pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ulich, Klaus

Schulische Sozialisation im Rückblick. Eine qualitative Studie mit Lehramtsstudierenden

Die Deutsche Schule 98 (2006) 2, S. 190-200

Quellenangabe/ Reference:
Ulich, Klaus: Schulische Sozialisation im Rückblick. Eine qualitative Studie mit Lehramtsstudierenden - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 2, S. 190-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273317 - DOI: 10.25656/01:27331

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273317
https://doi.org/10.25656/01:27331

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Klaus Ulich

Schulische Sozialisation im Rückblick

Eine qualitative Studie mit Lehramtsstudierenden

Die anhaltende Diskussion über die PISA-Studie hat zwei problematische Folgen. Zum Einen greift die Kritik an der im internationalen Vergleich sehr knappen gemeinsamen Schulzeit und an der frühen Selektion in Deutschland zu kurz. Denn es ist ja nicht so, als hätte vor PISA mit den deutschen Schulen alles zum Besten gestanden; frühere vergleichende Untersuchungen, z.B. von Czerwenka u.a. (1990), haben nachdrücklich auf die – relativ zu anderen Ländern – größeren Probleme und Belastungen deutscher Schüler/innen hingewiesen (Ulich 2004a). Zum Anderen führt die Konzentration auf internationale Leistungsuntersuchungen zu einer bemerkenswerten Einengung, ja Reduktion der empirischen Schulforschung. Zwar regen die PISA-Daten zu durchaus wichtigen „vertiefenden Analysen" an (Schümer u.a. 2004), seit dem ersten PISA-Bericht aus dem Jahr 2001 bleiben jedoch andere Forschungsfelder, so auch die schulische Sozialisation, weitgehend außen vor.

1. Fragestellung und Methodik

Dieser Beitrag berichtet über eine Pilotstudie, die versucht, schulische Sozialisation und insbesondere ihre Effekte mit der Methode des self-report retrospektiv zu erfassen. Die Kernfrage lautet: Wie beschreiben ehemalige Schüler/innen ihre Sozialisation in der Schule und welche Wirkungen sehen sie bei sich selbst? Dabei soll Sozialisation verstanden werden als Prozess der Entstehung der menschlichen Persönlichkeit in Wechselwirkung mit der sozialen Umwelt; Ziel von Sozialisation ist die Entwicklung von Handlungsfähigkeit (Hurrelmann/Ulich 1998, S. 8).

Das empirische Material basiert auf schriftlichen Befragungen von Lehramtsstudierenden in Psychologie-Seminaren des Autors an der Universität München. In acht Veranstaltungen zwischen dem Sommersemester 1999 und dem Wintersemester 2004/2005 beantworteten insgesamt 184 Studierende zwischen dem 5. und 9. Semester (150 weiblich, 34 männlich) vier offen gehaltene Vorgaben bzw. Fragen zu den „eigenen Schulerfahrungen". Es liegt auf der Hand, dass die Ergebnisse keine allgemeine Gültigkeit für *die* schulische Sozialisation beanspruchen können, weil es sich bei den Befragten eben um Studierende mit dem Schulabschluss Abitur handelt, die ihre Äußerungen – abgesehen von wenigen Ausnahmen – auf das Gymnasium beziehen. Andererseits verfügen diese Befragten vermutlich über eine relativ zu anderen Schulabsolventen höhere Sprachkompetenz und Artikulationsfähigkeit, was sich auf die Differenziertheit der Antworten auswirken dürfte. Im Übrigen führt die Absicht, Lehrer/in werden zu wollen, keineswegs zu einer unkritischen Sicht auf Schule, was einige Resultate belegen.

In der Einführungsphase jedes Seminars erhielten die Teilnehmer/innen ein Blatt, auf dem – neben Angaben zu Studienrichtung und Geschlecht – die Beantwortung folgender vier Vorgaben erbeten wurde:
(1.) In der Schule habe ich – außer dem rein Fachlichen – gelernt, ...
(2.) Besonders wichtig an der Schule war mir .....
(2.) Belastet hat mich an der Schule vor allem .....
(21.) Was hat die Schule aus mir gemacht? .....

