

Reinert, Gerd-Bodo

Schule erleben aus der Sicht der Schüler. Über Grauzonen des Schüleralltags

Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 2, S. 166-179



Quellenangabe/ Reference:

Reinert, Gerd-Bodo: Schule erleben aus der Sicht der Schüler. Über Grauzonen des Schüleralltags - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 2, S. 166-179 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295123 - DOI: 10.25656/01:29512

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295123>

<https://doi.org/10.25656/01:29512>

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

Schule erleben aus der Sicht der Schüler*

Über Grauzonen des Schüleralltags

Schule ist ein Handlungsfeld, das mehr umfaßt als Lehr- und Lernaktivitäten. Anhand von freien Schüleräußerungen zu einem Fragebogen über Schulprobleme sowie von anderen Beiträgen aus der Literatur werden einzelne Regionen des Schulgebäudes, vor allem „Grauzonen“ (Schulhof, Toilette) als Handlungsfeld beschrieben. Als weitere Determinante des Lebensraumes Schule werden Schüler-Schülerbeziehungen unter der Perspektive des sozialen Handlungsfeldes dargestellt. Schließlich werden Überlegungen zur Verbesserung von Schule als Lebensraum angestellt.

School life as experienced by pupils

School is a field of action which comprises more than teaching and learning activities. Different regions of the school building, especially „grey zones“, are described using constructed responses of an open-ended questionnaire and further empirical results from other authors. Furthermore social relations between students as an important determinant of the life space „school“ are discussed. Finally some suggestions for improving school as a life space are proposed.

1. Problemstellung und Anlage der Studie

Schulleben aus Schülerperspektive zu betrachten, erscheint insofern schwierig, da man als Nicht-Schüler nur Ansichten aus „zweiter Hand“ gewinnen kann – d. h. auf Schüleräußerungen und -beobachtungen angewiesen ist, deren Subjektivität oder Objektivität oft nur schwer einschätzbar ist, nicht immer aber als unmittelbare – für alle im Schulleben Beteiligten – gültige Realität generalisiert werden kann.

Alles, was wir über die emotionalen Qualitäten der Schule in der Erlebensphase des Schülers kennen, wissen wir aus mehr oder weniger einfühlsamen Interpretationen von Pädagogen und Wissenschaftlern. Niemand zeigt uns aber, wie groß der Anteil dessen ist, was diese hermeneutisch geschulten und verbal eloquenteren Wissenschaftler in die Schülermentalität erst hineininterpretieren. Hier sollte aber eine Studie angelegt werden, bei der die Interpretation sich direkter auf Statements und Meinungsäußerungen stützt, die die Betroffenen selbst „in freier Wildbahn“ möglichst unbeeinflusst (anonym) und ohne den Zwang empirisch strenger experimenteller Designs produzieren. Ein in vorgegebene Antwortkategorien strukturiertes und gepreßtes Design erscheint als unangemessen, wenn die Fragerichtung sich auf die „Schule“ als Ganzes, als komplexe Schülerumwelt und Lebensraum für die Schüler richtet. Insofern ist der Analysezugriff dieser Studie erweitert im Ver-

* Stark gekürzter und überarbeiteter Vorabdruck des Kap. 5 aus dem im Herbst bei Beltz erscheinenden Band: Reinert, G.-B., S. Heyder: Lebensort: Schule (Reihe: Beltz Bibliothek)

gleich zu den thematisch engeren Fragestellungen – etwa nach der Persönlichkeit des Lehrers (*Gudjons* und *Reinert* 1981) aus Schülersicht – wie sie die Fachliteratur schon einige Male vorgelegt hat (u. a. auch *Adrion* 1979, S. 65–80; *Gröschel* 1980; *Hofer* 1982, S. 240–251; *Keilhacker* 1932; *Reinert* und *Zinnecker* 1978). Die Interpretation soll aus Inbezugsetzungen und Umgruppierungen der Schülerantworten (Statements) gewonnen werden, die die kommunikationstheoretische Erkenntnis berücksichtigt.

In die Schüleräußerungen fließen einerseits Rollenerwartungen an die Lehrer ein, andererseits die eigene *Situations-* und *Rollendefinition* sowie individuelle Biographien des Lebens und Lernens. Als einflußreich bezeichnet *Gerstenmaier* (1975, S. 9) diesbezüglich soziale, emotionale, affektive und kognitive Variablen.

2. Erhebungsmethode

Um das Anliegen, möglichst unverfälschte Erlebnisinhalte (qualitativ) der Schüler einzufangen, nicht zu gefährden, wurde der Entschluß gefaßt, den Schülern offen formulierte Fragen vorzugeben, auf die sie ebenso frei in ihrer eigenen Sprache Stellung nehmen konnten (in der Art eines Kurzaufsatzes). Insgesamt wurden 120 Schüler befragt (Klassen 5 bis 9 einer Hauptschule im Arbeiterviertel einer Süddeutschen Großstadt), ebenso wurde versucht, durch Zeichnungen und Gespräche weitere wirklichkeitsnahe Informationen zu gewinnen. Die Fragen lauteten:

1. Was sollte man deiner Meinung nach an der Schule ändern?
2. Worüber freust du dich in der Schule, oder: was macht dir besonders Spaß?
3. Was ärgert dich an der Schule (vielleicht warst du deshalb sogar wütend)?
4. Siehst du besondere Probleme innerhalb deiner eigenen Klasse?
5. Wirkt sich die Schule (durch Noten oder Informationen durch die Lehrer) auf das Verhältnis zwischen dir und deinen Eltern aus?
6. Wie siehst du – im Rückblick auf deine Erlebnisse – deine eigene Schulzeit?

