

Bremer, Rainer

"Leistungsschwierigkeiten" der Sozialwissenschaften

Pädagogische Korrespondenz (1993) 12, S. 91-100



Quellenangabe/ Reference:

Bremer, Rainer: "Leistungsschwierigkeiten" der Sozialwissenschaften - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1993) 12, S. 91-100 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59179 - DOI: 10.25656/01:5917

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59179>

<https://doi.org/10.25656/01:5917>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

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

DAS AKTUELLE THEMA

5 *Andreas Gruschka*

Kritik an alter Hypertrophie oder neue »falsche« Bescheidenheit?
Was können wir noch von der Pädagogik erwarten, und was verlangt sie selbst noch von sich?

DISKUSSION

26 *Peter Euler*

Die neuen Menschenfreunde in der Erziehungswissenschaft: Paradoxie statt Widerspruch – eine Alternative zur Bildungstheorie?

DIDAKTIKUM I

35 *André M. Kuhl*

Soll die Didaktik konstruktivistisch werden?

ESSAYISTIK ALS AMOKLAUF II

56 *Wolfgang Denecke*

Steiner – Das einsame Kreuz
oder: Wie der heilige Georg die Bestien des Kulturbetriebs erlegt

NACHGELESEN

81 *Michael Tischer*

»So was thut man doch nicht«
Über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord

NACHLESE

91 *Rainer Bremer*

»Leistungsschwierigkeiten« der Sozialwissenschaften

DIDAKTIKUM II

101 *Hedwig Tücking*

Die Zehnerüberschreitung: eine der ersten Bewährungsproben für Lehrer und Schüler

VERMISCHTES

108 *Rainer Bremer*

Service

Rainer Bremer

»Leistungsschwierigkeiten« der Sozialwissenschaften

So ging der Kaiser in der Prozession unter dem prächtigen Thronhimmel, und alle Menschen auf der Straße und in den Fenstern riefen: »Gott, wie sind des Kaisers neue Kleider unvergleichlich; welch herrliche Schleppe hat er am Rocke, wie schön das sitzt!« Keiner wollte es sich merken lassen, daß er nichts sah, denn dann hätte er ja nicht zu seinem Amte getaugt oder wäre sehr dumm gewesen. Keine Kleider des Kaisers hatten solches Glück gemacht wie diese.¹

I

Ende der 60er Jahre – ich war noch Schüler – erwartete ich an einem Samstagabend den Beginn des Spätfilms. Bis dahin lief eine Sportsendung, die ich entgegen meiner tiefen Abneigung gegen Sportberichterstattung verfolgte. Das hatte schwerwiegende biographische Konsequenzen, denn was ich da im Fernsehen sah, beeinflusste meine spätere Entscheidung für das Studienfach Soziologie: Ein Sportjournalist begann mit bitterernster Miene einen jugendlich, aber seriös auftretenden Sportsoziologen zu einer Studie über Fouls im Fußball zu befragen. Dieser erklärte unvermeidlich zuerst seine Forschungsmethode: Er und andere Mitarbeiter hätten sich soundsoviele Fußballspiele angesehen und dabei sowohl die geschossenen Tore als auch die Zahl der Fouls ermittelt. Daß dies bei Verwendung entsprechend ausgefeilter Methoden fehlerfrei möglich ist, kann auch heute noch als erwiesen gelten. Dann wurde er gefragt, was denn bei der Beschau von Fußballspielen herausgekommen sei. Der interviewte Fachmann steigerte seinen Ehrgeiz, die Resultate verständlich unters Volk zu bringen, und gab mit verantwortungsvoller Miene zu Bedenken, daß die Ergebnisse seiner Studie ohne Kenntnis der wissenschaftlichen Endauswertung des durchgezählten Tor-Foul-Verhältnisses nicht verstanden werden könnten. Man habe sich beim Zählen schließlich auch noch etwas gedacht und deshalb den Tabellenstand der jeweiligen Mannschaften hinzugezogen. Und dann kam es endlich heraus: Es stehe nunmehr wissenschaftlich fest, daß die Neigung zum Foulspiel wachse, wenn 1. die gegnerische Mannschaft zu siegen drohe und 2. das Spiel für den Tabellenplatz besonders bedeutsam sei. Der Sportjournalist sagte, als die Wahrheit verkündigt war, nicht etwa: »Nein, so was, wer hätte das gedacht!« sondern bedankte sich ehrfurchtsvoll bei dem netten Wissenschaftler. Ich war noch eine ganze Weile beeindruckt und überlegte, ob meiner mir deutlich gewordenen Begabung ein Soziologiestudium nicht angemessen wäre, war ich doch durch bloße Vermutung zum gleichen Forschungsergebnis gekommen. Andererseits wurde mir auch klar, daß solche Art empirischer For-

schung theoretische Interessen nicht würde befriedigen können, ich fürchtete mich ein wenig davor, zum fachlich versierten Trottel zu werden.