Die erste Vorgabe versucht Wirkungen insbesondere unter dem Aspekt von Sozialisation als Lernprozess zu ermitteln. Die zweite und dritte Vorgabe richten sich auf die subjektive Bedeutsamkeit einzelner Aspekte von Schule bzw. auf die durch Schule erfahrenen Belastungen, die sozialisatorisch relevant sein können. Mit der Frage unter 4. ist eine direkte Annäherung an schulische Sozialisationseffekte in der Retrospektive ehemaliger Schüler/innen intendiert. Obwohl einige Studierende mit der Beantwortung dieser Frage Schwierigkeiten hatten und das z.T. auch explizit formulieren, enthalten die meisten Äußerungen durchaus reflektierte, konkrete und oft kritische Einschätzungen.

Tabelle 1 zeigt die quantitative Verteilung aller kategorisierbaren Aussagen (N=1526) auf die Vorgaben sowie die durchschnittliche Zahl von Antworten jedes Befragten pro Vorgabe. Ein Beispiel: Besonders wichtig an der Schule war mir .....: „meine Freunde, gute Noten, Spaß in Sport" (drei Aussagen).

Tabelle 1: Die quantitative Verteilung der Antworten

Vorgaben	Alle (N=1526)	Durchschnitt
In der Schule gelernt ...	447	2,4
Wichtig an der Schule ...	408	2,2
Belastet an der Schule ...	409	2,2
Schule hat aus mir gemacht ...	262	1,4

Die ersten drei Vorgaben werden danach ziemlich gleichmäßig beantwortet. Bei der vierten Vorgabe – also den Sozialisationseffekten i.e.S. – geben die Studierenden zwar weniger Antworten, die jedoch in der Regel ausführlicher und differenzierter ausfallen. Alle Äußerungen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei nur in wenigen Fällen keine eindeutige Zuordnung zu den entsprechenden Kategorien möglich war.

Die folgenden vier Abschnitte bringen entsprechend der genannten Reihenfolge die zentralen Resultate; Abschnitt 6 thematisiert geschlechtsspezifische Unterschiede.

2. Außerfachliche Lerneffekte

Die Angaben der Studierenden dazu, was sie in der Schule außer dem rein Fachlichen gelernt haben, lassen sich acht Kategorien zuordnen (in Klammern jeweils Beispielzitate):
• *soziale Kompetenzen* – oft wörtlich so formuliert – („besser auf andere eingehen zu können"; „mit Gleichaltrigen umzugehen"; „Kontakte knüpfen").
• *überfachliche Fähigkeiten* („systematisches Denken"; „selbstständig zu arbeiten"; „wie man richtig lernt"; „konzentriert zu arbeiten"; „zu organisieren").

• *Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung* („Schwächen und Stärken zu erkennen"; „mich durchzusetzen"; „Verantwortung zu haben"; „Selbstvertrauen").
• *Spezifische Verhaltenstaktiken* („Aufwand dosieren"; „Schleimen geht vor Wissen"; „wie ich einen guten Eindruck machen kann"; „oben buckeln – unten treten").
• *Anpassung an schulische Regeln und Forderungen* („Pünktlichkeit"; „Disziplin"; „mich den Anforderungen anzupassen"; „Regeln einhalten").
• *Erfahrungen mit / Einstellungen zu Lehrkräften* – teils positiv, teils negativ – („dass Lehrer oft ihre Macht ausnutzen"; „dass die Lehrer meist am längeren Heben sitzen"; „dass Lehrer ganz normale Menschen sind").
• *Die Bedeutung von Freundschaften* („dass Freundschaften wichtig sind im Leben").
• *Erfahrungen mit Leistungsbewertung und -druck* („mit Leistungsdruck umzugehen"; „Wichtigkeit von Noten").

Tabelle 2 enthält die prozentualen Ergebnisse zu allen Kategorien. – Bei dieser und den folgenden Tabellen beziehen sich die Prozentwerte auf die Gesamtzahl der Studierenden (N=184); wegen der Mehrfachnennungen (vgl. Tab. 1) addieren sich die Werte auf weit über 100%. –

Tabelle 2: Außerfachliches Lernen

Kategorien	in %
Soziale Kompetenzen	78
Überfachliche Fähigkeiten	48
Persönlichkeitsentwicklung	42
Verhaltenstaktiken	22
Anpassung an schulische Regeln	15
Erfahrungen mit Lehrkräften	14
Freundschaften	10
Leistungsbewertung, Leistungsdruck	6

Gut drei Viertel der Studierenden äußern die Meinung, in der Schule soziale Kompetenzen gelernt, verbessert, erweitert zu haben; das ist ein beachtlich hoher Wert, der sich allerdings durch einige spätere Resultate in seinem Gewicht relativieren wird. Überfachliche Fähigkeiten und – davon nicht immer klar zu trennen – spezifische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung nennen jeweils über 40%, das Taktieren jede(r) Fünfte. Die anderen Kategorien werden in den folgenden Abschnitten eingehender thematisiert.