Die Auswertung erfolgte nicht nach der Art einer statistisch abzusichernden Content-Analyse, sondern nach einer verständnissuchenden pädagogischen *Sinninterpretation*. Insofern erhebt diese Studie nicht den Anspruch, den man an strenge empirisch-experimentelle Untersuchungen stellt. Sie soll den Charakter einer Pilot-Feld-Studie besitzen, deren Aufgabe es nicht ist, Fragen zu beantworten oder Hypothesen zu überprüfen, sondern ein Problemgebiet erschließen zu helfen. Aus diesem Grunde wird eine Auswahl typischer Schülerantworten im Anhang dokumentiert, um einen unmittelbaren Eindruck über die Wahrnehmung und Wertung des Lebensraumes Schule aus Schülersicht zu vermitteln. Die abgedruckten Äußerungen stellen nur eine kleine Auswahl inhaltlich unterschiedlicher Aspekte dar (sehr oft äußerten Schüler gleiche Probleme mit fast identischem Wortlaut).

In die nachfolgende Darstellung gehen weitere empirische Befunde und Feststellungen anderer Autoren mit ein.

3. Schule als Lebensraum – Ist-Zustand

3.1 Schule als Ganzes

Die Auswertung der Äußerungen läßt erkennen: Für die Schüler ist die Schule Zwang und Freiraum zugleich. Als Zwang beispielsweise empfinden sie das tägliche frühe Aufstehen, Unterricht an Nachmittagen und Samstagen, die vielen Schreiarbeiten, Hausaufgaben, zeitlich festgelegte Unterrichtseinheiten sowie inhaltlich vorgegebene Unterrichtsziele, Noten, Leistungsdruck, Klassenarbeiten; auch: den Zwang, die große Pause im Hof zu verbringen, anstatt auf der Toilette oder außerhalb des Schulgeländes zu verweilen, Rauchverbot, Anstandsregeln (z.B. daß sie sich gegenüber Lehrern anders benehmen sollen als gegenüber Gleichaltrigen, man von ihnen Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit verlangt und Unterordnung) – überhaupt, *daß sie zur Schule gehen müssen* (Zinnecker 1978). Manche Schüler sind am Ende ihrer Schulzeit der Schule so überdrüssig, so daß sie jede Gelegenheit wahrnehmen zu opponieren – sei es durch Fehlen oder aggressives Verhalten Lehrern, Mitschülern oder Einrichtungsgegenständen gegenüber. Sie versuchen, Unlust und Frustrationen – die Ungeduld, endlich „frei zu sein“ – abzureagieren, indem sie ihren Aggressionen freien Lauf lassen, ihrer Zerstörungswut.

Ein Freiraum kann Schule insofern sein, als Schüler wenigstens am Vormittag der Aufsicht und den Pflichten des Elternhauses entweichen, Kontakte knüpfen und pflegen (die Eltern oft nicht billigen), sich häuslichen Konflikten zumindest stundenweise entziehen und bei Mitschülern oder Lehrern *Rat* suchen können. Zugleich bietet die Schule auch vielseitige Angebote an, die das Elternhaus in der Tat nur eingeschränkt ermöglichen kann (u. a. musische Fächer, Sport, Vielzahl möglicher Kommunikationspartner, gemeinsame Spiele, Unternehmungen und gemeinsames Lernen). *Schule wird als langweilig oder willkommene Abwechslung empfunden* (manche Schüler sehnen sich in den Ferien nach der Schule oder anders gewendet: nach Schulfreunden), *als Streß und Stätte der Angstproduktion, Unsicherheit, Unterdrückung und der Mißerfolge sowie als Ort, an dem man Spaß haben, mit anderen kommunizieren, sich selbst beweisen und Erfolgserlebnisse erringen kann.* Calvert charakterisiert die grundlegende Werthaltung der Schüler-Subkultur folgendermaßen:

„Die Schule ist ein Elend. Trotzdem haben aber wahrscheinlich die meisten Kinder letztlich doch Spaß an der Schule und finden die Ferien langweilig“ (Calvert 1976, S. 53).

In der Schule ist zumindest „immer was los“ – im Gegensatz zur „alternativen“ (Frei-)Zeitgestaltung (zu Hause stundenlang dem Fernsehen überlassen zu sein) wäre sie in der Lage – bei entsprechender Konzeption –, wirkliche Interaktions-, d. h. Handlungsmöglichkeiten, vor allem in der Begegnung mit Gleichaltrigen zu bieten (s. Alternativ- und Freie Schulen) (Gudjons und Reinert 1980).

Schüler beurteilen in der Tat ihre Schulzeit (wie aus den vorliegenden Schüleräußerungen deutlich hervorgeht) in erster Linie danach, wie sie von Mitschülern und Lehrern anerkannt, unterstützt werden und

Erfolge erleben. Gute Noten und Kontakte zu haben, ist gleichbedeutend mit einer positiven Bewertung der gesamten Schulzeit.

Vor allem ältere Schüler setzen ihre Schulzeit in Beziehung zum darauffolgenden Berufsleben. Zwar können sie mangels entsprechender Erfahrungen nur antizipatorisch gewisse Schlüsse ziehen, sehen aber die Schulzeit schon als Übergangsphase von Freizeit zur Arbeitszeit, vom Spiel zur Arbeit, von der Phase der Jugend zum Erwachsensein.

