

Eilers, Rolf

Schullaufbahn und Selbstkonzept

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 247-266



Quellenangabe/ Reference:

Eilers, Rolf: Schullaufbahn und Selbstkonzept - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 247-266 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144339 - DOI: 10.25656/01:14433

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144339>

<https://doi.org/10.25656/01:14433>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

III. Rezensionen

HANNS EYFERTH

HANS UWE OTTO/HEINZ SÜNKER (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus 289

JÜRGEN OELKERS

BRUNO H. REIFENRATH: Erziehung im Lichte des Ewigen. Die Pädagogik Edith Steins 292

BERND SCHÖNEMANN

CHRISTEL HOPF / KNUT NEVERMANN / INGRID SCHMIDT: Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht 295

IV. Dokumentation

Resolution der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Modellversuch „Kollegscheule“ 299

Pädagogische Neuerscheinungen 301

Contents

I. Topic: Moral Education

- FRITZ OSER The structure of moral education and the content of instruction. Introductory remarks 143
- KARL ERNST NIPKOW Developmental psychology and didactics of religious instruction 149
- ANTON BUCHER/
FRITZ OSER Theoretical and empirical aspects of a structuralist pedagogy of religion – exemplified by the teaching of the parable of the workers in the vineyard 167
- WOLFGANG EDELSTEIN Stimulating moral development in schools. Possibilities and limits 185
- SIBYLLE REINHARDT On the application of social sciences to teaching 207
- CHRISTIANE VANDEN-
PLAS-HOLPER/
CARMEN CRIVISQUI-
LINARES/JACQUES-
PHILIPPE LEYENS/ANNE
GHYSSELINCKX-JANSSENS The enhancement of the prosocial development (of children) through the telling and discussing of stories: a process-oriented Study 223
- GÜNTER SCHREINER The challenge of the “other voice” – On Carol Gilligan’s construction of a feminine morality 237

II. Other Contributions

- ROLF EILERS School career and self-concept 247
- HANS SCHEUERL The Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (German Association for Educational Research) – Its foundation and its early history 267

III. Book Reviews 289

IV. Documentation

Resolution of the German Society for Educational Research concerning the integration of vocational and general education in upper secondary schools („Kolllegschule“) 299

New Books 301

Ankündigungen

Der schwierige Schüler. Zwei Wochenendtagungen der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOTHERAPIE UND PSYCHOPÄDIE E. V., Hamburg am 16./17. Mai 1987 in München bzw. am 30./31. Mai 1987 in Hamburg. Beide Tagungen haben den gleichen Inhalt.

Ausführliches Programm und Teilnahmebedingungen der Tagung in München oder in Hamburg anfordern bei: INGO WÜRTL, Generalsekretär der PSG, Sandstr. 38, 2000 Hamburg 71, Tel.: 040/6437564.

INTERNATIONAL ROUND TABLE FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELLING (irtac): Third International Consultation on "Counselling Disabled People and their Families" under the auspices of Rehabilitation International. Vienna, Austria, 5–8 July, 1987.

Applications for further information should be addressed to: Herr Johann Kaiser, Convenor, IRTAC 1987, 65 Adalbert-Stifter-Straße, 1200 Vienna/Austria.

17. Internationaler Kongreß für Individualpsychologie *Münster*, 12.–16. Juli 1987 unter dem Rahmenthema „50 Jahre nach dem Tod Alfred Adlers – Die Individualpsychologie in der Wirklichkeit unserer Zeit“.

Kongreßbüro: DGIP-Bundesgeschäftsstelle, Ruffinistraße 10, D-8000 München 19, Tel.: 089/1688068.

36. INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE WERKTAGUNG in Salzburg 20.–24. Juli 1987 in der Großen Aula der *Universität Salzburg* zum Thema „Wovon wir leben – woran wir sterben. Von der Chance, einander Sinn und Halt zu geben“.

Auskünfte, Informationen sowie Berichtbände der letzten Tagungen: Intern. Pädagogische Werktagung, Kath. Bildungswerk, Kapitelplatz 6, A-5020 Salzburg, Tel.: 0662/84259190.

8. EUROPÄISCHES PÄDAGOGISCHES SYMPOSIUM AM OBERRHEIN (EPSO) 22. Juli bis 1. August 1987. Veranstalter: WELTBUND FÜR ERNEUERUNG DER ERZIEHUNG E. V., INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GRUPPENARBEIT IN DER ERZIEHUNG E. V. in Kooperation mit dem CENTRE EUROPEEN DE FORMATION OUVERTE ET POLYVALENTE (CEFOP).

Thematik: *Europäische Pädagogik – eine Herausforderung.* Neue Impulse für Lehrer, Erzieher und Eltern.

Anmeldung und Auskunft beim EPSO-Sekretariat: Sylviane Spindler, CEFOP, Rue Bautain, F-67000 Strasbourg, Tel. 0033/88/604745 (nur Mittwoch bis Freitag zwischen 12.00 und 14.00 Uhr) oder 6, Rue de Huningue, F-68300 Rosenau, Tel. 0033/89/682425 (nur Montag, Dienstag, Samstag) oder Uta-Christine Härle, Richard-Wagner-Str. 27, D-6800 Mannheim.

Vorschau auf Heft 3/87

Thema I: „Biographik und Pädagogik“ mit Beiträgen von U. Herrmann, J. Oelkers und K. Prange.

Thema II: „Lehrplanarbeit“ mit Beiträgen von P. Menck und H. Haft/St. Hopmann.

Verlagsmitteilung

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/1987 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 98,-, für ein Studentenabonnement DM 78,-, jeweils zuzüglich Versandanteil. Ab diesem Zeitpunkt beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 24,- zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Ihr Verständnis für die Preiserhöhung.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Beilagenhinweis: dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt das Jahresinhaltsverzeichnis 1986 bei.

ISSN 0044-3247

Schullaufbahn und Selbstkonzept

Zusammenfassung

Die Reformen des Gymnasiums in den siebziger Jahren haben dem Schüler einen erheblichen Einfluß auf die Wahl der Sprachenfolge und die Wahl seiner Kurse in der Oberstufe eingeräumt. Die Studie weist aufgrund von Interviews, die in den letzten vier Jahren mit Abiturienten(innen) einer Schule gemacht worden sind, nach, daß der Schüler sich bei diesen Wahlentscheidungen intensiv mit seinen eigenen Lernerfahrungen und mit den Bewertungen, die er von Lehrern, Eltern und Mitschülern erhält, auseinandersetzt. So stellen diese schulischen Wahlsituationen bedeutsame Ereignisse für die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen dar.

Die Auswertung der Interviews macht deutlich, daß diese strukturellen Veränderungen im Gymnasium auch – weitgehend ungeplante – positive pädagogische Auswirkungen haben, deren Bedeutung bei allen Diskussionen über die „Reform der Reformen“ nicht übersehen werden sollte.

Als Lehrer und Schulleiter an einem Gymnasium habe ich in den vergangenen Jahren zahlreiche Gespräche mit Schülerinnen und Schülern über die alltäglichen Fragen des Schullebens geführt. Mir fiel dabei auf, daß dann, wenn sich das Gespräch den Fächer- und Kurswahlen zuwandte, meine Gesprächspartner diesen Vorgängen eine etwas andere Bedeutung zumaßen, als sie von meiner Sicht aus besaßen. Ihnen ging es weniger um einen Vergleich unterschiedlicher Fächer und Lerninhalte. Sie schilderten vielmehr, welche Erfahrungen sie persönlich mit den Wahlentscheidungen gemacht hätten, und diskutierten die Frage, ob sie sie so noch einmal wiederholen würden. Offenbar setzten sie ihre Entscheidungen in einen engen Bezug zu ihren Möglichkeiten und Interessen und fragten sich, ob sich ihre persönlichen Erwartungen erfüllt hätten. Je mehr ich mich für die Sichtweise der Schüler interessierte, desto deutlicher wurde mir, daß das Gymnasium neben der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, mit seinen Leistungsanforderungen, mit Lehrern und Mitschülern und mit den Formen des alltäglichen Zusammenlebens spezifische Situationen für Schüler bereithält, in denen sie besonders intensive Erfahrungen mit sich selbst machen, die also speziell zum Aufbau und Wandel ihres Selbstkonzepts beitragen. Bei der Frage nach den Fach- und Kurswahlen zeichneten sie die Schule als ein System, mit dem sie sich in einer Reihe von Entscheidungen auseinanderzusetzen hatten. Es ging dabei um den lebensgeschichtlichen Stellenwert, den diese für sie gehabt hatten. Diese Einschätzung der Schullaufbahntscheidungen durch die Schüler weckte mein Interesse und veranlaßte mich, der Frage, welche Bedeutung schulische Wahlsituationen für die Entwicklung des Selbstkonzepts der Jugendlichen haben, näher nachzugehen (FILIPP ²1984; NEUBAUER 1970).

Damit versuche ich auch, von Beobachtungen aus meiner Alltagspraxis ausgehend einen Aspekt der tatsächlichen Wirkungen der Oberstufenreform zu erfassen. Diese werden in der öffentlichen Diskussion oft undifferenziert kritisiert, ohne die Aussagen der empirischen Bildungsforschung ernstzunehmen (ROEDER 1983).

Ich habe dazu aus vier Abiturientenjahrgängen jeweils eine oder zwei Schülergruppen von fünf bis sieben Schülern, insgesamt 35 Schüler, zu mehrstündigen Gesprächen gebeten, die auf Tonband aufgezeichnet wurden. Die Schüler kamen selbstver-

ständig freiwillig zu der Befragung. Es waren in den ersten drei Jahren nur Mädchen, im letzten Jahrgang Mädchen und Jungen, da die Schule inzwischen von einem Mädchengymnasium in eine koedukative Schule umgewandelt worden war¹. Sie wurden alle mit den gleichen Fragen konfrontiert, d. h. gebeten zu schildern, wie sie die einzelnen Wahlsituationen ihrer Schullaufbahn erlebt hätten, wie sie zu ihren Entscheidungen gekommen seien und welche Motive sie dabei gehabt hätten. Die Aussagen dieser Schüler bilden den Kern der folgenden Studie. Sie erhebt nicht den Anspruch, repräsentativ zu sein, zumal ja nur Schüler mit einer erfolgreichen Schullaufbahn zu Wort gekommen sind. Abbrecher hätten wahrscheinlich anders getönte Erfahrungen eingebracht².