Der zitierte Sportsoziologe würde vermutlich zu seiner Ehrenrettung einwenden, der Befund seiner Tor- und Foul-Zählerei sei wichtig, obwohl man ihn habe voraussehen können, denn erst jetzt wisse man es ganz genau. Nun müsse niemand mehr spekulieren, sondern könne ihn zitieren. Dem ist nicht viel entgegenzusetzen, außer, daß in dem Argument die Trivialisierung sozialwissenschaftlicher Forschung strukturell nicht nur angelegt ist, sondern auch schon apologetisch zu überspielen versucht wird.

II

Sozialwissenschaft sollte in der Lage sein, das Wirkliche über die Wirklichkeit herauszufinden. Nur Laien allerdings können glauben, daß die Erforschung der Wirklichkeit umstandslos zum Wirklichen führe. Der Fachmann hingegen runzelt bereits die Stirn, wenn er das Wort »Wirklichkeit« im Zusammenhang mit Sozialforschung hört. Ihn hemmt die Skepsis gegenüber allem postulierten Wirklichen in der Gesellschaft, ist doch mit dem Wirklichen der Anspruch von »Objektivität« verbunden. Je nach methodologischer Provenienz wird es den Fachmann grausen oder wenigstens schaudern. Gleich welche Reaktion er zeigt, er wird immer auch zu Recht darauf hinweisen können, daß die Rede vom objektiv ermittelten Wirklichen in der Gesellschaft auf eine naive oder ignorante Vereinfachung jener Schwierigkeiten hinausläuft, derentwegen man eben eine Wissenschaft braucht, in der die Erfahrung des Sozialen sich kontrollieren läßt, um gesellschaftliche Erkenntnis vom Arbiträren zu befreien. Sozialwissenschaftlern gilt die »Objektivität« empirischer Forschungsergebnisse als etwas Erzeugtes, das im Forschungsprozeß erst entsteht, das ohne die auf »Objektivität« festgenagelte Forschung also gar nicht existiert. Erzeugt wird »Objektivität« empirischer Forschungsergebnisse durch die eingesetzten Methoden.

Die die Sozialwissenschaften mitkonstituierende Beziehung zwischen Methode und Ergebnis ist tausendfach diskutiert worden. Nach diesen Diskussionen gilt als akzeptiert, wo auch in der nüchternsten Formulierung noch satirisch klingt: Bei empirischen Untersuchungen kann immer nur das herauskommen, was man vorher als Hypothesen hineingesteckt hat. Wer etwas herausfindet, was er gar nicht gesucht hat, wird nicht etwa in den Gnadenstand erhoben, sondern des Obskurantismus' verdächtigt. Sozialwissenschaftler, zumal jene konventionellen, von denen noch zu handeln ist, verhalten sich wie Leute, die etwas verloren haben und genau wissen, was sie suchen müssen. Wegen der feinen Methoden der Suche sind die Empiriker auch immer erfolgreich, sie finden stets, was sie suchen, wahrscheinlich auch deshalb, weil sie eigentlich nichts verloren haben – man kann sozialwissenschaftlich alles herausfinden.

In Hessen steigen die Geburtenzahlen, wenn die Störche das Bundesland in Richtung Süden überfliegen. Das ist ein beliebtes Beispiel für die Verführung, die in der statistischen Abbildung aller möglichen Zusammenhänge steckt. Wehe dem, der über statistische Aussagen hinaus Hypothesen über kausale Zusammenhänge formuliert. Der Komparativ der Lüge sei der Meineid, der Superlativ die Statistik,

hat Rüpel einmal gesagt – wie das Klapperstorchbeispiel zeigt, läßt sich die Statistik bis zur Absurdität notzüchtigen. Trotzdem schätzt die Auftrags- und Antragsforschung statistische Verfahren über alle Maßen; der Unzulänglichkeit der empirisch gehaltenen Abbildung mathematischer Beziehungen begegnet sie mit den beiden Zauberformeln »Repräsentativität« und »Signifikanz«. Doch hilft das alles nicht so recht, denn auch die größte Signifikanz eines repräsentativ ermittelten Datums muß noch plausibel sein, will sinnvoll interpretiert werden. Dabei hilft nicht die Statistik, sondern Erfahrung und Phantasie des Sozialforschers.