Entsprechend äußerte sich ein Schüler der 8. Klasse: „Die Schule ist wie ein Traum. In die Schule geht man ab 6 Jahre – und dann auf einmal mit 16, da fühlt man sich erwachsen.“

3.2 Zonen im Lebensraum Schule

Schulgebäude und *Klassenzimmer* sollen Räume sein, in denen man sich wohlfühlen kann, denen man einen individuellen Stempel aufprägt. Jede Klasse wünscht sich ihr *eigenes Klassenzimmer*, das sie als „unser Zimmer“ identifizieren kann. Wenn schon das Mobiliar mehr zweckmäßig als schülerfreundlich ausgerichtet ist, so sollen wenigstens die Wände farbenfreudig und mit eigenen Werken verschönert werden dürfen. Das eigene Bild an der Wand ist gleichbedeutend mit „hier ist mein Zimmer, denn das habe ich selbst gemacht“ (eine entsprechende Aktion startete gerade die Gemeinschaftshauptschule Hochdahl bei Düsseldorf). Schüler legen Wert auf „ihren“ Tisch, Stuhl oder Sitzplatz, was oft genug zu Streitereien führt, wenn mehrere Klassen den gleichen Raum benutzen und Schülerzeichnungen und Kritzeleien auf den Tischen persönliche „Noten“ widerspiegeln (*Bracht 1978*).

Neben ihrer Funktion als *Spickzettel* oder *Ersatzpapier* sind Tischplatten vor allem medienähnliche Kommunikationsträger, sei es für Liebeserklärungen oder ungehemmte Äußerungen über Mitschüler, Lehrer oder die ganze Schule. Man könnte diese Inschriften auch als „Reviermarken“ sehen: „Hier habe ich gegessen“, allerdings: eine „Schülerinfo“ wäre u.U. besser. Abgerissene Bilder, verschmierte Wände und demolierte Möbel sowie müllhaldenähnliche Fußböden sind oft genug sichtbare Spuren ständigen Klassenwechsels. Dagegen kann man am Elternabend Schüler beobachten, die ihre Eltern stolz zu einem Bild im Gang führen, das in Einzel- oder Gemeinschaftsproduktion zustandegebracht wurde: „Das ist unser Bild!“ (gleich: „Das ist unser Stockwerk!“).

Klassenzimmer sind Arbeits-, Aktions- und Schutzräume zugleich. Sie sollen sowohl motivierend auf die Schüler wirken als auch gegen andere abschirmen, d.h. abschließbar sein, ohne die Klasse zu isolieren.

Die *Toiletten* stellen im Vergleich zu anderen Räumlichkeiten der Schule meist einen Sonderfall dar: Einerseits bemängeln die Schüler deren auffällige Unsauberkeit, andererseits sind sie beliebte Aufenthaltsorte – während der Stunde und vor allem in den Pausen. *Zinnecker* bezeichnet die Schülertoiletten als „Allerheiligstes der Schüler“, als „tabugeschützter Ort“ (*Zinnecker 1978*, S. 69), der als Rückzugsort gleichbedeutend mit dem Lehrerzimmer für die Lehrer sei. Die Toiletten sind mehr oder weniger der einzige Ort innerhalb des Schulgebäudes, in dem die Schüler sich unbeobachtet fühlen und entsprechend agieren können. Toiletten sind *Kommunikationszentrum*, *Raucherecke* und möglicherweise auch Erfahrungsraum für sexuelle Kontakte. Sie sind nach außen hin nicht einsehbar und werden nur selten von aufsichtsführenden Lehrern „kontrolliert“. Während der Unterrichtszeit garantieren sie so gut wie völliges Ungestörtsein. In den Toiletten kann man die „offiziellen“ Normen der Schule umschiffen, entsprechende Inschriften an Wänden und Türen machen dies deutlich.

Mädchen flüchten sich im Verlauf pubertärer Fangspiele auf dem Gang vor den Jungen mit Vorliebe auf die Toiletten, weil gesellschaftliche Tabus und Lehrer (Gangaufsicht) Hindernisse darstellen, die es den Jungen verbieten, in diese Räumlichkeiten einzudringen.

Toiletten sind auch Räume, in denen Schüler ihren Aggressionen frönen können – sei es, daß Wasserhähne abmontiert oder ganze Toilettenbecken umgestürzt werden (von meterlang abgewickelm Toilettenpapier ganz zu schweigen).

„Was die Schüler hier auf symbolische Weise demonstrieren wollen, geht über den Angriff auf die Einrichtungen der Schülertoiletten weit hinaus – es geht um die Demontage der Schule überhaupt“ (Zinnecker 1978, S. 74).

An *Schulhöfen* der Stadt, vor allem bei Schulen älteren Baujahres, fällt zweierlei auf: ihr *tristes Aussehen, wenn sie leer sind*, und ihre *Enge, wenn die Schüler sie bevölkern*. Kraft (1977, S. 16) sieht dafür folgende Ursachen: „der Kasernenhofcharakter der Schulhöfe lebt in öden, mit Reglementierungen versehenen Asphaltflächen weiter“, es seien Relikte aus der Militärzeit zu beobachten („Rituale von Aufstellen und Reingehen“), der Schulhof „entbehrt jeglicher Aufmerksamkeit seitens einer Fachdidaktik bzw. der Erziehungswissenschaften“, der gesamte Schulbau werde in immer stärkerem Maße „Ausführungsbestimmungen der Verwaltung“ unterworfen. Dieser Schulhof, auf den sich die Schüleräußerungen beziehen, stellt also keinen Einzel- sondern eher einen *Regelfall* dar. Wie die Schüler diesen Schulhof wahrnehmen, sei noch einmal kurz skizziert: „er gleicht eher einem Gefängnis-hof als einer Erholungs- und Bewegungsfläche“.