3. Die subjektive Bedeutsamkeit schulischer Aspekte

Was den Studierenden rückblickend besonders wichtig an der Schule war, lässt sich fast mit einem einzigen Wort zusammenfassen: *Freunde.* Neun von zehn Befragten (vgl. Tabelle 3) nennen, meist an der ersten Stelle, „meine Freunde", „Freundschaften", „Kontakt zu Freunden", den „Umgang mit meinen Freunden" als bedeutsamen – vielleicht sogar: bedeutsamsten – Aspekt von Schule.

Das ist der höchste Wert unter allen Ergebnissen dieser Studie, der auch negative Erfahrungen mit den sozialen Beziehungen der Schüler/innen untereinander (vgl. 4.) deutlich übersteigt. Die folgende Tabelle bringt alle Ergebnisse zu der zweiten Vorgabe.

Tabelle 3: Wichtige schulische Aspekte

Kategorien	in %
Freunde, Klassengemeinschaft	90
Persönliche Entwicklung	28
Positive Beziehung zu Lehrern	27
Aktivitäten außerhalb des Unterrichts	24
Gute Leistungen, Abitur	24
Spaß an Fächern	18
Interessanter Unterricht	10

Die anderen Antworten zu dieser Vorgabe lassen sich folgendermaßen kategorisieren: Relativ breit und etwas heterogen fällt die Kategorie *Persönliche Entwicklung* aus, zu der im Wesentlichen Antworten zählen wie „Anerkennung", „Selbstständigkeit", „Eigenverantwortung", „Durchsetzungsfähigkeit". Eine dritte Kategorie umfasst Angaben zum Lehrerverhalten („begeisternde", „freundliche", „kompetente", „faire" Lehrer) und vor allem zur *Schüler-Lehrer-Beziehung* („gute Beziehung"; „Lehrer, die hinter einem stehen"; „Lehrer, die einem helfen"). „Gute *Leistungen*" und „das *Abitur*" gehören ebenfalls zu den subjektiv bedeutsamen Schulaspekten.

Noch häufiger als ein „interessanter", „anregender", „informativer" *Unterricht* und dem *Spaß* an einzelnen *Fächern* (am meisten genannt: Sport) waren den Studierenden die verschiedensten *Aktivitäten außerhalb des Unterrichts* wichtig. Zu Letzteren lassen sich zwei Unterkategorien bilden, die auf sonst eher vernachlässigte Schülerbedürfnisse verweisen. Dabei handelt es sich zum einen um Klassenfahrten, Skilager und Ausflüge (11%), die als *social events* jenseits der täglichen Schulroutine Kontakte und Kommunikation zwischen den Schülern ermöglichen; zum anderen um musisch-kreative Tätigkeiten (8%) wie Orchester, Chor und Theater, bei denen andere Fähigkeiten und Talente zum Tragen kommen als im Unterricht.

4. Belastungen durch die Schule

Auch wenn die im Schulalltag erfahrenen Belastungen für die Sozialisation und Gesundheit der Schüler/innen (vgl. Bilz u.a. 2003) vermutlich etwas weniger gravierend sind als für die der Lehrer/innen (zuletzt vor allem Schaarschmidt 2004), gibt es unter den Studierenden nur eine einzige, die sich durch die Schule *nicht* belastet gefühlt hat. Mit fast drei Viertel der Befragten (N=136) steht der *Leistungs- und Notendruck* an der Spitze der Belastungen (z.B.: „der Notendruck!!!"; „ständig Leistung bringen zu müssen"). Innerhalb dieser Kategorie beziehen sich allein 25 Antworten auf das Ausfragen und 16 auf die Angst vor Prüfungen, Versagen, Abfragen (Tabelle 4a).