III

Pädagogen haben ganz andere Forschungsmöglichkeiten als Sportsoziologen. Das liegt an den Gegenständen der Forschung. Ist Sport geistlos, als Wettkampf primitiv, und spiegelt sich dies in den z.T. abscheulichen Reaktionen derer, die sportliche Veranstaltungen verfolgen, so haben Pädagogen z.B. in der Jugend- und Schulforschung es durchaus mit anspruchsvollen Gegenständen wie Bildung und Erziehung zu tun. Schaut man sich jedoch in der Literatur um, dann fällt auf, daß Themen von erheblicher Bedeutung auf eine schier unglaublich banale Weise untersucht werden. Von der Bedeutung der Gegenstände bleibt nicht viel mehr übrig als eine blendende Hülle von erschlicherer Relevanz um das klapprige, methodologisch phantasielose Forschungsprodukt. Was an ihm noch interessant wirkt, stammt von jenem Forschungsgegenstand, der ansonsten in den Studien völlig verschwunden ist.

Laut ihrem Forschungsbericht »Emotionale Anspannung als Reaktion auf Leistungsschwierigkeiten – Stabilität und Veränderung von psychosozialer Belastung während der schulischen Ausbildung«² haben Mansel/Hurrelmann herausgefunden, daß Schüler es als psychische Belastung empfinden, wenn sie sitzenzubleiben drohen. Diese pädagogisch engagierte Aussage entbehrt nicht der moralischen Empörung; sie wird in dem Bericht – ein Zwischenbericht aus einer Panelerhebung – durch zahlreiche Details untermauert. Aber zu diesen Details war, glaubt man den Autoren, nicht ohne erheblichen Forschungsaufwand zu gelangen. Das wissenschaftliche Unternehmen begann mit begrifflicher Klärung. Der Begriff der »Belastung« verlangt einen Oberbegriff, es ist der der »emotionalen Anspannung«. Diese könne von vielen »Faktoren« erhöht oder auch gesenkt werden. Die Forschungsgruppe erzielte Einigung über diese Faktoren und erhob ihr Vorkommen, insbesondere deren »Verteilung« in der Population mittels Fragebögen, und das kontinuierlich seit 1986. Nunmehr glauben sie sicher sagen zu können, daß zu den die »emotionale Anspannung« senkenden Faktoren der Schulerfolg, die bessere Note, die Versetzung, der erfolgreiche Abschluß oder ein harmonisches Elternhaus gehören. Nicht vergessen werden sollten außerdem intakte freundschaftliche Beziehungen oder die Absenz körperlicher Gebrechen. Es darf auch als gesichert gelten, daß diese Faktoren in negativer Ausprägung (als da seien können schlechte Noten, Nichtversetzung, Schwierigkeiten mit den Eltern derentwegen) die emotionale Anspannung erhöhen.

Das alles ist mit Fragebögen ermittelt worden. Die Autoren haben sich zuvor in dem theoretisch anscheinend als schwierig angesehenen Gebiet der »Streißfor-

schung« kundig gemacht, wie die zahlreichen Quellenangaben belegen. Eines der forschungspraktisch bedeutendsten Instrumente, die »mental-health-Skala« wurde schlicht übernommen – die Autoren haben die Bestimmung dessen, was sie als »geistige Gesundheit« zu anzunehmen sich bemüht fühlten, anderen überlassen. Sicherheit der Argumentation verleiht, was die Kollegen von der psychologischen Abteilung schon so herausgefunden haben. Gleichwohl hat man es auch mit dem eigenen Material zu tun, dessen statistische Filterung zu Fragen führt, die plausibler Beantwortung noch harren. So präsentieren die Autoren als große Überraschung folgende Eigentümlichkeit, die sie offensichtlich nicht erwartet haben: Die Furcht vor Nichtversetzung ist größer als die Erfahrung derselben, oder, in den Worten der Studie, die »emotionale Anspannung« steigt an, wenn die Nichtversetzung droht, sie fällt, wenn der sitzengebliebene Schüler in der neuen Lerngruppe sich zurecht gefunden hat: »Bemerkenswert ist, daß der Wert (der emotionalen Anspannung – R.B.) für die Schüler, deren Versetzung zwar gefährdet war, die aber im Endeffekt doch das Klassenziel erreicht haben, meist höher liegt als bei denjenigen, die im Endeffekt tatsächlich sitzengeblieben sind. Versetzungsgefährdete sind demnach höher belastet als die tatsächlichen Klassenwiederholer.« Was dies empirisch begründen könnte, vermögen die Sozialforscher nicht genau zu sagen. Ihnen bleibt nur eine Vermutung: »Vermutlich drückt sich – streßtheoretisch gesprochen – hierin der Effekt aus, daß die antizipierte Gefahr eines als negativ empfundenen Ereignisses die Betroffenen emotional stärker belastet als das Eintreten des Ereignisses selbst.« Es folgt ein Verweis auf verwandte »Ergebnisse«, auf die die scientific community bereits gestoßen ist.