Allerdings: Schülerwünsche drücken sich in der abgebildeten (utopischen?) Schülerzeichnung (Abbildung 1) aus.

So bleibt den Schülern nur, sich in kleinen Gruppen gemessenen Schrittes um die Bäume zu bewegen. Als platzangemessenes Spiel bietet sich ausschließlich „Gummi-Twist“ an, für den sich allerdings nur Jüngere begeistern können. Gerade nach stundenlangem Stillsitzen während des Unterrichts haben Schüler aber das Bedürfnis nach *ungehemmter Bewegung*, um im Anschluß wieder die lange Phase motorischer Ruhe zu verkraften. Die eingeschränkte Bewegungsfreiheit auf dem Hof bewirkt zwangsläufig die Abreaktion vieler Schüler in Raufereien als einzige „alternative“ sinnvolle Beschäftigungsmöglichkeit.

Der Schulhof ist neben der reinen Bewegungsfläche in erster Linie Kontaktfläche für Flirts, erotische Kontaktversuche (zum anderen Geschlecht, wobei auffällt, daß eher die Jungen die Mädchen „ärgern“ als umgekehrt) und für Gespräche (Zinnecker 1978, S. 47 ff.).

Annäherungsversuche wie „Schmusen“ oder „Knutschen“ können aber kaum – trotz des gestiegenen Selbstbewußtseins der Schüler – unter den Augen des aufsichtsführenden Lehrers zustandekommen. Das dürfte auch ein Grund dafür sein, warum vor allem die älteren Schüler trotz Androhung von Strafmaßnahmen den Hof häufig während der Pause verlassen. Da Rauchen und der Genuß von Alkohol innerhalb der Schule verboten sind, weichen die Schüler häufig auf geschützte „Schlupfwinkel“ außerhalb des Schulgebäudes aus, die von den Lehrern *nicht* eingesehen werden können. Andere Gründe für das Verlassen des Hofes sind – abgesehen vom Konsumbedarf – vergessene Schulsachen oder schlicht das *Bedürfnis, die ganze Schule für eine Viertelstunde einfach zu vergessen*.

Schüler (vorwiegend Mädchen), die die Pause für „vertrauliche“ Gespräche brauchen, beklagen sich hauptsächlich über das Fehlen von Sitzgelegenheiten im Hof – „Der Hof ist ungemütlich“ – und hoffen weiter auf die Verwirklichung ihrer Pläne für eine schülergerechte Ausgestaltung des Schulhofes in Zusammenarbeit mit den Lehrern und Eltern (vgl. Abbildung 1).