Gut zwei Drittel der angegebenen Belastungen haben mit den *Lehrern* zu tun. Bei 45% der Studierenden finden sich sehr kritische, z.T. sogar abwertende Äußerungen, so u.a.: „schlechte", „unfähige", „herrschsüchtige", „nervende" Lehrer. Fast jede vierte Befragte sieht außerdem in der *Ungerechtigkeit* bzw. Voreingenommenheit vieler Lehrer einen eigenständigen Belastungsfaktor; die (Un)Gerechtigkeit stellt auch in anderen Untersuchungen ein zentrales Kriterium der Lehrereinschätzungen durch Schüler dar (z.B. Kanders u.a. 1996, S. 60f).

Tabelle 4a: Schulische Belastungen

Kategorien	in %
Leistungs-, Notendruck	74
‚schlechte' Lehrer	45
Konflikte in der Klasse	34
Ungerechtigkeit der Lehrer	23
Unterrichtsinhalte und -formen	22
Konkurrenz in der Klasse	11
Implikationen von Schule	8

Zwei weitere Kategorien von Belastungen betreffen die sozialen Beziehungen zu den Mitschülern: Ein Drittel gibt *Konflikte* durch Cliquenbildung, Außenseiter, Mobbing, Gruppendruck an, jede(r) Zehnte die *Konkurrenz* („das Wetteifern um Noten"; „der Konkurrenzkampf"). Als belastend nennen einige Studierende schließlich die Inhalte und Formen des *Unterrichts*, hier vor allem „langweiliger Unterricht", sowie verschiedene Implikationen von Schule, so etwa das frühe Aufstehen, der Schulweg und andere tägliche Zwänge.

Wenn die Belastungsfelder Klasse und Lehrer(verhalten) zusammengefasst und die Implikationen vernachlässigt werden, entsteht folgende Verteilung:

Tabelle 4b: Aggregierte schulische Belastungen

Kategorien	in %
Leistungs-, Notendruck	74
‚schlechte', ungerechte Lehrer	68
Konflikte und Konkurrenz in der Klasse	45
Unterrichtsinhalte und -formen	22

So kommt besser zum Ausdruck, dass der relativ größte Teil an Belastungen mit den *sozialen Beziehungen* in der Schule zusammenhängt (Lehrer und Klasse), während der Unterricht als inhaltliche ‚Hauptbeschäftigung' deutlich weniger als belastend empfunden wird (vgl. Ulich 2001, S. 125ff). Eine weitere, etwas zugespitzte Interpretation weist die *Lehrer/innen* als zentrale Quelle der Schülerbelastungen aus: Da Leistungsdruck und -beurteilung primär auf Anforderungen und Entscheidungen der Lehrkräfte zurückgehen, lassen sich die ersten beiden Kategorien als ‚lehrerspezifisch' zusammen nehmen und machen dann rund zwei Drittel der Belastungsnennungen aus.

5. Spezifische Sozialisationswirkungen

Wie oben schon erwähnt, ist es einigen Studierenden nicht leicht gefallen, die Frage ‚Was hat die Schule aus mir gemacht?' zu beantworten („schwer zu sagen"; „weiß ich nicht genau"). Jede(r) Zehnte von ihnen merkt – sehr zu Recht – an, dass die ‚Wirkungen' z.B. „nicht nur auf die Schule allein zurückzuführen" sind, sondern „zusammen mit Elternhaus und Freunden" entstehen. Der Einfluss von Schule wird gelegentlich relativiert („auf keinen Fall trug sie den Löwenanteil zu meiner Entwicklung bei"), aber nur einmal völlig bestritten („die Frage müsste lauten: Was habe *ich* aus mir gemacht!").

Der *zeitliche Abstand* zwischen der Schule und dem jetzigen Studium von mindestens zweieinhalb Jahren hat den Vorteil, dass die Studierenden bei dieser Frage *nicht* kurzfristig wirksame, isolierte und womöglich episodenhafte Einschätzungen formulieren. Vielmehr dürften sich die retrospektiven Äußerungen auf anhaltende und – selbstverständlich subjektiv – noch ‚spürbare' Einflüsse der Schule beziehen, was sich in den Resultaten ganz überwiegend bestätigt. Dabei treten auch geschlechtsspezifische Unterschiede auf, die in Abschnitt 6 zu erörtern sind.