Im Volksmund ist die Psychologie der Erwartungsangst auch geläufig, sie gipfelt in der Lebensweisheit »alles halb so schlimm«. Eine solche Erfahrung ist autoritären Erziehungsmethoden, insbesondere denen der Schule, immanent. Schließlich beruht ein großer Teil der Erziehung auf der Androhung von Strafen, die den Zögling in Schach halten sollen, im Fall der Schule durch die Androhung schlechter Noten, die am Ende die Nichtversetzung bewirken. Das System funktioniert dadurch, daß die Drohung mit Strafen schon wirkt, es also zur Strafe nicht erst kommen muß; die Unglücklichen, die unter der Androhung stehen, bemühen sich in der Richtung, in die ihre Anstrengung gelenkt werden soll, und diejenigen, die trotz aller Mühe und allen Leids dennoch versagen, braucht man, um den anderen zu zeigen, wohin Versagen führt. Das System ist freilich nicht ohne Dialektik. Nicht die konkrete, in der Beherrschung einer Sache dokumentierte Leistung läßt sich durchsetzen, sondern ein Standard. Sinkt der im ganzen, wird auch die Norm gesenkt, unter der alle zu einer Leistung gezwungen werden. Die Norm benötigt als Instrument der Leistungserzwingung den Schein der Härte und Unausweichlichkeit, in Wahrheit ist sie Produkt beliebiger Manipulation. Als der katholische Klerus in den 60er Jahren die Riten revidierte, fragte sich Heinrich Böll, was seine Mutter wohl davon halten soll, wenn jetzt jedem Gottesdienstbesucher erlaubt ist, was zuvor eine schwere Sünde war: mit vollem Magen zur Kommunion zu gehen.

Das System funktioniert mit der Drohung von Strafe und basiert eben darauf, daß dies allein quantitativ wirkt. Zur Demonstration wird im Fall des Versagens exekutiert, was dem Versager als Drohung angekündigt wurde. Nur wenn alle zu

versagen drohen, muß die Norm geändert werden. Es bleibt jedoch bei der unmenschlichen Funktion der Androhung von Strafe dem, der den Anforderungen nicht genügen kann.

Immerhin sind Mansel/Hurrelmann auf den Sachverhalt gestoßen, wenn auch staunend. Aufgeklärt haben sie nichts, im strengen Sinne des Auftrags empirischer Forschung auch nichts verstanden. Haben vielleicht untalentierte Sozialforscher öffentliche Gelder kassiert, um etwas zutage zu fördern, was jeder weiß und sich denken kann? »In der Tat läßt sich, wie die Tabelle zeigt, bei einer Verschlechterung der schulischen Leistungsbilanz eine kleine Erhöhung der emotionalen Anspannung und bei einer Verbesserung eine Minderung der emotionalen Anspannung nachweisen ... Hingegen steigt die emotionale Anspannung bei den versetzungsgefährdeten Schülern, bei denen auch die Konflikte wegen der Schulleistungen im Elternhaus zugenommen haben (Gruppe 2b), deutlich an«³.

IV

Die Autoren wollten Licht in etwas Ungeklärtes bringen, nämlich in die individuelle Reaktion junger Menschen auf die Feststellung ihrer Leistung, insbesondere auf den Fall des bescheinigten Versagens vor den Anforderungen. Sie haben herausgefunden, daß ein Attest der Art, der Proband gehorche den an ihn gestellten Anforderungen nicht eine dessen psychisches Wohlbefinden beeinträchtigende Wirkung ausübe, zumal dann, wenn der nämliche Proband damit einer Erwartung jener Personen zuwiderhandelt, die seinen Lebensunterhalt aufbringen. Die Untersuchung ergab darüber hinaus, daß mit zunehmendem Alter der Probanden (12–17 Jahre) die Beeinträchtigung des Wohlbefindens nicht allein durch die Erwartungen fremder Personen, sondern durch eigene, jene Zukunftsperspektive zu verfinstern in der Lage ist, die die zertifizierten schulischen Leistungen eröffnen sollten.

