunruhigen, die wir aber erst so unvollkommen verstehen.

Anmerkungen

1 Das Projekt „Altersgruppensozialisation“ wurde von 1982 bis 1984 wesentlich von Gabriele Schneider getragen.

2 Für die Altersphase von 12 bis 16 werden wir dies im Rahmen der erwähnten Longitudinalstudie tun.