Die Auswertung der insgesamt 262 klassifizierbaren Antworten führt zu acht Kategorien, von denen die am häufigsten besetzte (Einfluss auf ‚Persönlichkeit') – ähnlich wie in 3. die persönliche Entwicklung – teilweise recht verschiedene Aspekte umfasst und deshalb eine Unterteilung notwendig macht. Eine quantitative Übersicht gibt Tabelle 5.

Tabelle 5: Sozialisationseffekte der Schule

Kategorien	in %
Einfluss auf ‚Persönlichkeit'	59
– darunter: Kritikfähigkeit	13
– darunter: Selbstbewusstsein	11
– darunter: Selbstständigkeit	10
Kritik an der Schule (negative Wirkungen)	17
Einfluss auf Berufswahl	13
Soziale Kompetenzen	13
Bildung, Wissen, Kenntnisse	9
Interessenförderung	9
Taktisches Verhalten	7
Leistungsorientierung	(3)

Immerhin sechs von zehn Studierenden schreiben der Schule eine Wirkung zu, die im Sinne des Sozialisationskonzepts als *Einfluss auf die ‚Persönlichkeit'* zu werten ist. Besonders oft nennen die Befragten ...
... Kritikfähigkeit (13%; z.B. „die Schule hat mich kritischer gemacht");
... Selbstbewusstsein (11%; z.B.: „einen selbstbewussten Menschen");
... Selbstständigkeit (10%; z.B.: „einen selbstständigen Menschen").

Mehrfach angeführt werden jeweils auch Zielstrebigkeit (N=6), Offenheit (N=5) und Verantwortungsbewusstsein (N=5). – Alle anderen Kategorien fallen demgegenüber zahlenmäßig sehr deutlich ab.

17% der Studierenden äußern *Kritik an der Schule* bzw. schildern negative Wirkungen, für die einige Kurzzitate stehen sollen. ‚Was hat die Schule aus mir gemacht?': „keinen mündigen Bürger"; „man konnte sich nicht wirklich entfalten"; „... leider nicht gelernt, wie man richtig lernt"; „nicht aufs Leben vorbereitet"; „fachlich autoritätshörig". Zwei Studentinnen antworten hier besonders kritisch und stellen insofern sicherlich Ausnahmen dar:

- „Die Schule hat in meinem Fall aus einem lebhaften, vorlauten, wilden Kind eine ängstliche, unsichere, auf Bestätigung von außen wartende Jugendliche gemacht."
- „Ein ängstliches, verschrecktes Etwas, das um sich herum einen Selbstschutz aufgebaut hat, um niemanden zu nah an sich heran zu lassen!"

Jede(r) achte Befragte konstatiert einen Einfluss der Schule auf die *Berufswahl*, also darauf, Lehrer/in werden zu wollen. Bei der Mehrzahl (N=17) impliziert dies eine *positive* Wirkung von Schule; z.B.: „...mein Interesse an der Institution Schule wachgehalten, so dass ein Berufswunsch daraus entstehen konnte"; „jemanden, der viel Spaß in der Schule hatte und diesen Spaß als Lehrer weiter vermitteln möchte". Sieben Studierende hingegen bringen ihre Berufswahl in Verbindung mit negativen Lehrererfahrungen, z.B.: „jemanden der Lehramt studiert, um es besser zu machen als einige meiner Lehrer" (vgl. Ulich 2004b, S. 22f).

Ähnlich wie beim außerfachlichen Lernen (erste Vorgabe) sehen 13% der Studierenden eine Wirkung von Schule in der Entwicklung *sozialer Kompetenz* (in Tabelle 2 an erster Stelle): „einen Menschen, der jetzt besser mit anderen umgehen kann"; „Rücksicht nehmen, sich gegenseitig respektieren etc.". Wenig überraschend, danach wurde auch nicht ausdrücklich gefragt, gehen jeweils nur 9% auf die Vermittlung von *Allgemeinbildung* und Grundwissen bzw. auf die *Interessenförderung* durch die Schule ein. Als weitere Parallele zur ersten Vorgabe nennen 7% verschiedene Varianten *taktischen Verhaltens* (in Tabelle 2: 22%): „nicht zwischen die Fronten geraten"; „einen Menschen, der nicht immer sagt, was er denkt"; „jemand, der glaubt, es möglichst vielen Menschen recht machen zu müssen". Schließlich äußern lediglich fünf Studierende explizit einen Einfluss der Schule auf ihre Leistungsorientierung (z.B.: „Einen auf Leistung getrimmten Menschen"). Verglichen mit den 74%, die sich durch den Leistungs- und Notendruck belastet fühlen (Tab. 4a), legt das die Folgerung nahe, dass der Druck bei den weitaus meisten ohne Folge geblieben ist.