Die Autoren haben mit ihren Befunden eine Sache zu beleuchten versucht, die keineswegs im Dunkeln liegt. Sozialwissenschaftler haben unter Verwendung zwar einfacher, aber adaptierter Methoden etwas entdeckt, was jeder weiß, der eine Schule besucht hat oder dort tätig ist. Wußten sie es wirklich nicht, oder haben sie es vielleicht gewußt, aber ihr Wissen verheimlicht, um ihr heimliches Wissen als Forschungsergebnis ausgeben zu können?

Die Sache dürfte schwieriger sein. Der moralische Anspruch ist durchaus glaubhaft vorgetragen, zu ihm paßt nicht eine Haltung zur Sache, die »forschungsstrategisch« zynisch Wissen verheimlicht. Die Studie eskamotiert womöglich mittels der eingesetzten Methoden empirische Details, deren korrekte Kombination soziologisches Wissen ausmacht. Davor steht die Aggregation jener Details, deren Wahl ihrerseits methodische Vorentscheidungen trifft. In der Studie liest sich das so: »Um zu erfassen, wie die einzelnen Indikatoren zu diesem Gesamtmaß beitragen und inwiefern sie durch dieses wiedergegeben werden, haben wir in Tabelle 1 (...) zusätzlich die Möglichkeit einer einfaktoriellen Lösung überprüft. Die Faktorenladungen und Kommunalitäten zeigen, daß diese einfaktorielle Lösung – für die Zwecke unserer Analyse – vertretbar ist. Um das Belastungsausmaß im Rahmen der emotionalen Anspannung zu ermitteln, wurden die Ausprägungen der 25 Gefühle dichotomisiert und die nach Angaben der Befragten »häufig oder manch-

mal« erlebten »negativen Gefühle« und die »selten oder nie« erlebten »positiven Gefühle« addiert. Damit Verzerrungen, die dadurch entstehen, daß einzelne Jugendliche nicht zu allen Gefühlen Angaben machen und dadurch tendenziell geringer belastet sind, auszugleichen, haben wir diesen Summenindex durch die Zahl der Gefühle, zu welchen Angaben gemacht wurden, dividiert und diesen Wert mit 25 multipliziert«⁴.

Indikatoren	Faktorladungen	Kommunitäten	Einfaktorielle Lösung	
			Faktorladungen	Kommunitäten
Faktor 1: Anomische Gefühle				
Häufig einsam	0.67	0.52	0.64	0.41
Häufig überflüssig	0.66	0.52	0.65	0.43
Häufig Angst	0.64	0.48	0.51	0.26
Häufig hilflos	0.64	0.52	0.63	0.40
Häufig traurig	0.63	0.51	0.60	0.40
Häufig Schuldgefühle	0.61	0.38	0.45	0.20
Häufig sinnlos	0.60	0.46	0.63	0.40
Häufig benachteiligt	0.57	0.42	0.58	0.33
Häufig unzufrieden	0.43	0.39	0.55	0.30
Faktor 2: Ausbleibende Glücks- und Entlastungsgefühle				
Nie Freude	0.67	0.55	0.52	0.27
Nie fröhlich	0.66	0.54	0.46	0.21
Nie glücklich	0.66	0.54	0.55	0.31
Nie geborgen	0.59	0.40	0.29	0.09
Nie entspannt	0.59	0.42	0.33	0.11
Nie zufrieden	0.58	0.48	0.54	0.30
Nie frei	0.57	0.39	0.50	0.25
Nie unbeschwert	0.57	0.41	0.29	0.09
Faktor 3: Belastungsgefühle				
Häufig erschöpft	0.73	0.59	0.48	0.23
Häufig angespannt	0.70	0.55	0.43	0.19
Häufig überfordert	0.69	0.56	0.51	0.26
Faktor 4: Ausbleibende Erfolgsgefühle				
Nie Erfolgserlebnisse	0.80	0.68	0.49	0.18
Nie erfolgreich	0.75	0.64	0.48	0.24
Nie das Gefühl, etwas geschafft zu haben	0.71	0.60	0.41	0.17
Faktor 5: Aggressive Gefühle				
Häufig wütend	0.74	0.66	0.43	0.18
Häufig Zorn/Ärger	0.66	0.64	0.52	0.27