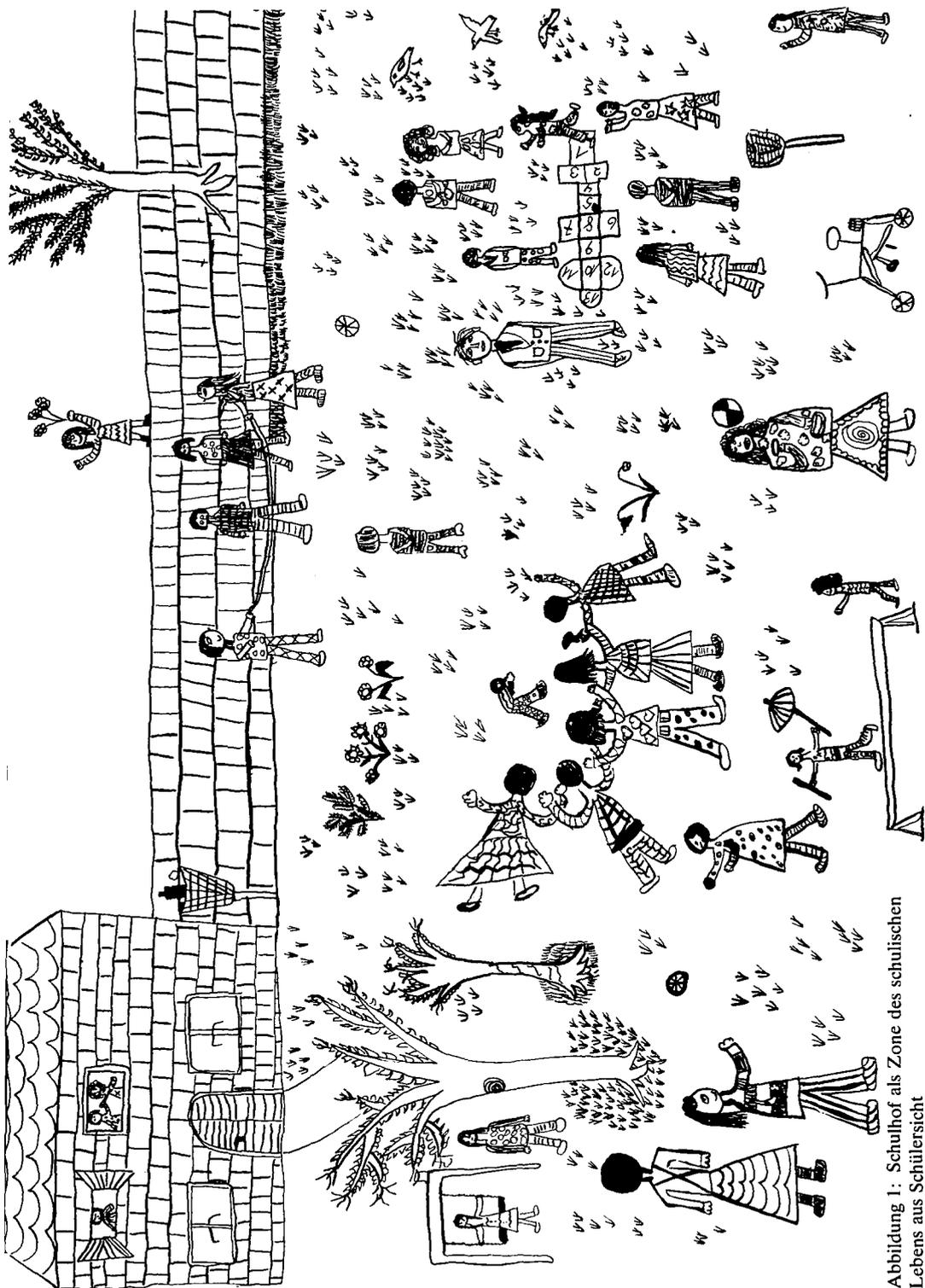


Abbildung 1: Schulhof als Zone des schulischen Lebens aus Schülersicht

3.3 Schüler-Schüler-Beziehungen als Komponente des Lebensraums Schule

Wenn das Schul-Einzugsgebiet – wie bei dieser Schülerbefragung – auf ein relativ kleines Wohnviertel begrenzt ist, kennen sich viele Schüler bereits seit der Grundschulzeit. Wenn die Mitschüler nur ein paar Häuser oder Straßen voneinander entfernt wohnen, bilden sich infolgedessen aus „formalen“ Klassengruppen relativ schnell „informelle“ Freundesgruppen – die auch nach dem Unterricht noch gemeinsame Aktivitäten entwickeln.

„Die Schule stellt den Schülern die weitaus wichtigsten Rahmenbedingungen für altershomogene Sozialbeziehungen bereit. Die Schüler einer Klasse verbringen gemeinsam sehr viel Zeit an verschiedenen Orten, an denen sie den prüfenden Blicken anderer ausgesetzt sind. Es eröffnen sich ihnen Gelegenheiten zum gegenseitigen Kennenlernen, wie sie später nie mehr gegeben sein werden. So manche Schulfreundschaft hält ein Leben lang“ (Calvert 1976, S. 75).

Innerhalb der Klasse schließen sich die Schüler spontan zu – mehr oder weniger – umfangreichen, kohärenten und dauerhaften Gruppen zusammen. Auffällig dabei ist das Gegenüberstehen von Mädchen und Jungen als gleichgeschlechtliche *Solidargruppen*. Selbst wenn ältere Schüler Kontakte zum anderen Geschlecht aufnehmen, bleibt diese Sitzordnung meistens erhalten. Als Solidargruppe zeigt sich die ganze Klasse in Situationen, in denen es darum geht, sich übergeordneten Instanzen gegenüber zu behaupten, gemeinsame Interessen durchzusetzen oder einen einzelnen bzw. eine Gruppe innerhalb der Sozietät zu schützen. Ungeschriebenes Gesetz bleibt das Verpetz-Verbot, auch – oder gerade dann – bei einem Verstoß gegen Schulnormen. Dieser Zusammenhalt bietet nur allzu oft die einzige Möglichkeit, die komplementäre Interaktionsstruktur zwischen den Schülern und dem Lehrer aufzuheben und diesen in die sekundäre Position zu zwingen. Untergruppen innerhalb der Klasse verhalten sich solidarisch, indem sie sich im Konfliktfall geschlossen hinter einen der Kontrahenten stellen.

So war immer wieder bei Auseinandersetzungen einzelner in Mädchengruppen zu beobachten, daß die Unbeteiligten die Partei der beliebteren Mitschülerin ergriffen und mit der anderen mehrere Wochen nicht mehr sprachen, obwohl sie – wie sich bei klärenden Gesprächen mit der ganzen Gruppe herausstellte – später nicht einmal mehr genau wußten, worüber der Streit entstanden war.

In der Hauptschulklasse ist zu beobachten, daß Auseinandersetzungen weitaus häufiger aggressiv handgreiflich (als Raufereien) ausgetragen werden als in verbalen Disputen. Dies liegt unter anderem am Mangel nötiger Sprachkompetenz der Schüler und teils wohl auch am altersbedingten Fehlen an Einfühlungsvermögen und Toleranz dem anderen gegenüber, eigene Interessen bestimmen maßgebend das Agieren. Somit bleibt es oft Aufgabe des Lehrers, *soziales Bewußtsein* in der Klasse zu wecken und die Schwächeren (meist bis zum Ende der Schulzeit unterdrückte Außenseiter) zu unterstützen.

Besonders schwer haben es allgemein die neu in eine Klasse mit Cliques hinzugekommenen Schüler. Wenn sie die in sie gesetzten Erwartungen nicht oder nur teilweise eruieren können, werden sie versuchen, Unsicherheit oder Angst (individuell) zu überspielen, um diese Streßsituation zu meistern. Dabei stößt der Angeber ebenso wenig auf Toleranz und Entgegenkommen wie der Stille. Besonders beim Prahler geschehen Konkurrenzkämpfe (die Gruppen – und vor allem der Gruppenführer – verteidigen ihre dominierende Position). Erwartet wird von jedem Neuling zunächst einmal Anpassung an bereits bestehende Gruppennormen und Unterordnung sowie auf Eigeninitiative beruhende Kontaktaufnahme, zumindest ein Eingehen auf entsprechende Angebote seitens der Klassenkameraden (typische Merkmale der Sozial-Ethologie schon auf Mikroebene). Je nach Einfühlungsvermögen und Geschick, Erwartungen zu erfüllen, wird eine Integration und Akzeptanz gelingen.