6. Geschlechtsspezifische Unterschiede

Verschiedene empirische Befunde lassen auf eine geschlechterdifferente Sozialisation in der Schule schließen. So sind partielle Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern ermittelt worden bezüglich der Leistungsorientierung, fachlicher Interessen, der Ausprägung des Selbstkonzepts und der Sozialkompetenz sowie der Schulangst (vgl. Melzer/Al-Diban 2001; Stürzer u.a. 2003; Ulich 1998, S. 394ff). Es bleibt deshalb zu klären, ob sich dies auch im retrospektiven self-report der Studierenden niederschlägt.

Bei der Verteilung der Antworten auf die vier Vorgaben und bei der durchschnittlichen Zahl der Nennungen (vgl. Tab. 1) treten keine Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten auf. Ein inhaltlicher Vergleich der Antworten beider Geschlechter ist wegen der geringen Anzahl männlicher Studierender schwierig und nur mit Vorsicht zu ziehen; immerhin differieren die Angaben bei insgesamt sieben Kategorien einigermaßen deutlich (Übersicht in Tabelle 6).

Tabelle 6: Geschlechtsspezifische Unterschiede in Prozent

Kategorien	Alle N=184	Weiblich N=150	Männlich N=34
In der Schule gelernt ...			
Soziale Kompetenzen	78	82	62
Wichtig an der Schule ...			
Gute Leistungen, Abitur	24	21	38
Spaß an Fächern	18	16	29
Belastet an der Schule ...			
Leistungs-, Notendruck	74	77	62
‚schlechte' Lehrer	45	43	50
Schule hat aus mir gemacht ...			
Einfluss auf ‚Persönlichkeit'	59	63	38
Einfluss auf Berufswahl	13	15	(6)

Beim außerfachlichen Lernen geben 20% mehr Studentinnen an, in der Schule soziale Kompetenzen gelernt zu haben. Etwas mehr Studenten waren in ihrer Schulzeit gute Leistungen und das Abitur sowie der Spaß an Fächern wichtiger; dies deutet darauf hin, dass Leistungsorientierung und intrinsische Motivation bei Schülern stärker ausgeprägt sein könnten. Analog dazu haben mehr Studentinnen unter dem schulischen Leistungs- und Notendruck gelitten (vgl. Winkler-Metzke/Steinhausen 2001, S. 34), Studenten hingegen etwas häufiger unter ‚schlechten' Lehrern.

Der insgesamt klarste Unterschied findet sich bei den Sozialisationseffekten in der zentralen Kategorie ‚Einfluss auf die Persönlichkeit': 63% der Studentinnen, aber nur 38% der Studenten schreiben der Schule eine entsprechende Wirkung zu. Innerhalb dieser Kategorie bestehen die größten Differenzen beim *Selbstbewusstsein*, das 20 Studentinnen nennen, hingegen nur ein Student, und bei der *Kritikfähigkeit* (22 weiblich gegenüber 2 männlich). Einen Einfluss der Schule auf ihre Berufswahl sehen Frauen ebenfalls relativ häufiger (N=22) als Männer (N=2).

Auch wenn sich diese Resultate wegen der niedrigen absoluten Zahlen bei den männlichen Studierenden keineswegs verallgemeinern lassen, entsteht der Eindruck, dass Schule auf einige *Schülerinnen* stärker, *nachhaltiger* wirkt als auf Schüler. Dafür sprechen vor allem die geschlechterdifferenten Ergebnisse beim Erwerb sozialer Kompetenzen (häufigste Kategorie des außerfachlichen Lernens) und beim Einfluss auf ‚Persönlichkeit' (häufigste