Der Empiriker sorgt sich darum, daß einige der befragten Jugendlichen »tendenziell geringer belastet sind« und deshalb eine »Verzerrung« im Material bewirken. Offensichtlich läßt sich seine Studie von der Vorstellung einer durchschnittlichen Belastung Jugendlicher leiten. Keine Sorge hingegen macht ihm zu fragen (wie immer auf einer »vierstufigen Skala« von »häufig«, »manchmal«, »selten« und »nie«) und dabei »Konflikthanlässe« vorzugeben:

- »– wegen Deiner Leistungen in der Schule,
– wegen Deiner Unordentlichkeit,
– weil Du zu Hause nicht helfen wolltest,
– wegen Deiner Kleidung/Frisur,
– weil Du rauchst und
– weil Du abends ausgehen wolltest«.

Dabei wäre hier die Sorge um redliche Arbeit angebracht. Man stelle sich nur zwei Befragte vor, der eine mit schlechten, der andere mit guten schulischen Leistungen. Der eine wird auf die erste Frage mit »häufig« antworten, der andere mit »nie«. Oder man denke an die Familien dieser beiden Befragten, die des schlechten Schülers kümmert sich vielleicht gar nicht um die Leistungen des Sohnes; dann hätte auch er »selten« oder »nie« sagen müssen. Vielleicht sollen aber beide nicht rauchen, bekommen deshalb Ärger. Gleiches kann für die abendliche Freizeitgestaltung gelten. Wer wirklich an der Situation Jugendlicher interessiert ist, verschickt keine Fragebogen, sondern spricht mit ihnen, führt also Interviews. Da müßte er die Stichprobengröße von 2.280 zwar drastisch reduzieren, eine solche Studie würde aber jene Authentizität gewinnen, die mathematische Verfahren nur fingieren können.

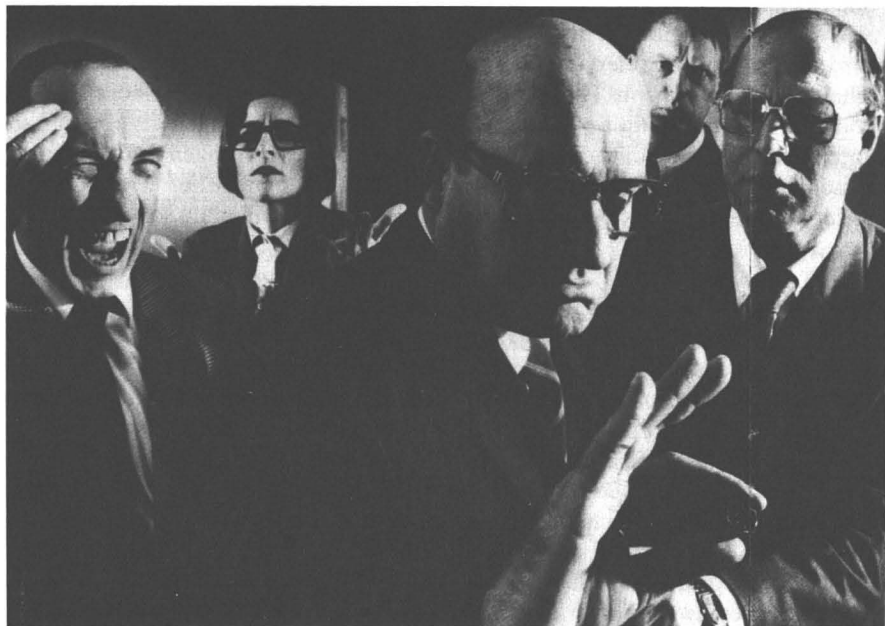
Diese Verfahren erinnern an den Humbug der Zeugnisnoten. Da wird aus einer 2 und einer 6 eine 4. Das setzt jedoch den irrealen Fall voraus, daß eine mit 6 benotete Leistung exakt dreimal schlechter ist als die mit 2 benotete, anders ist das Mittel 4 arithmetisch nicht zu rechtfertigen. Aber es wird gerechnet, die Schülerleistungen erfahren auch eine Art von »Aggregation«, die erstens fehlerhaft ist und zweitens Objektivität, Gerechtigkeit vorspiegelt. Hinter der Ziffer (2 steht für gut und ist kein numerischer Wert), die zu einer veritablen Zahl (4 ist ein Mittel, besagt also den Unsinn »gut plus ungenügend geteilt durch zwei ist ausreichend«) geadelt wird, verschwindet in der Schule alles, was das lernende Subjekt erbringt. Dem scheint sich Hurrelmanns Hybridforschung (Schule und Jugend) nicht entziehen zu können. Blaß nur kann sie wiedergeben, was sie in ihren Fragen als Hypothesen unterstellt, daß Jugendliche leiden, wenn sie leidvolle Erfahrungen machen. Solche wissenschaftliche Forschung betreibt die Tautologie alltäglicher Erfahrung; sie bietet an Erkenntnis nicht mehr, als zu versichern, der Schimmel sei weiß.