Die Studie verweist auf eine – m. W. wenig beachtete – Seite der Veränderung der schulischen Wirklichkeit, die durch die Enttypisierung der Gymnasien und die Verstärkung der Differenzierung innerhalb der einzelnen Schule eingetreten ist³. Das „neue“ Gymnasium in seiner jetzigen Organisationsform bietet offenbar Schülern eine Reihe von Entscheidungssituationen an, die für ihre Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung von hoher Bedeutung sind. Die Interviews zeigen deutlich, daß die Frage nach der lebensgeschichtlichen Wirkung dabei nicht auf eine individuelle Erfolgs- bzw. Versagensbilanz eingengt werden darf (vgl. dazu neuerdings HURRELMANN/WOLF 1986), daß vielmehr für die Befragten eine Vielzahl von Aspekten mitspielte. In seiner Auseinandersetzung mit den verschiedenen schulischen Möglichkeiten gewinnt der Jugendliche schrittweise ein Bewußtsein seiner eigenen sozialen Herkunft und Einbindung, seiner Fähigkeiten und Interessen und beginnt, seine Zukunft zu entwerfen. Dabei stellen gerade die Wahlsituationen für ihn Ereignisse mit intensiver Wirkung dar, in denen er mit sich bekannt wird, sich prüft, seine Möglichkeiten ins Auge faßt, über sich mit seiner Umgebung spricht und Rückmeldungen zu seiner Person erhält. Diese „Erfahrungen mit sich“ werden im schulischen Kontext gemacht, d. h. in einer Personenkonstellation, zu der in wechselnder Bedeutsamkeit Eltern, Lehrer und Mitschüler zählen. Aus den Zuschreibungen dieser Partner und aus den eigenen bisherigen Lernerfahrungen fließen dem Heranwachsenden offenbar für die Entstehung seines Selbstbildes wichtige Informationen zu.

Derartige Vorstellungen über die eigene Person werden bei den Wahlentscheidungen abgerufen und eingebracht. Sie verfestigen sich im Laufe der Schulzeit, was im Rahmen dieser Studie vor allem an der unterschiedlichen Interpretation der Kurswahlen in der Oberstufe durch die einzelnen Schüler deutlich wird. Der Jugendliche gewinnt u. a. durch diese Verarbeitung seiner Schullaufbahnentscheidungen und ihrer Folgen ein Konzept seiner eigenen Person, seiner Stärken und Schwächen, seines Lernstils und seiner Lernfähigkeit und seiner beruflichen Interessen. Da er bei seinen Entscheidungen – jeweils an seine Vorerfahrungen mit sich anknüpfend – sein künftiges Lernprogramm zu beeinflussen sucht, erlebt er in diesen Momenten sich stärker als im engeren Leistungsbereich als aktiv an der Gestaltung der Situation beteiligt. Er rechnet sich die Entscheidungsfolgen wohl auch ungebrochener zu als schulische Erfolge und Mißerfolge, die sich in Noten ausdrücken (zum Ganzen s. JOPT 1978, bes. S. 21/2).

So bilden die schulischen Wahlsituationen offensichtlich bedeutsame Ereignisse für die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen. Die Interviews zeigen, daß je

nach dem Lebensalter, in dem die Entscheidung anfällt, unterschiedliche Aspekte dabei im Vordergrund stehen.

Im folgenden sollen daher in sozusagen chronologischer Folge die Schüler zu den von ihnen zu treffenden Entscheidungen zu Wort kommen, d. h. zur Wahl der zweiten Fremdsprache in Klasse 7, zu den Wahlen im Differenzierungsbereich in Klasse 9 und schließlich zu ihren Entscheidungen für bestimmte Leistungskurse und Abiturfächer in Klasse 11. Die Selektivität und mögliche Verzerrung ihrer Erinnerungen werden als Problem dieser retrospektiven Methode nicht verkannt. Auch dürfte die aktuelle Befindlichkeit der befragten Schüler eher die positiven Erinnerungen verstärkt haben, manche Probleme auch dem Interviewer gegenüber etwas abgemildert worden sein. Doch schränken diese Bedingungen den Aussagewert der folgenden Statements nicht ein, da es hier zunächst um den Aufweis eines entwicklungspsychologischen Wirkungsgefüges, nicht um dessen qualitative Bewertung geht⁴.

1. Die Wahl der zweiten Fremdsprache

Zu Beginn ihrer gymnasialen Schullaufbahn lernen alle Schüler unserer Schule Englisch als erste Fremdsprache. Am Ende der 6. Klasse müssen die Eltern entscheiden, welche Fremdsprache ihr Kind als zweite neben dem grundständigen Englisch betreiben soll. Es werden Latein und Französisch zur Auswahl angeboten. Da die Schüler zu Beginn der Klasse 9 noch einmal die Möglichkeit haben, als dritte Fremdsprache Latein oder Französisch zu wählen, scheint die Wahl in Klasse 7 primär die Abfolge der drei Fremdsprachen festzulegen und von geringerer Bedeutung zu sein, zumal auch die Klassenverbände nicht aufgelöst werden und nur die neuen Fächer Latein und Französisch in entsprechenden Kursgruppen unterrichtet werden. De facto aber ist es so, daß die „Lateiner“ in ihrer überwiegenden Mehrzahl Französisch als dritte Sprache betreiben, während sich die „Franzosen“ ebensooft mit zwei Fremdsprachen begnügen. So bedeutet die Entscheidung zwischen Latein und Französisch an dieser Schule doch eine grundlegende Weichenstellung für die gesamte Schullaufbahn.

Bei dieser Wahl sprachen die Zwölfjährigen bereits entschieden selber mit oder bestimmten sogar allein, was sie wählten. Nur wenige Schüler wußten davon zu berichten, daß ihre Eltern die Wahl für sie oder sogar gegen ihren Willen getroffen hatten.

„Ich habe Französisch gewählt. Die Entscheidung hat nicht bei mir gelegen. Ich wollte eigentlich Latein wählen, weil meine Freundin Latein gewählt hat und die Mehrheit der Klasse zum Latein ging. Und dann haben meine Eltern gesagt: ‚Nein, du nimmst kein Latein; Französisch kannst du später gebrauchen. Latein ist eine tote Sprache, und wenn du es fürs Studium brauchst, kannst du später neben dem Studium ein Blockstudium machen.‘ Dann mußte ich eben Französisch nehmen und war dann natürlich nicht sehr glücklich, fühlte mich dann so untergeordnet unter die Lateiner. Die Lateiner – die ‚schwere Sprache‘, und da fühlt man sich etwas kleiner.“ (1987, S. 32)

In der Regel diskutierten Eltern und Kinder über die Alternative und versuchten, aus den Lerninteressen und Lernfähigkeiten Gesichtspunkte für die Entscheidung zu finden.

„Bei mir war das so, daß ich schon früh fast alles selber entschieden habe. Bei Latein und Französisch war es im Endeffekt so, was ich gern machen möchte, das konnte ich dann auch tun. Ich hab' mich erst mal wohl beeinflussen lassen durch meine Schwester, die auch Latein gemacht hat, und dann eben auch durch meine Eltern, die gesagt haben, Latein wäre wohl vielleicht besser, und dadurch habe ich mich wohl beeinflussen lassen; aber eben im Endeffekt hätte ich mich auch anders entscheiden können, aber ich habe mich eben für Latein entschieden.“ (1986, S. 7)

Dieser Aussage über die familiäre Einstellung zur Schullaufbahn ordnen sich in der Studie eine Reihe weiterer zu, die belegen, daß nicht wenige Eltern offenbar vom Übergang zum Gymnasium an schulische Entscheidungen ihren Kindern überlassen und selbst nur geringen Einfluß darauf genommen haben⁵.

Da, wo die Eltern trotz der schulischen Beratung keine Hilfe gaben oder geben konnten, fühlten sich die Kinder durch die Entscheidung belastet und unsicher.

„Die Entscheidung, ob ich Latein oder Französisch nehmen sollte, ist ja überhaupt die erste wichtige Entscheidung, die man am Gymnasium trifft. Und ich hatte meine Probleme, weil ich nicht wußte, was ich eigentlich nehmen sollte. Meine Eltern haben sich nie richtig eingemischt, weil sie mit dem Gymnasium keine Erfahrung hatten.“ (1983, S. 9)

Da dem Schüler keine Anhaltspunkte für die Strukturierung und Bewältigung der Situation zur Verfügung standen, fühlte er sich durch die Entscheidung überfordert.

Viel häufiger begrüßten die Schüler aber die Wahlmöglichkeit als ein Stückchen Freiheit, das sie zum Teil noch spielerisch nutzten. Das folgende Zitat gibt ein gutes Bild von der Intensität, mit der sie sich offenbar mit sich und ihrer Gruppe in der Wahlsituation auseinandersetzten:

„Ich fand das ganz toll, das war das erste Mal, daß man wählen durfte. Und ich kann mich noch gut daran erinnern, daß es bei uns in der Klasse so ein richtiges Werben war. Eine Freundin von mir, die Französisch wählen wollte, redete die ganze Zeit: ‚Französisch ist toll!‘ Und da waren wieder andere, die sagten: ‚Latein ist viel besser!‘ Und da versuchte man, seine Freunde irgendwie auf seine Seite zu ziehen. Es hing unheimlich viel davon ab, wer Latein und Französisch hatte, und dann hörte man sich auch in anderen Klassen um.“ (1987, S. 7)

Welche Kriterien standen den Schülern dabei zur Verfügung, um sich eine Meinung zu bilden? Sie konnten doch weder die kulturellen Inhalte noch die späteren Verwendungsmöglichkeiten der beiden Sprachen vergleichen. Von welchen Wahrnehmungen ließen sie sich also leiten? Da war zunächst eine Orientierung am allgemeinen Image der beiden Sprachen an *dieser* Schule festzustellen: Latein galt hier als schwerer, Französisch als leichter. Angesichts dieser Wertung fragten sich die Schüler, ob sie sich die anspruchsvollere Aufgabe selbst zutrauen konnten.