Kategorie der Sozialisationseffekte). Zwar handelt es sich hier nicht um prinzipielle, sondern ‚nur' um graduelle Unterschiede, die sich aber in einer für die geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung bemerkenswerten Größenordnung bewegen. Insbesondere die drei von Frauen öfters genannten ‚Wirkungen' soziale Kompetenzen, Selbstbewusstsein und Kritikfähigkeit gehören zu den *auch* in der Schule erworbenen Persönlichkeitsdimensionen, die als relativ stabil gelten können; selbstverständlich müsste diese Tendenz an einer größeren Stichprobe erst noch erhärtet werden. Umgekehrt dürften die ‚wichtigen schulischen Aspekte' und die Belastungen für die Sozialisation der Schüler/innen langfristig eine geringere Bedeutung haben, und außerdem unterscheiden sich in diesen Bereichen die Geschlechter weniger deutlich voneinander.

7. Fazit: Zentrale Erfahrungsfelder

Für eine abschließende Übersicht bietet es sich an, *quer zu den vier Vorgaben* die am häufigsten genannten schulischen Erfahrungsfelder sowie ihre Bewertung zusammenzufassen. Dabei ist vorab eine Relativierung notwendig: Erfahrungsfelder sind nicht umstandslos mit Sozialisationswirkungen gleichzusetzen; sie liefern dafür aber immerhin Anhaltspunkte und Tendenzen.

Von den insgesamt 1526 Antworten entfallen gut drei Viertel (77%; N=1180) auf *sechs inhaltliche Bereiche*, abgekürzt: Mitschüler, persönliche Entwicklung, Lehrer, Leistung, soziale Kompetenzen, Unterricht; die übrigen 15 Felder machen hingegen nur 23% aller Angaben aus. Entsprechend den *Bewertungen* der Studierenden wird innerhalb dieser Bereiche zusätzlich nach positiven bzw. negativen Erfahrungen, Urteilen usw. unterschieden (Tabelle 7).

Tabelle 7: Die sechs häufigsten Erfahrungsfelder und ihre Bewertung

	N=1180	Anteil in %	davon positiv in %	davon negativ in %
Mitschüler (Freunde, Probleme in der Klasse)	268	23	69	31
Persönliche Entwicklung	263	22	85	15
Lehrer, -verhalten, -beziehung	198	17	31	69
Leistungen, Leistungsdruck	191	16	23	77
Soziale Kompetenzen	168	14	95	(5)
Unterricht, Fächer	92	8	56	44

Aus diesen Zahlen geht zunächst und vor allem hervor, dass in vier der sechs Felder die *positiven* Einschätzungen *überwiegen* (zwischen 95% und 56%); negative Bewertungen dominieren hingegen beim Leistungsdruck und beim Lehrerverhalten. Insgesamt fallen 735 Äußerungen (62%) positiv und 445 (38%) negativ aus.

Beim Erlernen *sozialer Kompetenzen* treten fast ausschließlich (95%) positive Einschätzungen auf; lediglich acht Nennungen sind eher negativ akzentuiert

(z.B. „...wie man sich unterordnet"). Auch im Bereich der Einflüsse auf die *‚persönliche Entwicklung'* (Details dazu in den Abschnitten 2 und 5) impliziert die weit überwiegende Mehrheit der Angaben (85%) eine günstige Wirkung der Schule.

Mit mehr als zwei Drittel positiven Einschätzungen schneiden die *Mitschüler* ebenfalls relativ gut ab. Dazu tragen vor allem die Freunde bzw. Freundschaften bei. Negative Urteile (31%) beziehen sich hier vor allem auf Konflikte in der Klasse (Cliquenbildung, Mobbing) sowie auf die Konkurrenz.

Gegenüber den anderen fünf Erfahrungsfeldern kommen *Unterricht* und Schulfächer wesentlich seltener vor und sind insofern fast zu vernachlässigen; die positiven Wertungen haben einen kleinen Vorsprung. Bei den Äußerungen zu den *Lehrern* (dritter Häufigkeitsrang) dominieren die negativen Einschätzungen (69%) klar vor den positiven. Wie schon erwähnt, spielen dabei ‚schlechte' und ‚ungerechte' Lehrer eine – für die Schüler: belastende – Hauptrolle. Gute Beziehungen zu den Lehrern und angenehme Erfahrungen mit ihnen kommen dagegen eindeutig seltener vor. Relativ am stärksten negativ besetzt ist der Bereich der schulischen *Leistungen*, des Leistungs- und Notendrucks, was sich insbesondere bei den schulischen Belastungen manifestiert. Ständige Leistungsforderungen, Ausfragen und Prüfungsangst werden von knapp drei Viertel der Befragten (Tab. 4a) als stressig eingestuft; nach den Freunden und den sozialen Kompetenzen ist das der dritthöchste Einzelwert überhaupt.