V

Aber die Studie verschweigt auch etwas, nämlich jenes Entscheidende, das sich bei wirklich ernsthaft gestellter Forschungsfrage als eben entscheidend herausgestellt hätte: die dem System von Erziehung und Ausbildung inwohnende Logik, mit der die Norm von abgeforderter Leistung Kindern und Jugendlichen als derart fundamental vermittelt wird, daß sie, statt sich ihr zu widersetzen, ihr sich beugen und die Folgen der Anpassung als Defekte der eigenen Person verarbeiten. Sie leiden unter den Strukturen organisierter Halbbildung und den Mechanismen der Leistungserzwingung, deren gesellschaftlicher Sinn ist, den hervorzubringen, der es nicht schafft, um allen zeigen zu können, welche Folgen zu gewärtigen hat, wer versagt.

Der Studie gelingt es, aus der Banalität ihrer Einsichten noch einen Vorteil zu ziehen. Sie beschwört die Wirkungen von schulischen Überforderungen bei Kindern

und Jugendlichen, die krank werden und sich krank machen. Damit ist das Thema der Untersuchung legitimiert. Da spielt es keine Rolle mehr, daß nichts Neues herauskommt. Stattdessen sieht man sich in Wahrung seiner wissenschaftlichen Verantwortung aufgefordert, Empfehlungen zur Lösung des Problems zu formulieren. Nach der Kastration der Forschungsinstrumentarien können die allseits geläufigen Befunde als Anlaß dienen, den potentiellen Adressaten in der Bildungsadministration den Weg aus einem Problem zu eröffnen, das mit der Schule selbst besteht, und die diese doch nicht in Frage stellt. Zwar erscheint am Horizont des Forschungsergebnisses, daß da etwas derart im Argen liegt, daß es kaum von seiten einsichtiger Wissenschaften zu retten sein kann. Doch die Autoren dementieren sofort die Konsequenz, die sie wegen ihrer Verwicklung in die Wirklichkeit nicht vermeiden konnten: »Allein die Tatsache, daß durch hohe schulische Anforderungen, die von einzelnen nicht erfüllt werden können, die psychosoziale Befindlichkeit der jungen Menschen beeinträchtigt werden kann, vermag Forderungen nach einer grundsätzlichen Veränderung des schulischen Leistungssystems und der Leistungsbewertung kaum zu begründen. So wichtig eine solche wäre, so erscheinen andere Maßnahmen und Veränderungen dringlicher.«⁵ Nur an dieser Stelle des Berichts erwägen die Autoren Konsequenzen aus ihren Befunden, die der gleichsam betriebsblind ertasteten schulischen Wirklichkeit angemessen wären, daß nämlich das System die Versager braucht, um den Rest kraft angedrohter Ausnahme bei der Verteilung von Zukunftsperspektiven zu dem Ziel zu bringen, das die Gesellschaft ihrem Nachwuchs gesetzt hat. Die pädagogische Verantwortung kommt einen winzigen Augenblick ins Spiel, wenn die Autoren von der Möglichkeit sprechen, die Ursache des Übels sei abzuschaffen.