„Französisch galt für uns als leichter, und zu der Zeit wußte man ja schon, daß der Trend, Latein zu können, um studieren zu können, zurückging und man Latein nicht mehr für alle Studiengänge brauchte.“ (1983, S. 9)

Selbstsichere Schüler bewerteten umgekehrt Latein als eine willkommene Herausforderung ihrer Fähigkeiten:

„Obwohl Latein eine ziemlich tote Sprache war, habe ich irgendwie gehört, daß das eine Sprache ist, in der man ziemlich viel knifflige Sachen machen muß, wo man unheimlich viel überlegen muß. Und das fand ich toll. Für mich war das Wort ‚Latein‘ auch etwas ganz Neues, und da habe ich das genommen.“ (1983, S. 9)

Einige Lehrer haben offenbar diese Einschätzung der Sprachen und der Schüler im Unterricht massiv verstärkt. Eine Schülerin schildert eine solche Szene:

„Bei einer Lehrerin mußten wir aufzeigen, wer Latein oder Französisch nimmt. Und dann meinte sie: ‚Ja, du kannst Latein nehmen; ich traue dir das zu, das kannst du machen, und das kannst du auch.‘ Und zu einer anderen: ‚Ja, es ist besser, wenn du Französisch nimmst.‘ Das fand ich schrecklich. Ich kam mir blöd vor (die Schülerin hatte sich für Französisch entschieden) – so richtig in zwei Klassen geteilt: die da können Latein nehmen, die anderen Französisch. Ich habe mich nicht als doof empfunden, weil ich Französisch genommen habe, aber ich habe das gerade in der Stunde doch schlimm empfunden.“ (1987, S. 30)

Die Schülerin wehrte deutlich eine negative Einschätzung ihrer Fähigkeiten ab: „Ich habe mich nicht als doof empfunden“, betont aber auch, wie emotional belastend die Zuordnung für sie gewesen ist: „Ich habe das gerade in dieser Stunde als schlimm empfunden.“ Während die Schüler, die Latein wählten, vor allem den kognitiven Anspruch betonten, dem sie sich stellen wollten, heben die Anhänger des Französischen eher inhaltliche Momente heraus: „Eine schöne Sprache“, „eine lebendige Sprache“, „eine Sprache, die noch gesprochen wird“, „die Sprache eines Landes, in das man reisen kann“. Beide Gruppen nutzten zur Absicherung ihrer Entscheidung Erfahrungen, die in ihrem Umkreis beim Erlernen der Sprachen gemacht worden sind. Sie wissen von Geschwistern und Freunden zu berichten, die gut oder schlecht zurechtgekommen sind.

Am häufigsten aber finden sich Aussagen, aus denen hervorgeht, daß die Schüler sich die unterschiedliche Lernstruktur der beiden Fremdsprachen ansatzweise verdeutlicht und zu ihrem eigenen Lernverhalten mit seinen Stärken und Schwächen in Bezug gesetzt haben. Sie stützten sich dabei auf Erfahrungen, die sie mit der ersten Fremdsprache Englisch und mit ihrer Muttersprache gemacht haben:

„Man hat mir gesagt, daß die Grammatik im Lateinischen eine besondere Rolle spiele, daß einem die Deutschkenntnisse ziemlich zugute kämen, wenn man nicht erst im Lateinischen anfangen müßte zu lernen, was ein Genitiv, Dativ usw. ist. Ich war damals im Deutschen ziemlich gut, und das war auch ein Grund, Latein zu nehmen.“ (1987, S. 6)

„Ich habe Latein gewählt – das lag mir, einmal weil ich Probleme mit dem Englischen hatte, vor allem mit der Aussprache. Grammatik konnte ich wohl, mit der Aussprache kam ich nicht zurecht.“ (1987, S. 30)

„Ich habe Französisch gewählt. Auch das Englischsprechen hat mir immer sehr viel Spaß gemacht.“ (1987, S. 31)

So wurden erstmalig Einsichten in die eigene Lernkapazität und Lernbereitschaft, in phonetische Schwierigkeiten und grammatisches Verstehen in den Wahldiskussionen dem Schüler bewußt und offen eingesetzt, um in der zukünftigen Lernsituation Mißerfolge zu vermeiden und Erfolge zu erreichen. Das Erlernen der zweiten Fremdsprache wurde von diesen Schülern unter die Perspektive der Erprobung der eigenen individuellen Lernform und Lernfähigkeiten gerückt, soweit sich solche Einsichten bisher aufgebaut hatten.

2. Die Wahlen im Differenzierungsbereich der Klassen 9 und 10

Der sogenannte Differenzierungsbereich in diesen Klassen umfaßt vier Wochenstunden. Die Schüler können ihn zum Erlernen der dritten Fremdsprache – Latein,

Französisch oder Griechisch – nutzen oder durch zwei je zweistündige Kurse die Arbeit in bereits bekannten Fächern vertiefen.

In der Perspektive der Schüler stand allerdings zunächst die Entscheidung „dritte Fremdsprache oder nicht“ an. Erst wenn sie sich gegen die dritte Fremdsprache entschieden hatten, zogen sie andere Kursfächer in Betracht. Die Wahl umfaßt daher sozusagen zwei Wahlakte. Sie war ferner durch ihren vorläufigen Charakter gekennzeichnet: die getroffenen Entscheidungen können durch Umwahlen revidiert werden. Viele Schüler machten von diesem Recht Gebrauch, wählten also mehrfach. Sie fühlten sich dabei relativ frei, da eventuelle schlechte Leistungen sich zunächst nicht auf die Versetzung auswirkten.

Die Schüler, die jetzt wählten, waren 15 und 16 Jahre alt, d. h. sie standen am Ende der pubertären Übergangszeit vom Kind zum jungen Erwachsenen. In dieser Zeit der Neubestimmung ihrer Identität gewann selbst eine so eng begrenzte Einflußmöglichkeit wie die Wahlen im Differenzierungsbereich der Mittelstufe eine erhebliche Bedeutung für sie. Sie suchten jetzt ja einen größeren Spielraum für ihre Selbsterfahrung und Selbstverantwortung.

„Das Wählen fand ich irgendwie gar nicht schlecht; so im nachhinein fand ich das wirklich gut, daß man mal so ‚rumprobieren‘ konnte, auch wenn das eigentlich nichts für einen gebracht hätte – für mich z. B. Ich habe jetzt Geschichte, habe eigentlich gar nicht viel mit gemacht, aber man kann so seine Erfahrungen machen mit dem Französischen oder so – abwählen. Ich finde das gut, daß man da auch mal ‚auf den Bauch fallen‘ kann, und daß man eben selber aus seinen Fehlern lernen kann.“ (1987, S. 13)

Die meisten Jugendlichen tendierten in diesem Lebensabschnitt dazu, die Erziehungskompetenz ihrer Eltern zurückzudrängen. Sie betonten daher nachdrücklich ihr Recht, allein entscheiden zu dürfen, und hoben hervor, daß sie in der Tat allein entschieden hätten.

„Weil meine Eltern beide nicht aufs Gymnasium gegangen sind, habe ich immer gesagt: ‚Ich weiß, was ich mache.‘ Ich muß ja schließlich zur Schule gehen, nicht meine Eltern.“ (1987, S. 11)

„Ja, das war meine eigene Entscheidung (nach einem halben Jahr die dritte Fremdsprache abzuwählen). Meine Eltern, die haben zwar ein bißchen gemeckert, also: ‚Halbes Jahr mehr oder weniger verschenkt, da kannst du jetzt nichts mit tun, hast nichts Ganzes, hast nichts Halbes.‘ Ja, und dann habe ich Englisch und Geschichte gewählt ...“ (1987, S. 10)

Die Wahlmöglichkeit galt ihnen ebenso wichtig in ihren Beziehungen zur Schule. Auch da wurde ihre Fremdbestimmung von ihnen jetzt sensibler wahrgenommen und als frustrierend erlebt. Das Stück Probierverhalten, das ihnen eingeräumt wird, hatte daher einen hohen Rang für ihre Einstellung zur schulischen Arbeit:

„Aber wenn man ein einheitliches System machen würde (sc. eine Schule ohne Differenzierungsmöglichkeiten), dann würde, glaube ich, die Schulmüdigkeit, die jetzt schon ein bißchen vorhanden ist, vor allem in der Klasse 10, noch größer, wenn dann Fächer wie Politik und Chemie vorhanden sind, die einen gar nicht interessieren und die man dann weiternehmen muß; dann verflacht das alles so von selbst, es wird zum Desinteresse, der Schüler schaltet mehr ab.“ (1986, S. 8)

Der Wunsch, erwachsen zu werden und auch den Erwachsenenstatus zuerkannt zu erhalten, spiegelt sich besonders eindringlich in dem folgenden Zeugnis einer Schülerin, die sich für die dritte Fremdsprache Französisch entschieden hat:

„Die Sprachen haben einen großen Sinn gehabt, und zwar, weil ich irgendwie zu Hause darauf hingewiesen wurde. Bei uns wurde unheimlich viel Wert darauf gelegt. Wir haben viele Reisen gemacht, auch schon von klein auf. Und für mich war's immer ganz toll, irgendwo im Land zu sein und die Sprache zu können. Und so war Frankreich auch immer ein Land gewesen, das ich vor Augen hatte und mein Vater immer sagte: ‚Wenn du mal Französisch kannst, dann können wir viel weiter reinfahren‘, weil er nicht mehr so viel Ahnung hatte. Und da war das auch schon so'n Ehrgeiz: da bist du dann derjenige, der alles so sprechen kann. Und so war das für mich klar, daß ich das nehme, und ich hab' mich da auch so reingekniet... Und ich habe nie daran gedacht, in einem halben Jahr oder einem Jahr wieder abzuwählen. Also ich hätte selbst bei einer Vier versucht, mich wieder aufzurappeln und weiß Gott was zu tun, weil ich wollte das irgendwie weitermachen...“ (1983 S. 16)

Mit eindringlichen Worten malt sie ihre Anstrengungsbereitschaft aus: „Und da war auch schon so'n Ehrgeiz“, „ich hab' mich da auch reingekniet“, „ich hätte selbst bei einer Vier versucht, mich aufzurappeln und weiß Gott was zu tun.“ Durch ihre Sprachkenntnisse sah sie die Möglichkeit, innerhalb ihrer Familie eine besondere Aufgabe zu übernehmen und darin Anerkennung zu finden: „Da bist du dann derjenige, der alles so sprechen kann.“

Zu den Entwicklungsaufgaben der Pubertät zählt neben der Neubestimmung der sozialen Beziehungen, in denen man steht, die Umbildung des kindlichen zum erwachsenen Selbstkonzept. FILLIPP weist darauf hin, daß dazu auch die Entwicklung einer Zukunftsperspektive gehört: Nicht nur in der Rekonstruktion vergangener Selbsterfahrungen liege eine Quelle selbstbezogener Informationen, sondern auch in der antizipatorischen Konstruktion künftiger. Gedacht ist dabei, daß Personen sich selbst nicht nur in ein retrospektives, sondern auch in ein prospektives Zeitgefüge plazieren und selbst aktiv „Zukunftsmodelle“ für die eigene Person konstruieren (FILLIPP²1984, S. 139). Die Entwicklung einer solchen Zeitperspektive läßt sich erstmalig an den Aussagen zu den Mittelstufenwahlen beobachten. Die Schüler bezogen jetzt auch schon die Oberstufe und die dort von ihnen angestrebte Schwerpunktbildung in ihre Entscheidung ein:

„Und bei mir war's eigentlich so, daß ich einmal Bio als Differenzierungskurs gewählt habe, weil ich nämlich vorhatte, Biologie-Leistungskurs zu wählen. Das stand schon ziemlich früh fest, und zum anderen wußte ich, daß mir Biologie auf jeden Fall viel mehr Spaß machen würde als eine weitere Fremdsprache; denn ein ausgesprochenes Lernfach, also Vokabeln lernen, das ist vorher bei mir nie drin gewesen, und das einzige, was mir eventuell Spaß macht, weil ich's verstanden hab', war die Grammatik.“ (1983, S. 15)

Andere griffen noch weiter aus und dachten bereits an ihre spätere Studienrichtung bzw. an Interessenschwerpunkte, die sie beruflich ausbauen wollten. Das heißt, in der Wahlsituation wurden sie sich dieser Interessen deutlicher bewußt und suchten, praktisch etwas für deren Realisierung in der Schule zu erreichen:

„Ich habe mich bei der Wahl schon etwas auf meinen späteren Berufswunsch ausgerichtet; ich wollte unbedingt Jura studieren, damals schon, und dann dachte ich, an manchen Universitäten braucht man dazu das kleine Latinum, an manchen auch nicht. Ich meine, die wenigsten machen bis zur Klasse 13 durch, um dann das große Latinum noch zu kriegen, wenn man so spät anfängt. Aber ich habe gedacht: das kleine Latinum müßtest du eigentlich schaffen. Für mich standen die Alternativen nicht zur Debatte.“ (1983, S. 15)

„Also, ich habe mich auch nicht mit Hinblick auf die Oberstufe entschieden. Ich hatte eher so dadurch entschieden, weil sich mein Berufswunsch schon etwas konkretisiert hat: Musik. Und dann, ich wußte das noch nicht (genauer), weil ich den Studiengang Schulmusik oder etwas anderes geplant hatte – für Schulmusik braucht man kleines Latinum...“ (1983, S. 14).

Richtete sich die Wahlentscheidung bei diesen Schülern auf das, was man in Zukunft erreichen will, so überwog doch die Zahl derer, deren Hauptmotiv in der Reflexion ihrer bisherigen Lernerfahrungen zu suchen war. Die Jugendlichen hatten in den vergangenen Jahren genauer erkannt, wie ihr eigenes Lernverhalten beschaffen war. Sie setzten sich hier, wo sie entscheiden durften, sehr sorgsam mit diesen Selbsterfahrungen auseinander und loteten aus, welche Chancen sie hatten, angesichts ihrer Fähigkeiten, aber auch angesichts ihrer Lernbereitschaft und -kapazität mit den Anforderungen erfolgreich fertig zu werden.

„Ja, ich habe das deshalb gewählt (dritte Fremdsprache: Französisch), einfach aus Interesse an der Sprache; und außerdem war ich auch in Englisch eigentlich ganz gut gewesen. Und insofern glaube ich, daß mir Sprachen eher als was anderes liegen, und darum hab' ich es halt gemacht.“ (1987, S. 34)

Natürlich ist die Integration positiver Lernerfahrungen in das eigene Selbstbild unproblematisch. Aber Jugendliche dieser Altersstufe haben ein empfindliches und schwankendes Selbstwertgefühl. Für die Stabilisierung ihres Selbstkonzepts ist daher in dieser Lebensphase die konstruktive Verarbeitung von Mißerfolgen besonders wichtig. Im Gymnasium sind die Jahrgangsstufen 7–10 kritisch, weil gerade in diesen Jahren nachlassender Lernlust und starker seelischer Beanspruchung durch die neuen körperlichen und sozialen Erfahrungen mit sich selbst der Arbeitsanspruch am höchsten liegt. Eine Reihe von Schülern, die sich den Einstieg in die dritte Fremdsprache zugetraut hatten, machte die Erfahrung, daß ihre kognitiven Fähigkeiten oder ihr Durchhaltevermögen dafür nicht ausreichten. Aber anders als bei allen übrigen Fächern, müssen sie hier nicht mit den Mißerfolgen leben: sie können das Fach aufgeben. Das erleichterte ihnen offensichtlich die Integration dieser negativen Erfahrung. Die Unbefangenheit, mit der sie nachträglich ihre Einsichten in die eigenen Grenzen darlegten, zeigt, wie ihnen das gelungen ist:

„Ich war froh, daß ich mit Englisch und Latein einigermaßen zurechtkam, und dann habe ich mich wirklich nicht an die dritte Fremdsprache herangetraut. Die Entscheidung, welche Aufbaukurse – das ist leider nach den Noten gegangen. Das habe ich mir zwar selbst ausgesucht, Geschichte und Englisch, weil die Noten da eigentlich ziemlich gut waren. Aber ich habe das nachher doch bereut, weil das dann nachher auch langweilig wurde – zum Teil. Ich hätte vielleicht doch besser was anderes, was mich auch interessiert hätte, nehmen sollen.“ (1987, S. 33)

„Ich habe Latein gewählt, weil ich vielleicht einmal studieren würde, und dann das Latein brauchen würde und eben bedauern würde, daß ich das nicht früher genommen habe. Ich habe es versucht, habe aber schnell versagt und ziemlich schnell wieder abgewählt. Ein anderer Grund war auch, daß also auch die Lehrer anfangen, immer bei irgendwelchen . . . zu der Zeit kamen also ziemlich viele Fremdwörter auf – und bei vielen Fremdwörtern wurde dann immer gefragt: ‚Na, wo sind denn unsere Lateiner?‘ und da kam man sich dann irgendwo so vor . . . es fehlte etwas. Und da habe ich mir gedacht: Vielleicht lernst du dadurch auch noch was . . . habe dann ein halbes Jahr gehabt, aber irgendwo war es mir doch zu schwer, und die hat mir auch nicht gefallen, die Sprache, und da habe ich es doch wieder abgewählt.“ (1985, S. 23)

Sich selbst erproben, indem man das neue Fach erprobt, das erscheint als eines der Grundmuster des Wahlverhaltens. Das folgende Zitat schildert das Probehandeln einer Schülerin besonders plastisch:

„Ich habe Französisch gewählt – vor allen Dingen daher, erst mal ein bißchen in die Sprache reinzukommen, also nie mit dem Bild, daß ich das jetzt bis zur Klasse 10 weiterhin mache, sondern immer so stückchenweise probiere, ob es noch geht.“ (1985, S. 24)

Daß in diesen Berichten keine Schüler zu Wort kommen, die die Schule vor dem Abschluß verlassen haben, muß bei der Einschätzung solcher Wahlerfahrungen mitbedacht werden. Für alle Befragten waren die Lernprobleme nie so schwerwiegend, daß sie zu ernsthaften Versagenserlebnissen geführt hätten. Dadurch erscheint die Wirkung der Schulerfahrungen auf die Bildung des jugendlichen Selbstkonzepts natürlich zum Positiven hin verschoben.

Unter einer weiteren Perspektive bietet der Differenzierungsbereich einen Spielraum für die Reflexion über das eigene Fähigkeitskonzept. Schüler, die ergänzende Fachkurse belegt haben, erlebten jetzt erstmalig, daß sie in *einem* Fach – z. B. Englisch – gleichzeitig von zwei verschiedenen Lehrern unterrichtet wurden. Sie erhielten möglicherweise abweichende Rückmeldungen über ihre Lernleistungen. Bereits stabilisierte Einordnungen wie „in Englisch bin ich nun mal schwach“ wurden dadurch plötzlich fragwürdig. Die Situation konnte Anlaß bieten, erneut über die eigenen Fähigkeiten zu reflektieren und zum mindesten ansatzweise zu erkennen, wie stark solche Selbstbilder in der Interaktion mit einem bestimmten Lehrer gebildet und dann negativ und positiv festgeschrieben wurden.

In den Interviews findet sich allerdings nur einmal ein Zeugnis für derartige Erfahrungen:

„Also, ich fand das ganz interessant, daß, nachdem ich dann in der 10 Englisch und Geschichte gewählt hatte, daß ich dann also ein bißchen zweigleisig fuhr, daß ich sowohl Geschichte als auch Englisch im normalen Unterricht hatte, dann auch in der Differenzierung, ... aber da ist mir noch mal ganz stark bewußt geworden, daß eben auch an der Note der Lehrer beteiligt ist. Und das muß man auch sagen, aber da habe ich zum erstenmal die Erfahrung gemacht, daß es eben von meiner Seite her eben auch ganz stark an die Person gebunden ist, vor allem auch im Englischen habe ich das auch ganz stark gemerkt, weil ich im Differenzierungsbereich eine Note besser war als im normalen Unterricht; und da habe ich zum erstenmal daran gedacht, ob das vielleicht nicht doch ein bißchen damit zu tun hat, ob ich vielleicht nicht so schlecht bin, sondern daß es vielleicht nur irgendwie die falschen Themen sind, oder daß man falsch eingeschätzt wird und in falscher, in anderer Weise eben gefordert wird, oder daß man eben vielleicht auf eine gewisse Note schon so festgesetzt ist.“ (1987, S. 13)

In der Auseinandersetzung mit der Erfahrung der widersprüchlichen Beurteilung ihrer Fähigkeiten öffnete sich für die Schülerin die Möglichkeit, festgeschriebene Fremdbewertungen in Frage zu stellen und genauere Einsichten in ihr eigenes Verhalten zu gewinnen. Sie gewann Spielraum für ihre Selbstbewertung, wenn sie diese auch noch nicht selbst artikuliert.

Faßt man die zahlreichen Aspekte zusammen, unter denen die Schüler die Mittelstufenwahlen bewerten, erkennt man, daß gerade diese – in der Schule meist weniger beachteten – Wahlen einen Kristallisationspunkt für die pubertäre Entwicklung bedeuten. Sie bilden eine soziale Situation, in der wichtige Aufgaben der Pubertätszeit angegangen werden können: Selbstbestimmung bei einer wichtigen Entscheidung, Entfaltung eines zukunftsgerichteten Denkens und Planes und die Herausbildung eines realitätsgerechten positiven Selbstbildes im schulischen Kontext.