Unter Freunden ist eine Art friedlicher Wettbewerb zu beobachten, der dem einen neidlos besondere Fähigkeiten auf bestimmten Gebieten zugesteht – und zu kooperativer Zusammenarbeit befähigt –, wenn der andere auf seinem Gebiet anerkannt wird und *beide voneinander profitieren* können.

Das Bedürfnis nach Körperkontakt ist einerseits gleichgeschlechtlich und andererseits ebenso heterogen zu beobachten und normativ geregelt. Als Ausdrucksform der Taktilkommunikation (Reinert und Thiele 1977, S. 81–92) werden Beziehungen dokumentiert und aufgenommen.

Während Mädchen sich unterhaken oder umarmen dürfen, sich gegenseitig frisieren oder schminken, sind Zärtlichkeiten unter Jungen selbstverständlich verpönt, während Raufereien adäquat befriedigend wirken und nur als „Spiel“ gelten. Bei pubertierenden Schülern äußern sich Annäherungsversuche zum anderen Geschlecht in Form von Ritualen, die offensichtlich ein ganzes Schuljahr hindurch nicht an Reiz verlieren: Die Jungen „ärgern“ die Mädchen, indem sie sie an den Haaren ziehen, sie anrempeln oder wie zufällig stolpern lassen, indem sie ihnen die Schulsachen verstecken oder sie „jagen“. Die Mädchen ihrerseits fallen zu mehreren über einen Jungen her, nehmen ihm beispielsweise seine Fahrkarte weg, die er sich zwangsläufig wiederholen muß, entreißen ihm die Jacke, um sie dann demonstrativ selbst anzuziehen.

Wenn auch solche Neckereien meist im Spaß beginnen, so entstehen häufig ernste Auseinandersetzungen, zumal dann, wenn eine Partei die Toleranz der anderen unterschätzt oder den zugestandenen Handlungsspielraum überzieht. Die geschlechtsspezifischen Rollennormen sind dabei schon derart internalisiert, daß Mädchen im allgemeinen den Jungen gegenüber zwar durchaus auch handgreiflich werden, andererseits aber „männliche Rücksichtnahme“ gegenüber ihrer „weiblichen Schwäche“ von den Jungen erwarten. Nicht ganz zu Unrecht beklagen sich die Jungen stets darüber, daß die Mädchen zwar auch „austeilen“, aber nicht „einstekken“ wollen – und daß der Lehrer als „Ringrichter“ in Streitfällen sich spontan ständig auf die Seite der Mädchen stellt. Erstaunlich ist die Beobachtung, wie selbstverständlich Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen hergestellt und genauso schnell wieder abgebrochen werden können. Dazu erzählte eine Schülerin einer 7. Klasse:

„Entweder die Jungen schicken einen Brief oder sie fragen direkt, ob man mit ihnen gehen will. Der Thomas hat mich neulich auf der Treppe gefragt, ob ich seine Freundin sein will. Da hab ich ihm gesagt, ich such mir meine Freunde selber raus. Manchmal gehen wir nur einen Tag miteinander, bei mir hat es am längsten zwei Wochen gedauert“ (Abbildung 2).

„Miteinander zu gehen“ bedeutet in diesem Alter primär noch eine verbale Absprache als einen tatsächlichen sexuellen Kontakt. Freundschaften inner-

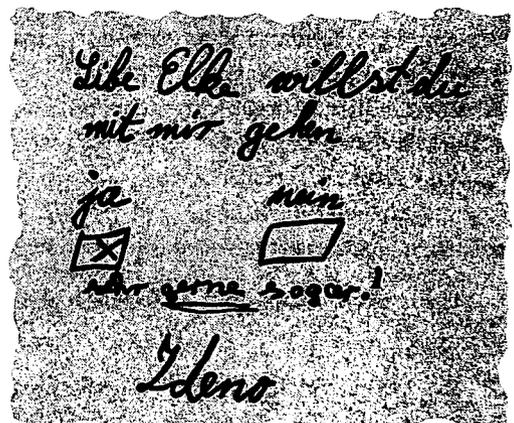


Abbildung 2: Schriftliche Anfrage nach einem „dato“

halb der Klasse werden manchmal durch Nebeneinandersitzen für kurze Zeit von Freund und Freundin dokumentiert. Aber: Die Bindung der Jungen und Mädchen an ihre gleichgeschlechtlichen Freundesgruppen ist noch so ausgeprägt, daß ein „abweichendes Verhalten“ in der (Schul-)Öffentlichkeit eher kritisiert als akzeptiert wird.