Doch die Systemfrömmigkeit behält die Oberhand, die Deutsche Forschungsgemeinschaft wird doch keine Bildungsrevolutionäre finanzieren. Was sie unter pädagogischer Verantwortung wirklich verstehen, demonstrieren Mansel/Hurrelmann in ihren Empfehlungen, wie dem diagnostizierten Mißstand unglücklicher, kranker, süchtiger Schüler zu begegnen wäre und wie gleichzeitig die Wurzel des Übels kräftig gegossen werden kann. Die Verantwortung des Pädagogen mündet in Arbeitsbeschaffung für Sozialpädagogen, die den Mißstand lindern sollen, der sie nötig macht. Mansel/Hurrelmann schwören radikalen Lösungen ab, empfehlen stattdessen: »Damit Belastungen in einem angemessenen Rahmen verarbeitet werden können, ist es notwendig, Beratungseinrichtungen in die Schule zu integrieren. Sie müssen soweit ausgebaut werden, daß sie als Anlaufstellen von den Schülern ohne Zugangsbarrieren genutzt werden können. Deshalb sollte die Arbeit von Sozialpädagogen, Schulpsychologen und Sozialarbeitern weitgehend in den Unterrichts- und Schulbetrieb eingebunden werden.«⁶ Wenn etwas in der Gesellschaft nicht stimmt, wird eine Institution gegründet. Ob Familien- oder Wirtschaftsministerium oder Suchtberatung, sie alle dienen der Bekämpfung alltäglicher gesellschaftlicher Katastrophen, die freilich als solche nicht bezeichnet werden. Mansel/Hurrelmann schlagen eine »Leidensberatung« vor. Aber ihr Vorschlag hat einen fatalen moralischen Defekt, denn statt das Tabu über die leidenproduzierende Schule zu sprengen, denken sie in deren Kategorien, machen sich zu Mitwissern des fatalen Systems. Ihnen ist nicht wie jedem »Suchtberater« zu glauben, er würde, wenn er könnte, das abschaffen, worunter seine Klientel leidet.

VI

Schüler bringen sich um, nicht in der Schule, meistens im Verborgenen, weil sie sich schämen, weil sie ihrem Lebensalter gemäß nicht einmal die Demonstration der Folgen sich zutrauen, aus denen sie eine bittere Konsequenz zu ziehen sich gezwungen sehen. Warum schweigen Soziologen zu ihrem Untersuchungsgegenstand, für den sie sich vorgeblich engagieren? Sie bringen in Erfahrung, daß Kinder und Jugendliche leiden, und finden heraus, daß diese bis zur Selbstzerstörung mittels Drogen getrieben werden, deren Einnahme jenes Wohlbefinden suggeriert, das das Leben den Schülern verwehrt. Die Folgen reichen bis zum Suizid, den der wählt, dem Trost durch Drogen nicht genügt, und der des Trostes durch vertraute Menschen offensichtlich entbehren muß. Dem Leser der Studie drängt sich der Verdacht auf, bei den festgestellten Effekten schulischer Sozialisation handle es sich um »Schattenseiten« eines sonst funktionierenden Systems. Die »mental-health-Skala« schließlich führt schon im Namen die Norm, die in der Studie als vielfach erfüllt geschildert wird: Bei weitem nicht alle Schüler berichten von schulischen und häuslichen Schwierigkeiten oder Konflikten. Ihre in Werten gemessene »emotionale Anspannung« ist gering, »signifikant« geringer als die der »Problemgruppe«, deren Existenz die Studie belegt. Unvermeidlich muß sie »Gesunde« ausweisen, wenn sie die »Kranken« ermittelt. Unmöglich der wichtigen Frage nachzugehen, was die Mechanismen der Leistungserzwingung und –kontrolle bei denen ausrichten, die im Material als »gering belastet« auftreten. Was läge empirischer Schulforschung näher, als der Abtrennung der »Problemgruppen« mittels

»Signifikanzen« insoweit zu mißtrauen, daß man versucht, an den »misfits« auch die »well-adjusted« zu beobachten, um die Logik des Prozesses erfassen zu können, an dem jene scheitern, dem aber die Erfolgreichen nicht weniger ausgesetzt sind?

Die zitierten Sozialwissenschaftler interessieren sich entweder nicht für die Sache, deren Erforschung das Geschäft ist, das sie ernährt oder Adorno hatte Recht: »Längst schon bestand die entsagungsvolle Arbeit des Gelehrten meist darin, daß er gegen schlechte Bezahlung auf die Gedanken verzichtete, die er ohnehin nicht hatte.«⁷

Anmerkungen

1 Des Kaisers neue Kleider, in: Hans Christian Andersen, Märchen, Frankfurt 1979, S. 144

2 Jürgen Mansel/Klaus Hurrelmann, Emotionale Anspannung als Reaktion auf Leistungsschwierigkeiten – Stabilität und Veränderung von psychosozialer Belastung während der schulischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9. Jahrgang, Heft 4, 1989. Das Projekt wird als Sonderforschungsbereich von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert.

3 A. a. O., S. 297–298

4 A. a. O., S. 289

5 A. a. O., S. 302

6 Ebd.

7 Soziologie und empirische Forschung, in: Gesammelte Schriften, Bd. 8, S. 211