Als maßgeblich für die schulische Sozialisation erweisen sich demnach vor allem die folgenden fünf Felder (zugleich eine Rangreihe):
- in *positiver* Hinsicht die verschiedenen Aspekte der persönlichen Entwicklung (Selbstbewusstsein u.a.), die Freundschaften zu den Mitschülern sowie der Erwerb sozialer Kompetenzen;
- in *negativer* Hinsicht der Leistungsdruck und problematisches Lehrerverhalten.

Dabei überwiegen die positiven Einschätzungen die negativen etwa im Verhältnis 2:1. Dieses Gesamtbild ist deshalb kaum erstaunlich, weil es sich bei den befragten Studierenden um eine Gruppe handelt, die – trotz unverkennbarer Belastungen und mancher Kritik – den höchst möglichen Abschluss erreicht hat. Bei (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern aus weniger privilegierten Schularten, mit niedrigeren oder gar keinen Schulabschlüssen, würde die Bilanz wahrscheinlich etwas anders aussehen.

Gleichwohl enthalten die Resultate aus Tabelle 7 auch Ansatzpunkte für Veränderungen, die jenseits von PISA liegen und doch in einem Zusammenhang damit stehen. Gerade die beiden Erfahrungsfelder mit überwiegend negativen Bewertungen (Leistungsdruck und Lehrerverhalten) lassen erkennen, wo in erster Linie Handlungsbedarf liegt. Um es kurz zu fassen: Unter Bedingungen von weniger permanentem Notendruck und mehr Transparenz der Anforderungen sowie mit gerechteren und pädagogisch-didaktisch fähigeren Lehrer/innen würden sich auch die Leistungen und die Bereitschaft dazu verbessern. Gelingen könnte das umso eher, wenn jetzt und in den nächsten Jahren – hoffentlich viele – junge Lehrer/innen in die Schulen kommen, die genau diese Erfahrung selbst gemacht haben.

Literatur

Bilz, Ludwig u.a. 2003: Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: Klaus Hurrelmann u.a. (Hg.): Jugendgesundheitssurvey. Weinheim: Juventa, S. 243-299

Czerwenka, Kurt u.a. 1990: Schülerurteile über die Schule. Frankfurt: Lang

Hurrelmann, Klaus; Dieter Ulich 1998: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann, Dieter Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 5. Aufl., S. 3-20

Kanders, Michael u.a. 1996: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. In: Hans-Günter Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Weinheim: Juventa, S. 57-113

Melzer, Wolfgang; Sabine Al-Diban 2001: Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule. In: Wolfgang Melzer, Uwe Sandfuchs (Hg.): Was Schule leistet. Weinheim: Juventa, S. 37-63

Schaarschmidt, Uwe (Hg.) 2004: Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim/Basel: Beltz

Schümer, Gundel u.a. (Hg.) 2004: Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Stürzer, Monika u.a. 2003: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich

Ulich, Klaus 1998: Schulische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann, Dieter Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 5. Aufl., S. 377-396

Ulich, Klaus 2001: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim/Basel: Beltz

Ulich, Klaus 2004a: Schüler/innen in Krisensituationen. Das Krisenpotential der Schule vor und nach PISA. In: Bildung und Erziehung 57, 2004, S. 99-116

Ulich, Klaus 2004b: „Ich will Lehrer/in werden." Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim/Basel: Beltz

Winkler-Metzke, Christa; Hans-Christoph Steinhausen 2001: Merkmale der Schulumwelt und psychische Befindlichkeit. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 33, 2001, S. 30-41

Klaus Ulich, geb. 1943, Dr. phil.habil., Dr. oec.publ.; seit 1980 Professor für Pädagogische Psychologie in der Lehrer/innen-Ausbildung an der Universität München;
Anschrift: Universität München, Department Psychologie,
Leopoldstr. 13, 80802 München;
E-mail: ulich@psy.uni-muenchen.de