Wenn es um Schüler-Schüler-Beziehungen geht, nehmen ausländische Schüler, besonders an Schulen mit einem hohen Migrantenanteil, eine Sonderstellung ein. Kaum Anpassungsschwierigkeiten und Kontaktprobleme bestehen in der Hauptschule, wenn in der Grundschulzeit bereits deutsche Klassen besucht wurden. Sie sind voll integriert und werden weder von ihren Mitschülern als „Ausländer“ betrachtet noch sehen sie sich selbst mehr so. Besonders deutlich wird dies, wenn Neuzugänge – meist mitten im Schuljahr – integriert werden sollen. „Schon wieder ein Ausländer!“ sagen dann auch die Türken, oder: „Die sieht ja richtig komisch aus, die trägt noch Hosen unter dem Kleid.“ Diese Schüler haben sich den kulturellen Normen des Gastlandes schon insoweit angepaßt, als sie beispielsweise die im Heimatland üblichen Kleidungs Vorschriften als ausgesprochen rückständig betrachten und sich deshalb distanzieren, um nicht die deutschen Mitschüler daran zu erinnern, daß sie selbst auch aus diesem Land stammen.

Bei Befragung lehnten deutsche Schüler unter Angabe einer Reihe von Begründungen eine Überrepräsentation der Migrantenkultur ab (so angebliches langsameres Lernen etc.). Hier spielten wohl ethnologische Gründe eine überwiegende Rolle. Wegen Sprachschwierigkeiten können die Ausländerkinder zwangsläufig keinen echten Kontakt zu den Klassenkameraden herstellen. Ebenso zwangsläufig beschränkt sich ihr Kontakt auf Schüler ihrer Nationalität; häufig befinden sie sich in *totaler Isolation*. Da sie dem Unterricht sprachlich nicht folgen können, sind sie nicht motiviert und „sitzen während des Unterrichts immer nur hinten in der Bank und reden oder stören“ (Schülerzitat), um wenigstens dadurch auf sich aufmerksam zu machen. Noch eine Tatsache kommt zusätzlich hinzu: Für viele dieser Schüler wäre die Schulpflicht im Heimatland schon beendet, so daß weder sie selbst noch ihre Eltern verstehen können, warum sie in Deutschland noch in die Schule gehen müssen! Besonders die Mädchen sind benachteiligt, als sie neben der Schule schon den ganzen Haushalt führen müssen – und in ihren persönlichen Freiheiten stark eingeschränkt sind. Auffallend allerdings ist, daß gerade die ausländischen Schüler, die sonst während des Unterrichts gleichsam für ihre Mitschüler nicht vorhanden sind oder am unteren Ende der Klassenhierarchie stehen, ihre Sternstunde im Sport erleben.

4. Schule als Lebensraum – Wirklichkeit und Anspruch

Für die Schüler stellt sich die Wirklichkeit des Lebensraumes Schule aus anderer Perspektive dar als „administrative“ Theoretiker und Bildungspolitikern nicht selten glauben machen wollen:

Es gibt Schulen, die

- äußerlich „Lernkasernen“ gleichen,
- grau und unfreundlich wirken,
- Experimentierfeld der Wissenschaftler und Kultusbürokratie sind und deren immer wieder auftretende Fehlplanungen, Schüler und Lehrer zu tragen haben, nicht aber diejenigen, die die „Ideen“ entwickeln,
- nicht selten aus Aggressionslust beschädigt werden und die man am liebsten schnell verlassen möchte, weil sie Schüler und Lehrer „krank machen“ – manchmal nichts anderes als unerträgliches Erlebnis sind.

Die Wirklichkeit des Schullebens sollte anders aussehen: Schule als soziales Handlungsfeld, in dem Menschen verschiedenen Alters und unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale miteinander agieren, sich tolerieren und schätzen lernen. *Schulleben heißt Erlebnis gemeinsamer Freude, Gespräche und gemeinsamen Lernens aller Beteiligten;* es ist das Wahrnehmen von Sympathie, Freundschaft und Geborgenheit, bedeutet Erfolgserlebnisse im sozialen und emotionalen Bereich sowie Bereitschaft an der eigenen Leistung, am eigenen Beitrag zur Verwirklichung und Selbstverwirklichung. *Schulleben ist – für Schüler wie Lehrer – Entwicklungsraum der eigenen Persönlichkeit, Erfahrungsraum des eigenen Selbst wie das des anderen, bedeutet das Fühlen von Freude und Fröhlichkeit im Spiel und bei gemeinsamen Unternehmungen.* Die Grundlage sinnvoller und angemessener Veränderungen wäre die Einwirkung aller am Schulleben Beteiligten auf die Ziele dieser Veränderungen insofern, als sie gehört und ihre realen Bedürfnisse berücksichtigt werden.

Würde es der Schule gelingen, weniger ein in sich geschlossener und mehr ein der Umwelt offener Lebensraum für Schüler zu sein, so könnte sie ihren Auftrag, die Kinder und Jugendlichen auf das Erwachsenenalter vorzubereiten, in der Weise erfüllen, daß sie nicht nur zu diesem Ziel hinführt, sondern in es hineinführt. Dies zeitigt nicht nur einen größeren Eingang der Umwelt in die Schule, sondern auch ein stärkeres Hinausgeben in die Umwelt.

Es wäre durchaus vorstellbar, Unterricht in größerem Ausmaß auch außerhalb der Schulmauern stattfinden zu lassen in Form von Exkursionen, Lehrgängen und Projektunterricht, wie auch einen direkten Kontakt zu Vertretern verschiedener Institutionen und Berufsgruppen, indem diese im Gespräch mit den Schülern Erfahrungen ihres Lebensbereiches und ihrer Arbeitswelt einbringen. Auch das Schulleben wäre so weniger isoliert, als vielmehr wirklicher Bestandteil der kindlichen Lebenswelt. All das kann aber nur dann verwirklicht werden, wenn die Stofffülle weniger drückend wirkt und genügend Zeiträume eingeplant werden, die derartige Unterrichtsprojekte ermöglichen.