3. Die Leistungs- und Grundkurswahlen in der Jahrgangsstufe 11

Der Unterricht in der Sekundarstufe II wird bekanntlich in Kursgruppen erteilt, nicht mehr im bisherigen Klassenverband. Der Schüler entscheidet sich in der Jahrgangsstufe 11, nachdem er ein halbes Jahr mit den Inhalten, Arbeitsformen und Anforderungen der Fächer in der Oberstufe vertraut gemacht wurde, für zwei Leistungskurse, die mit 5–6 Wochenstunden unterrichtet werden, und sechs dreistündige Grundkurse. So bildet er seine individuellen Arbeitsschwerpunkte und legt sein Abiturprofil fest.

Diese beiden Umstrukturierungen der Lernsituation, der Übergang aus der einen Klasse in mehrere Kursgruppen mit unterschiedlicher personeller Zusammensetzung und die Festlegung der individuellen Fächerkombination, waren abschließend Gegenstand der Schülerbefragung.

Während die Auswahl der Leistungs- und Grundkursfächer die schwerwiegendste Wahlentscheidung darstellt, die der einzelne Schüler zu treffen hat, geschieht die Auflösung des Klassenverbandes ohne sein Zutun. Sie wird durch die Individualisierung der Abiturprofile notwendig. Für seine Selbsterfahrung stellt aber gerade dieser Wechsel der Bezugsgruppe eine einschneidende Veränderung seiner schulischen Situation dar, in der er seine bisherige Schülerrolle aufgeben und sich neue Verhaltensmuster aneignen muß. Daher wurde zunächst nach den Erfahrungen mit der Auflösung der Klassenverbände gefragt⁶.

Die Klasse bestand zum Zeitpunkt der Kurswahlen sechs Jahre als eine im wesentlichen unveränderte Bezugsgruppe für den einzelnen Schüler. Der Einbindung in diese Gruppe wurde in allen befragten Jahrgängen ein überraschend hoher, aber auch ambivalenter Stellenwert für die eigene Person zugewiesen. Zunächst erinnerten sich die Schüler – vorrangig die Mädchen – an den Gemeinschaftscharakter der Klasse, ihr Zusammengehörigkeitsgefühl, ein gutes gegenseitiges Verstehen, das durch Klassenfahrten und andere gemeinsame Erlebnisse, gerade in der 9. und 10. Jahrgangsstufe, vertieft worden sei.

„Ich muß sagen, daß ich es als ganz schlimm empfunden habe, daß wir jetzt nicht mehr den Klassenverband haben sollten, daß dieser Klassenverband aufgelöst werden sollte. Gerade jetzt auch hatte die Fahrt stattgefunden, man hatte sich gerade gefunden ... ich hatte das Gefühl, wir haben eine gute Klassengemeinschaft, wir verstehen uns untereinander, und jetzt, gerade jetzt – wie ist's möglich? Ich versprach mir zwar auch was davon, jetzt mich in Kurse reinzuwählen, und ich sagte mir auch verstandesgemäß: ‚Wahrscheinlich ist's besser, du machst es so.‘ Aber vom Gefühl her war ich absolut nicht bereit, das zu tun, ich hab' mich auch eigentlich, ja, sehr dagegen gewehrt, und auch die Angst jetzt ... im Grunde ... in diesem Kurssystem unterzugehen, sich jetzt, ja, sozusagen eine Position erarbeiten zu müssen und innerhalb des Kurses auf Widerstand zu stoßen und dann nicht mehr die Leute, die zum engsten Freundeskreis gehören, dann nicht mehr zu haben, das fand ich ziemlich schlimm ...“ (1983, S. 17)

Die Mehrzahl der befragten Schüler fühlte sich offenbar in der Klassengruppe emotional sicher verankert. Nur da, wo die Klasse aus einer Außenseiterposition gesehen wurde, der eigene Status als niedrig und die internen Spannungen in der Klasse als hoch erlebt worden waren, begrüßte eine Schülerin die Veränderung der Gruppenkonstellation uneingeschränkt als Befreiung:

„Und auch wir hatten eigentlich ... ich meine, ich war in der gleichen Klasse wie U., aber ich habe das so empfunden: wir hatte nie eine Klassengemeinschaft. Das war wirklich immer nur so: kleine Grüppchen. Und ich gehörte leider zu der Gruppe, die sie am meisten gehänselt hatten, und das war wirklich nicht schön; und dann ... von daher ... also, ich habe mir keine Gedanken gemacht, daß es schlimm werden würde in den Kursen und so, und ich bin auch ... ich muß sagen ... ich bin sehr gut zurechtgekommen, und ich fand das sehr positiv ...“ (1983, S. 18)

In den Schülerzeugnissen findet sich zwar nur ein Beispiel einer solchen Sichtweise, sie dürfte aber doch von einer Reihe von Schülern geteilt werden.

Die meisten Schüler erlebten dagegen das Verschwinden ihrer alten Bezugsgruppe mit Ängsten und Verunsicherungen.

„Ja, in der 11, da war ich sehr unselbständig. Ich brauchte immer jemand, den ich so fragen konnte. Und auf einmal sah ich dann ... da waren meine ganzen Bekannten oder engeren Freundinnen; aber in meinem Kurs war keine einzige drin. Also, das was dann schon ... jedesmal einen Raum suchen, und ich wußte nicht, mit wem ich jetzt rübergehen sollte. Das war für mich dann schon ein Riesenproblem. Das war ganz stark am Anfang, aber ich habe das nachher wirklich als gut empfunden. Das war für mich so ein Sprung ins kalte Wasser ...“ (1985, S. 29)

„Ich fand das auch ziemlich schlimm eigentlich. Ich habe mich zwar darauf gefreut, mit den anderen Leuten so Kontakt zu kriegen, aber was mich eigentlich sehr erschreckt hat, waren eben diese vielen Leute. Daß man mit 100 Leuten nie so ... mit 100 Leuten kann man nie irgendwelche Beziehungen aufbauen. Man kann nicht mit jedem da auf gutem Fuß stehen oder sich mit jedem so irgendwie beschäftigen. Also, ich fand die Anonymität echt schlimm ... Ich hatte also immer echt Angst. In Englisch war das ganz schlimm, ich hatte gar keinen Mut, irgendwas zu sagen, weil ... ich konnte das nicht so gut ... daß man da ausgelacht wird ... also, ich hatte so richtig Angst vor den anderen, vor der Menge.“ (1987, S. 22.)

„Angst habe ich eigentlich auch davor gehabt, wenn jetzt die ganzen Leute so zusammenkommen, ändert sich ja auch irgendwie das Niveau, habe ich mir so vorgestellt ... auch die Noten, auf denen man sich bewegt. Da hatte ich dann eigentlich eher Angst, daß ich dann irgendwo mit meinen Noten ein bißchen tiefer sacke. Und das war eigentlich die größte Angst.“ (1985, S. 29)

Die sich häufenden Ausdrücke „ich hatte Angst“, „ich fand es ganz schlimm“ zeigen, wie intensiv die emotionale Verunsicherung empfunden wurde. Die Heranwachsenden schildern im Grunde, wie ihre bisherige Schüleridentität erschüttert und bedroht wurde. In der Klassengruppe sahen sie offenbar so verschiedene Formen des Selbstbildes wie „einer, der Quatsch macht“ und „einer, der leistungsstark ist“ fest verankert. Zugleich beobachteten sie sehr sensibel, wie sie durch ihre Einbindung in die Erwartungsmuster in ihrer Klasse festgelegt werden. Die Klasse erscheint ihnen in ihrer nachträglichen Reflexion als ein Gebilde mit einer sehr starren Rollenverteilung und eindeutig festliegenden Gesprächsmustern.

„Man wußte eben in der Klasse genau, wenn eine heiße Diskussion kam, da wußte man genau, der und der sagt jetzt das, und dann wußte jeder, wenn sein Einsatz war. Das war in den Kursen irgendwie ganz anders.“ (1985, S. 29)

„Nur war das schlimm in Kursen, wo jetzt alles so stark zusammengewürfelt war: Da war dann irgendwie so alles unkontrolliert, in den Klassen lief alles nach System ab. Da war irgendwie schon genau klar, wie das ablaufen würde, was wir wen fragen würden. Das war schon klar. Und jetzt war plötzlich alles chaotisch, man mußte sich zusammensetzen und neu ordnen ...“

Es hat auch Spaß gemacht, aber es war erst mal ein ziemliches Durcheinander. Man mußte sich erst völlig umstellen und so seine eigene Position behaupten ...“ (1985, S. 28)

„In den Klassen lief alles nach System ab“, „und jeder wußte, wann sein Einsatz war“, – solchen Äußerungen stellten sie die Beschreibung der Interaktion in den Kursen als „unkontrolliert“, „chaotisch“, „ungeordnet“ gegenüber. Dementsprechend interpretierten sie ihre eigene Aufgabe beim Entstehen der neuen Arbeitsgruppen: sie sprechen davon, es sei notwendig gewesen, sich in den Kursen „eine neue Position zu erkämpfen“, „zu erarbeiten“, „seine alte Position zu behaupten“. „In der alten Klasse gehörte man damit so zu den führenden Leuten – und da kamen plötzlich ganz neue Mitschüler dazu.“ Sie sahen, daß auch ihr Status in der Leistungshierarchie an die Lerngruppe gebunden war und daß sie auch bei gleichem Einsatz in einer wesentlich leistungstärkeren Lerngruppe anders bewertet werden können. Zugleich erfaßten sie aber auch, daß das Verschwinden der bisherigen Einstufungen und Erwartungen eine Herausforderung und eine Chance für sie darstellt.

„Und ich habe – so wie G. – also auch das als Chance für viele gesehen, daß sie sich jetzt, daß das alles neu, neu geordnet werden mußte. Und ich glaube auch nicht, daß ich in einem Kurs oder so, wenn das nicht gerade ein Leistungskurs ist, so ein festes Freund-Schema prägen würde, weil ... man kann zwar jetzt zu zwei, drei Leuten oder vielleicht auch mehr – ich weiß nicht genau – Menschen dann so Verbindungen knüpfen, aber man wird nie wieder so'n Verhältnis wie in der alten Klasse haben. Irgendwo ist es zwar schade, aber irgendwo habe ich das doch als befreiend empfunden, den Übergang von der 10 in die 11.“ (1987, S. 41)

Bei ihrer Bilanzierung von Gewinn und Verlust, die durch die neue Lernsituation für sie eingetreten waren, beschrieben sie auch den Wandel ihrer Beziehungen zu ihren Mitschülern:

„Also, ich zumindest hab' jetzt ganz neue Leute kennengelernt, von denen ich vorher gedacht habe: ‚Mit denen wirst du nie ein Wort sprechen; die sind überhaupt nicht auf deiner Wellenlänge.‘ Und jetzt habe ich ganz neue Freundschaften geschlossen, und ich glaube, man hat dadurch auch an Selbstbewußtsein gewonnen und ist aufgeschlossener geworden, weil man eben in ganz neue Kreise reingekommen ist und festgestellt hat, daß man dann auch akzeptiert wird, und nicht nur von den Mitschülern, die man schon jahrelang kennt ...“ (1983, S. 19)

Es ging jetzt in den Kursen mehr um die Gemeinsamkeit von „(Fach-)interessen“ und um die Möglichkeit zu vielen „verschiedenen Kontakten“ als um „Gemeinschaft“ und „feste Freundschaft“ wie vorher in der Klasse. Insofern bestätigen sie die Erwartungen der Reformen, die gleichzeitige Einbeziehung des Schülers in mehrere unterschiedliche Lerngruppen werde seine sozialen Erfahrungen verbreitern und ihn zu einem flexibleren sozialen Verhalten befähigen. Insgesamt bewerteten die befragten Schüler ihren Übergang in die Kursgruppen als eine Aufgabe, deren Lösung sie verselbständigt habe.

„... aber ich fand eben, was mich stört, daß jeder eine feste Position hat in der Klasse und danach jeder irgendwie eingeschätzt wird. Und ich finde, in der größeren Gemeinschaft hat man mehr Möglichkeiten, sich zu entfalten und auch eben Leute zu finden, mit denen man normal auskommt, Leute, mit denen man sehr eng zusammen ist, man ist irgendwie freier, man kann sich auch irgendwie anders einstellen, während ich ... In der Klasse hatte ich immer das Gefühl, ‚du bist so, wie man von dir erwartet, das und das ...‘“ (1983, S. 20)

Mehrere Schüler sahen sich in den neuen Kursgruppen als kontaktfähiger und angstfreier als vorher, wenn auch nicht überall die Integration in die neue Arbeitssituation gelang.

Insgesamt dürfte dieses Bewußtwerden der eigenen Rolle in der Gruppenhierarchie der Klasse und ihrer Interaktionsmuster, der seelischen Einbindung und auch der Einengung dadurch, die Erfahrung der Ängste vor der neuen, offeneren Kursituation und das Erlebnis des gelingenden Übergangs in die ganz anders strukturierten gruppenspezifischen Abläufe der Kurse eine der tiefgreifendsten Erfahrungen des Schülers mit sich in seinem täglichen Umgang mit Schule darstellen.

Die Entscheidung für die individuellen Leistungs- und Grundkurse, also die Bildung des eigenen Abiturprofils, hatte dagegen eine ganz andere Erlebnisqualität.

Die Möglichkeit, durch die Auswahl von Leistungs- und Grundkursen individuelle Schwerpunkte zu setzen und seinen persönlichen Lerninteressen zu folgen, gilt als das Kernstück der Oberstufenreform. Von den befragten Schülern wurde diese Wahlmöglichkeit sehr unterschiedlich bewertet. Im ganzen klingt der Tenor ihrer Stellungnahmen dazu weniger positiv als zu den Wahlchancen in der Mittelstufe, wo der kleine Wahlbereich das ansonsten starre Lernprogramm auflockerte und sie vorrangig sich und ihre Interessen erproben wollten.

Das liegt offenbar an dem komplizierten Netz von Bedingungen und Pflichtbindungen, die in vielen Fällen Schüler zur Wahl von gerade nicht gewünschten Fächern oder zum Verzicht auf die gewünschte Fächerkombination nötigen.

„Ich wollte eben unbedingt Musik nehmen, weil mir das Spaß macht; und ich konnte das auch. Und das natürlich nur als zweiten Leistungskurs, und dann blieb als erstes entweder 'ne Sprache oder 'ne Naturwissenschaft und sogar Mathematik übrig. Und dann blieb mir nachher nur die Sprache übrig. Das mußte ich nehmen, weil ich das andere nicht gut konnte. Das war eigentlich eine Fehlwahl, weil der Kurs auch sehr schlecht war. Aber ich mußte das dann eben gezwungenermaßen nehmen, und das hat mich nicht sonderlich interessiert, aber es blieb mir eben nichts anderes übrig. Und Pädagogik fand ich ganz gut, hat mir auch Spaß gemacht, und das hab' ich auch später genommen. Und dann mußte ich ja noch 'ne Naturwissenschaft ... und Biologie war das einzige, was ich hatte, und das hab' ich eben genommen; und so sind dann eben die vier Fächer fürs Abitur zusammengekommen.“ (1983, S. 22)

„So sind dann eben die vier Fächer für das Abitur zusammengekommen“ – die Schülerin wollte Schulmusik studieren und brachte dafür gute Voraussetzungen mit. So stand für sie fest, daß Musik der eine Leistungskurs sein würde; Musik kann aber nur als zweiter Leistungskurs gewählt werden. Das Zitat macht deutlich, wie die Schülerin an den Bestimmungen entlanggeht und sich um das vorher festliegende Fach Musik eine Abiturfächerkombination aufbauen muß, die nur zum Teil ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht.

Bei ihrer Entscheidung fühlen sich die Schüler fast alle auf sich selbst angewiesen. Eine Beratung durch die Eltern fällt aus, da diese in der Regel das Kurssystem nicht mehr durchschauen.

„Für mich war das wirklich die erste schlimme Entscheidung, so daß ich das Gefühl zum ersten Mal hatte, ‚jetzt entscheidest du dich für etwas, was ganz wichtig ist‘. Das Gefühl hatte ich vorher eigentlich nie.“ (1983, S. 21)

„Meine Eltern waren bei der Wahl der Leistungskurse und überhaupt bei den Wahlen in der Oberstufe überhaupt nicht beteiligt, weil sie davon gar keine Ahnung hatten.“ (1985, S. 43)

Nur eine Schülerin berichtet davon, ihre Eltern hätten versucht, auf ihre Kurswahlen Einfluß zu nehmen, damit sie später die Voraussetzungen für ein Medizinstudium habe.

Sehr auffällig ist insgesamt eher der sehr vage Bezug zum späteren Beruf. Nur wenige Schüler scheinen in der Jahrgangsstufe 11 schon eine bestimmte Berufsrichtung ins Auge gefaßt zu haben, an der sie sich orientieren. Obwohl die Befragung retrospektiv angelegt ist und kurz vor oder nach dem Abitur durchgeführt wurde, bleiben die Berufswünsche undeutlich.

„So Ende 10,1 oder Anfang 10,2, da wußte ich eigentlich schon ziemlich, was ich als Beruf machen wollte: ich möchte also gern Chemie studieren ... mit Naturwissenschaften kam ich ganz gut zurecht ... da nehme ich Mathe/Chemie als Leistungskurse. Da stellte sich heraus: Chemie gibt es nicht. Was mich eigentlich jetzt immer noch ärgert.“ (1987, S. 21)

„Ich möchte nach dem Abitur gern Buchwissenschaft studieren, und daher kam es mir gelegen, daß ich in der 7 Latein genommen habe, weil ich also das nachweisen muß und Klausuren schreiben muß. Aber so nachher bei der Oberstufenwahl hat es keine Rolle gespielt, was ich machen will.“ (1986, S. 5)

„Was ich machen will, steht noch gar nicht fest, auf jeden Fall will ich studieren, sehr wahrscheinlich: im Moment wird es immer enger um Biologie herum, aber ich weiß es noch nicht genau. Ich hatte so keine konkrete Vorstellung, was ich mal machen wollte, und habe deswegen gewählt, was mir Spaß gemacht hat.“ (1986, S. 5)

„Im Endeffekt bin ich wieder auf Physik gekommen – Biologie haben so viele; das bringt später im Beruf nicht allzuviel. („Was wollen Sie machen?“) Irgend etwas, wahrscheinlich mit Computern. Und da kann ich die Physik wahrscheinlich wesentlich besser gebrauchen als die Biologie.“ (1987, S. 21)

Allein schon an den sprachlichen Bezeichnungen „Buchwissenschaft“, „irgend etwas mit Computern“ läßt sich ablesen, daß sich die befragten Schüler noch wenig in der Berufswelt orientiert haben. Die Unsicherheit der beruflichen Möglichkeiten, vor denen diese Jahrgänge standen, mag sich in der Unbestimmtheit ebenso spiegeln wie die eigene Unentschiedenheit. Die Wahlen werden im ganzen weniger auf die Zeit nach der Schule bezogen als auf die Schulzeit, die man bis zum Abitur noch vor sich hat. Bei ihrer Einschätzung unterscheiden sich in auffälliger Weise zwei Gruppen von Schülern: solche, die sich erfolgszuversichtlich geben und als „gut“ einstufen, und solche, die eher mißerfolgsängstlich erscheinen und sich zu den Schülern ohne ausgeprägte Neigungen oder Begabungen zählen. Nur „gute“ Schüler aus der ersten Gruppe erleben eine wirkliche *Wahlfreiheit*.

„Bei mir war das so: Ich fühlte mich erst mal gar nicht eingeschränkt. Bei mir waren die Noten alle so, ich hatte immer so die gleichen Noten. Ich konnte wirklich danach entscheiden, was mir am meisten Spaß macht: Ich habe als ersten Leistungskurs Biologie genommen, das fand ich schon immer unheimlich interessant.“ (1985, S. 32)

Sie können wählen, „was ihnen Spaß macht“. Sie setzen auch erkennbar schon ausgeprägte Interessen an bestimmten Fächern fort.

„Ich hab' Englisch und Mathe als Leistungskurse genommen, und ich hatte irgendwie gar keine Probleme bei der Wahl; denn Englisch und Mathe waren von vornherein meine Lieblingsfächer.“ (1983, S. 22)

Bei ihnen ordnet sich die Wahl in eine konsistente Lernbiographie ein. Ihre Interessen, denen sie folgen, beziehen sich einmal auf die Fachinhalte, aber auch auf die Bestätigung, die sie in diesem Bereich durch gute Noten erfahren haben, und als drittes auf den kognitiven Anspruch, den das Fach stellt und sich darin – ihrer Meinung nach – von anderen Fächern unterscheidet. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Aussagen, sie hätten bestimmte Fächer nicht gewählt, weil hier die Noten verschenkt würden.

„Mein drittes Fach war Religion. Ich mußte immer mit den Leuten kämpfen, die immer sagten: ‚Religion im Abi – Mensch, das ist ja so’n völliges Laberfach, das kann doch nichts Richtiges sein.‘ Und dann sich immer durchzusetzen und zu sagen: ‚Ja, Religion ist wirklich was, wofür man was tun muß‘, das ist dann schwierig.“ (1985, S. 34)

„... Dazu kam, daß ich Fächer wie Erdkunde und Politik schon von der Mittelstufe her furchtbar langweilig fand, und ich hatte keine Lust, sie in der Oberstufe zu nehmen. Ich muß zugeben: im Fach Sozialwissenschaften hatte ich schlechte Erfahrungen gemacht, und auch in Erdkunde. Das waren Fächer, wo man gut reden können muß, wo es auf das Wissen nicht so genau ankommt; das habe ich selber erfahren. Hauptsache ist, man schwabbelt da munter vor sich hin – und das läuft dann schon. Also, so habe ich es wenigstens empfunden, und daher habe ich mich in Fächer, die auf Wissen aufbauten – wie Mathe und Englisch –, wesentlich wohler gefühlt, weil ich da den Eindruck hatte, daß mein Wissen etwas ehrlicher ist. Wenn ich da eine Leistung bringe, dann ist das eine Leistung, in Erdkunde in der Mittelstufe fand ich meine guten Noten geschenkt.“ (1986, S. 3)

„Schwache“ Schüler sehen vor allem die Auswahl der Leistungskurse als problematisch. Abweichend von den Intentionen der Reform, aber wohl in klarer Erkenntnis der schulischen Realität, fürchten sie den Leistungsanspruch dieser Kurse.

„Da mußte man sich eben entscheiden, ob man jetzt ’ne Naturwissenschaft oder fortgeführte Fremdsprache, weil ... Da wird zwar gesagt, es wird auf Neigung spezialisiert, aber irgendwie so für Schüler – ich rechne mich dazu –, die nirgendwo hui und nirgendwo pfui sind ... Ich bin kein As in Naturwissenschaft, und ich bin kein As in Englisch, stehe ich 3, aber irgendwie – ich dachte immer: Leistungskurs mindestens 2 – denke ich heute auch anders darüber. Aber am Anfang ist das so, da denkt man, da muß man echt wie gut sein.“ (1987, S. 19)

Sie wählen Kurse, „wo man zurechtkommt“, „die man schaffen kann“, „wo man relativ gut ist“, „wo man Chancen hat“.

„Bei Französisch habe ich nicht auf meine Note geguckt; die war nur ausreichend. Ich habe mit meiner Lehrerin gesprochen – die hat mir gesagt, daß ich, wenn ich fleißig bin, es wohl schaffen könnte.“ (1986, S. 2)

„Als zweiten Leistungskurs hatte ich immer seit 10 und auch noch in 11,1 Mathe so im Visier gehabt; aber dann haben wir Lehrerberatung gehabt, und dann wurde Mathematik vorgestellt, und dann habe ich gedacht; nee, das läßt du mal lieber. Also, das war dann ein bißchen ... das kam mir sehr spanisch vor. Ich dachte: das schaffst du nie, das ist zu schwierig. Und dann hat mir Deutsch sehr gut gefallen, vor allen Dingen, weil Fächer, in denen man durch mündliche Beteiligung viel holen konnte, waren für mich immer sehr gut; und da hab’ ich eben Deutsch genommen.“ (1983, S. 22)

Die Abwahl- und Ausweichmöglichkeiten, die das System bietet, stehen ebenso stark im Mittelpunkt ihrer Überlegungen wie die Entscheidung für bestimmte Fächer.

„Ich habe eine Umwahl gemacht, das war Mathe. Ich habe das ganz gut gemacht. Und da habe ich gedacht: wenn du Mathe so gut kannst und der Lehrer dich dazu auch noch überredet,

dann nimmst du es. Nur habe ich nicht bedacht, daß es mir absolut keinen Spaß machte, weil das in dem Tempo so weiterging und dann noch schneller wurde. Und da habe ich gedacht: Mensch, Bio machst du viel lieber, kannst du auch viel besser.“ (1985, S. 33)

Ihre Befürchtungen kreisen um bestimmte Lehrer, denen sie auszuweichen suchen, um „den fehlenden Durchblick“ oft in Mathematik oder naturwissenschaftlichen Fächern und um die Abituranforderungen.

„Die Leistungskurse habe ich danach ausgewählt, wo ich meinte, wo ich einen Lehrer hätte, womit ich zurechtgekommen wäre. Dann fiel mein Lieblingsfach aus, weil ich die Information hatte, daß das jemand kriegen würde, mit dem ich absolut nicht zurechtkam. Ich bin also immer versucht, was bestimmt ein großer Fehler war, bestimmten Lehrern, also nicht Fächern, auszuweichen.“ (1985, S. 34)

„Dann kam dazu, daß ich eigentlich immer Geschichte als Leistungskurs hatte wählen wollen, hab' das aber dann nicht getan, weil mir eigentlich zu wenig Geschichte wählten, und ich jetzt wußte: das hieß dann rüber zum ‚Stein‘. Ich hatte jetzt wohl Angst vor dem Kooperationskurs, nicht nur, weil er mir lästig war, sondern weil ich mir vorstellte: da kommst du mit 'nem Lehrer zusammen, den du nicht kennst, und das Kursthema wird dir nicht gefallen.“ (1983, S. 21)

Daher sind die Wahlen für sie auch mit taktischen Überlegungen verbunden, die ihnen das erfolgreiche Bestehen der Oberstufe sichern sollen.

„Mathe kam für mich als Leistungskurs nicht in Frage, und da hab' ich Mathe als drittes Fach genommen, weil ich hab' mir gedacht; ja, wenn du nachher im Mündlichen dastehst und kannst die Aufgabe nicht rechnen, ja, dann sagst du nichts; und im Schriftlichen kann man noch überlegen, das merkt man nicht sofort, wenn man nicht sofort weiterkommt. Deswegen war für mich ... stand für mich fest, daß das (Fach) schriftlich ist.“ (1983, S. 23)

„Und Deutsch habe ich mündlich deswegen gewählt, weil ich in den schriftlichen Arbeiten eigentlich labil war. Das ging meistens so in den 3-Bereich, manchmal aber auch eine Zwei. Und da habe ich mir gesagt: Nee, reden kannst du auf jeden Fall – und da habe ich Päd schriftlich gewählt, und das war auch ganz gut so.“ (1983, S. 25)

Sie suchten sich möglichst genau über die Anforderungen und Schwierigkeiten im vorhinein zu informieren, um sich abzusichern. Eine reine „Interessenwahl“ wagten sie nicht. Dafür trat der Anforderungscharakter der Fächer zu stark in den Vordergrund. Die Schüler kannten zu diesem Zeitpunkt ihre eigene Lernkapazität sehr genau und spürten das Gewicht der Entscheidungen, die, anders als in der Mittelstufe, nicht mehr so ohne weiteres zu revidieren sind. Ohne daß es ausgesprochen worden wäre, warf offenbar der Abschluß im Abitur seinen Schatten voraus. Die Zeit des freien „Sicherprobens“ war für die meisten vorbei. Gerade für die schwächeren Schüler war das Bestreben nach einem erfolgreichen und möglichst guten Abschluß weitaus mehr im Vordergrund als der Gedanke, seinen Neigungen nachzugehen. Sofern sie nicht studieren wollen, gewinnt das Abitur für sie an Bedeutung, „da es jetzt allgemein mit zu einem Bewertungs- und Selektionskriterium für die betrieblichen Entscheidungen bei der Bewerberauswahl wird“ (BAETHGE 1984). Insofern machen die meisten ihrer Aussagen den rationalen, wenn nicht kalkulatorischen Charakter dieser Entscheidung deutlich.

Diese Ergebnisse bestätigen und vertiefen insbesondere die Ergebnisse von DIETER SCHMIED (1982, S. 51–54), die er ebenfalls auf der Basis von Schülerinterviews gewonnen hat. Auch SCHMIED erkannte, daß Schüler mit geringerem Selbstbe-

wußtsein, niedrigerem Begabungsselbstbild und noch weniger klaren Berufsvorstellungen die Wahlsituation stärker unter Leistungsaspekten, eher als Druck empfinden denn als eine Chance zur Verwirklichung der eigenen Lerninteressen, wie es offenbar bei den leistungs- und lebenssichereren Schülern geschieht. Offen bleibt allerdings, ob die psychosoziale Situation „überforderter“ Schüler im „alten System“ grundsätzlich anders war.

Diese idealtypische und vereinfachte Charakterisierung von zwei Schülertypen, die von unterschiedlichen Motiven bei ihrer Entscheidung ausgehen, soll abgeschlossen werden durch den Bericht einer Schülerin, die sich ganz spontan, ohne langfristige Überlegungen, für das Fach Französisch entschieden hatte.

„Also, für mich war es schon ab der 7. Klasse, daß ich mir Gedanken gemacht habe: Was würdest du wählen als Leistungskurse, wenn du es jetzt müßtest? Und das war für mich schon immer Deutsch/Englisch. Und so fünf Tage vor der Wahl, da wurde also gesagt, daß Herr L. Französisch kriegt, und meine Schwester hatte den schon immer – und die hatte also eine wahnsinnige Begeisterung für Französisch entwickelt und hat sich dann von 4 auf 1-hochgearbeitet. Und da hat sie auf einmal mir den Anstoß gegeben: ‚Mensch, wähle doch Französisch, wenn der den (Kurs) kriegt!‘ Und da habe ich sie erst ausgelacht und habe das überhaupt nicht ernstgenommen, weil Französisch war für mich immer ein Fach, das zwar ganz toll ist, das ich aber überhaupt nicht kann. Ich habe auch immer in 11,1 alle Energie in Englisch gesteckt und Französisch ein bißchen vernachlässigt. Ja, und dann war ich unheimlich aufgewühlt, weil ... das stand für mich fest ... und das innerhalb von ein paar Tagen zu entscheiden. Ja, dann habe ich mich für Französisch entschieden und habe mich einfach gefreut auf die Herausforderung und habe mir vorgenommen, daß ich sehr viel dafür tun muß. Und so ist das im Moment auch, daß das wesentlich härter ist, als wenn ich Englisch genommen hätte. Aber ich bin auch sehr zufrieden mit der Wahl. Und da war's auch nicht mehr so, daß meine Eltern da irgendwie bestimmt haben. Es war einfach mein Interesse, das wichtig war. Meine Schwester, die hat den Anstoß gegeben; die zittert heute noch mit, die fühlt sich ein Stück verantwortlich.“ (1987, S. 42)

Wie in einem Brennpunkt faßt dieser Bericht noch einmal die Rolle der Schullaufbahnentscheidungen für die Entwicklung der Jugendlichen zusammen: Diese Schülerin hat ihre individuelle Schwerpunktsetzung relativ früh vollzogen, hat sie über Jahre unverändert durchgehalten und sich in ihrem Lernengagement danach gerichtet: „Ich habe auch immer bis in 11,1 alle Energie in Englisch gesteckt und Französisch ein bißchen vernachlässigt.“ Und dann entscheidet sie sich spontan für ein anderes Fach. So kann die Faszination eines Faches (und eines guten Lehrers) auch heute noch in der Schule auf einen jungen Menschen wirken. Sie entscheidet sich spontan, aber unter intensiver, emotionaler Beteiligung „... und dann war ich unheimlich aufgewühlt“. Sie antizipiert die neue, selbstgewählte Lernaufgabe in Hinsicht auf die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten: „... habe ich mich einfach gefreut auf die Herausforderung“ und des eigenen Engagements: „... habe ich mir vorgenommen, daß ich sehr viel tun muß“: Schullaufbahnentscheidungen als eine Form der aktiven Bewältigung von Lebenssituationen!

„In der Schulforschung existiert ein auffälliges Defizit in bezug auf die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Schule. ... welche individuelle Bedeutung die leibhaftig existierenden Klienten dieser öffentlichen Einrichtung, die Schülerinnen und Schüler, der Schule zuschreiben, interessierte lange Zeit kaum“, so FURTNER-KALLMÜNZER/HURRELMANN (1984, S. 14).

Die Absicht der vorliegenden Studie war es, in diesem Sinne Schüler zu einem Aspekt von Schule, zu ihrer Schullaufbahn, zu Wort kommen zu lassen. Sie haben ihre Erfahrungen mit sich in der Interaktion mit dem „System Schule“ beschrieben. Die Aussagen zeigen, wie Schüler sich schrittweise ihrer Person und Rolle im Lernsystem Schule bewußt werden und wie sie solche Erfahrungen in ihr Selbstkonzept integrieren. Wie sehr Schule für sie Lebensraum und Entwicklungsbedingung in einem ist, wird in ihren Aussagen deutlich.

Für den nachdenklichen Leser wirft dieses Schülerbild der Schullaufbahn und ihrer Wahlentscheidungen zugleich einige pädagogische Fragen auf:

- Die Schüler orientieren sich offensichtlich sehr stark an einem bestimmten Image der Fächer an ihrer Schule: „... ein leichtes Fach“, „ein schweres Fach“, „ein Fach, in dem man keinen Durchblick kriegt“, „ein Laberfach“. Vielleicht sollte man derartige Einschätzungen – sie werden von Schule zu Schule je nach dem Unterrichtsstil und der Zielsetzung der betreffenden Lehrer unterschiedlich sein – bei den Wahlberatungen der Schüler mitbedenken und irrationale Wahlmotive abbauen helfen.
- Die Mittelstufenwahlen, die an der Schule m. E. eine eher geringe Bedeutung haben, wurden von den Schülern besonders unter entwicklungspsychologischem Aspekt als wichtig angesehen. Wenn man im Gespräch mit ihnen ihre subjektiven Erwartungen und Erfahrungen diskutiert, könnte man hier wohl ein Stück gemeinsame Reflexion über die Lebenssituation „Schule“ in Gang setzen.
- Bei den Wahlen der Sekundarstufe II verhindert offensichtlich für viele Schüler das überaus komplizierte Netz von Bedingungen und Pflichtbindungen zusammen mit anderen Einschränkungen im konkreten Kursangebot der einzelnen Schule, daß sie sich mit den gewählten Fächern im Sinne der Reformen persönlich identifizieren können. Es bleibt hier zu fragen, ob nicht größere Wahlfreiheiten den ursprünglichen Zielen der Reform eher gerecht würden als das jetzige System.
- Die pädagogisch-didaktische Diskussion hat stets vorrangig auf die Bedeutung der Lerninhalte und der Fächer für die Entwicklung des Schülers verwiesen. In dieser Studie tritt ein strukturelles Moment des Gymnasiums in seiner „Bildungswirksamkeit“ hervor: Das „neue“ Gymnasium mit seinen mehrstufigen Wahlvorgängen zwingt den Schüler, sich mit seinen Lernerfahrungen auseinanderzusetzen und so an seinem Selbstkonzept zu arbeiten. Auf diesem Hintergrund müssen die Forderungen nach einer Einschränkung der Wahlmöglichkeiten zugunsten einer Verstärkung der sogenannten „Grundbildung“ oder auch um der Gleichwertigkeit kleinerer Schulen mit schmalem Angebot willen bewertet werden. Diese Studie macht m. E. deutlich, daß das Gymnasium, wenn es diesen Weg beschreitet, eine wichtige Möglichkeit, die ihm in den Jahren seit der Reform zugewachsen ist, wieder preisgeben würde: die Schüler würden ein spezielles Feld ihrer Persönlichkeitsentwicklung wieder verlieren. Ob dieser Verlust die organisatorischen und möglichen didaktischen Gewinne ausgleichen würde, bleibt zu fragen.

Anmerkungen

- 1 Die Befragung wurde an der Johanna-Sebus Schule in Kleve, einem städtischen Gymnasium für Mädchen und Jungen, durchgeführt. Zum Verständnis einiger Zitate muß man wissen, daß es in Kleve außer der Johanna-Sebus-Schule noch das Freiherr-vom-Stein-Gymnasium und das Konrad-Adenauer-Gymnasium gibt. Ein Teil der Oberstufenkurse wird in Kooperation der drei Gymnasien durchgeführt.
- 2 Der Prozentsatz der Schüler(innen), die in den letzten Jahren an unserer Schule ihre gymnasiale Schullaufbahn erfolgreich abgeschlossen haben, liegt bei ca. 60%.
- 3 Für Nordrhein-Westfalen vor allem Planungseinheit „Differenzierte Mittelstufe“ (Klassen 9 und 10). RdErl. des Kultusministers vom 19.4.1972, zuletzt geändert am 30.7.1984 (GABl, S. 370), Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe vom 28. März 1979 (GABl. S. 174).
- 4 Die Schüler wurden nach dem erfolgreichen Abschluß der Abiturprüfung befragt. Nur die Interviews aus dem Abiturjahrgang 1987 wurden früher gemacht, um die Untersuchung auf eine etwas breitere Basis zu stellen. Die Schülertexte sind wörtlich vom Tonband abgeschrieben worden. Wo es zum Verständnis notwendig war, sind in Klammern Ergänzungen hinzugefügt worden. Punkte innerhalb der Texte bezeichnen Sprechpausen. Punkte am Anfang und am Ende zeigen, daß es sich um einen Ausschnitt aus dem Statement handelt.
- 5 Die Feststellung von FURTNER-KALLMÜNZER/HURRELMANN 1984, S. 21f.: „Viele Eltern tendieren dazu, selbst dazu beizutragen, daß sich der Leistungsaspekt von Schule und Probleme mit der Schule auf den gesamten Alltag ausweiten, daß sich ‚Schule‘ totalisiert“, läßt sich anhand des vorliegenden Materials in den Interviews nicht belegen.
- 6 Die hier vorgelegten Ergebnisse setzen die empirischen Untersuchungen zum Wahlverhalten und den Wahlmotiven fort: s. JACOB/KURZ 1977, S. 211–220; EILERS 1982, S. 93–110; ECKERLE/KRAAK 1981; JUNGKUNZ 1980; SCHMIED 1982. Die Ergebnisse sind jetzt zusammenfassend referiert bei ZIMMERMANN/HOFFMANN 1985. Die hier vorgelegten Schülerinterviews differenzieren die genannten Ergebnisse, indem sie die vielfältigen psychosozialen Aspekte des Übergangs verdeutlichen, widersprechen aber insgesamt der eher positiven Einschätzung der Reform durch die Beteiligten und Betroffenen nicht, wie sie auch bei den o. a. Untersuchungen deutlich wurden.

Literatur

- BAETHGE, M.: Die Bedeutung der Veränderungen von Arbeits- und Arbeitsmarktstrukturen für das Bildungssystem. In: BOHNSACK, F. (Hrsg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt a.M. 1984, S. 32–48.
- ECKERLE, G./KRAAK, B.: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Band 2: Die Sicht der Schüler. Weinheim und Basel 1981.
- EILERS, R.: Die reformierte Oberstufe auf dem Wege zur Normalität. In: Z. f. Päd. 28 (1981), S. 93–110.
- FILIPP, S.-H.: Selbstkonzeptforschung – Probleme, Befunde, Perspektiven –. Stuttgart²1984.
- FURTNER-KALLMÜNZER, M./HURRELMANN, K.: Wie begründen Schüler den „Sinn“ der Schule? In: BOHNSACK, F. (Hrsg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt a.M. 1984, S. 14–31.
- HURRELMANN, K./WOLF, H. K.: Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter – Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim 1986.
- JACOB, N./KURZ, G.: Auswirkungen der neugestalteten Oberstufe auf die Einschätzung des

- Lernverhaltens und der Sozialbeziehungen durch Schüler. In: Z. f. Päd. 23 (1977), S. 211–220.
- JOPT, U. J.: Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Bochum 1978.
- JUNGKUNZ, D.: Die Orientierungsprobleme und Konfliktsituationen von Schülern der reformierten gymnasialen Oberstufe. Bad Honnef 1980.
- NEUBAUER, F.: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München 1976.
- ROEDER, P. M.: Bildungsreform und Bildungsforschung. In: 18. Beiheft der Z. f. Päd. (1983), S. 81–96.
- SCHMIED, D.: Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. In: Z. f. Päd. 28 (1982), S. 31–54.
- ZIMMERMANN, W./HOFFMANN, J.: Die gymnasiale Oberstufe. Stuttgart 1985.

Abstract

School career and self-concept

With the reforms of the German secondary school („Gymnasium“) in the 70s, students in the senior school have gained considerable influence on the sequence of language instruction and on the choice of courses, in general. On the basis of interviews made in the last four years with candidates for the GCE A-Level („Abiturienten“) of one school, the author demonstrates that, in the process of deciding which courses to take, the students very thoroughly examine their own abilities and success as well as the evaluation of their achievements by teachers, parents, and fellow students. Thus, these decisions the young people have to take again and again in the course of their school career represent important stages in their personality formation.

The interpretation of the interviews shows that these structural changes at the “Gymnasium” also have some positive – if unforeseen – pedagogical effects, the importance of which should not be ignored in the present debate on a “reform of the reforms”.

Anschrift des Autors:

Dr. Rolf Eilers, Am Bersberg 58, 4194 Bedburg-Hau