Daraus läßt sich ableiten: *die Schule muß mehr Raum für selbstbestimmte Erfahrungs- und Lernprozesse bieten.*

„Die Lebensprobleme der heute heranwachsenden Kinder sind so viel größer als ihre Lernprobleme, sie schieben sich so gebieterisch vor diese oder fallen ihnen in den Rücken, daß die Schule, wenn sie überhaupt belehren will, es erst mit den Lebensproblemen aufnehmen muß: Sie muß zu ihrem Teil Leben ermöglichen.

Kinder kommen heute in so großer Zahl, wie es heißt, ‚gestört‘ an die Schule, daß

wir mit Maß-nahmen nicht nachkommen, sondern unsere Maß-stäbe verändern müssen“ (v. Hentig 1976, S. 96f.).

Anhang: Antwortauswahl

Frage 1:

Was sollte man deiner Meinung nach an der Schule ändern?

- Die Unsauberkeit sollte man am meisten ändern. Und wenn es klingelt, sollte man erst die eine Klasse rauslassen und dann reingehen. (Kl. 7)
- Es müßte ein Kiosk da sein und ein Platz zum Rauchen. (Kl. 7)
- Jede Klasse müßte ein eigenes Klassenzimmer haben und schön einrichten. Im Schulhof müßten ein Kiosk sein und Bänke. (Kl. 7)
- Man sollte das Gebäude bunter anmalen und den Hof; der Zaun der Schule sollte erneuert werden und bemalt, und es sollte einzelne Aufteilungen geben, in denen man spielen kann. (Kl. 7)
- Der Zaun sollte weg, man kommt sich vor wie in einem Gefängnis. (Kl. 7)
- Es müßte Aufenthaltsräume mit Musik geben. (Kl. 7)
- Die Schule sollte wieder mal renoviert werden. Wenn mich jemand fragt, in welche Schule ich gehe, schäme ich mich, es zu sagen. (Kl. 8)
- Man sollte eine *Ganztagsschule* schaffen. Am Vormittag die Hauptfächer, dann eine lange Pause und am Nachmittag Bio, Musik. Musik sollte mehr in den Vordergrund gebracht werden. Man sollte verschiedene Wahlfächer haben. (Kl. 8)
- Man sollte eine sinnvolle Pausenbeschäftigung in Anspruch nehmen, z.T. Tischtennisplatten, einen Raum zum Tanzen oder miteinander reden, im Hof Basketballkörbe aufstellen. (Kl. 8)
- Zuerst einmal das Notensystem. Man sollte die Noten generell abschaffen, *denn man kann einen Menschen nicht nach Noten beurteilen!* Als nächstes sollten die Lehrer und die Schüler besser zusammenarbeiten. *Lehrer und Schüler müßten eine Gemeinschaft bilden!* (Kl. 8)
- Lehrerinnen sollten nicht durchsichtige Blusen ohne BH tragen. Sie sollten nicht dazu so enge Hosen tragen, daß man den Bauch so abgebildet sieht. Es sieht aufreizend aus. Lehrer sollten keine Sexsymbole sein. (Kl. 9)
- Man sollte einige Lehrer gar nicht in die Schule lassen. (Kl. 9)

Frage 2:

Worüber freust du dich in der Schule, oder: was macht dir besonders Spaß?

- Mir macht es Spaß, den Herrn H. zu ärgern und ihn verlegen zu machen. (Kl. 6)
- Wenn ich mit meiner Lehrerin über meine Probleme sprechen kann. (Kl. 7)
- Es freut mich, wenn wir Geburtstag feiern und spielen. (Kl. 7)
- Werken und Sport machen mir am meisten Spaß und daß einige Lehrer(innen) nicht immer nur Unterricht machen, sondern uns spielen lassen oder Arbeit mit Spiel verbinden. (Kl. 7)
- Ich freue mich, wenn der Lehrer in einem Fach, wo der Schüler nicht so gut ist, dann ein Lob an denjenigen Schüler gibt. (Kl. 7)
- Ich freue mich, wenn die Lehrerin alles fragt – unsere Sorgen, oder wenn sie lächelt. Wenn wir uns unterhalten mit dem Lehrer über Beruf oder andere Lehrer, das macht mir Spaß. (Kl. 8)
- Daß sich die Klasse gut zueinander verhält, als ob wir Geschwister wären. (Kl. 8)
- Es kommt darauf an, wie der Unterricht gestaltet wurde. (Kl. 9)

Frage 3:

Was ärgert dich an der Schule (vielleicht warst du deshalb sogar wütend)?

- Mich ärgert das, wenn man auf die Toilette muß, daß man da nicht darf, obwohl man arg muß. Manche Mädchen haben ihre Regel, und wenn sie die Damenbinden auswechseln müssen, können sie nicht. (Kl. 6)
- Wenn in der Toilette geraucht wird. (Kl. 6)
- Daß die Deutschen die Ausländer ärgern. (Kl. 7)
- Mich ärgert in der Klasse, wenn mich einer ärgert oder an die Brust langt – da werde ich aber ganz schön wütend. (Kl. 7)

- Daß im Unterricht immer gemacht wird, was der Lehrer will. (Kl. 7)
- Man wird nie gefragt, ob das jeweilige Thema einem Spaß macht. (Kl. 7)
- Wenn einer Gerüchte verbreitet, die nicht stimmen, oder wenn einer angibt. (Kl. 7)
- In den Klos sind keine richtigen Kloanlagen und nie Klosettpapier. Wenn man mal groß muß, muß man sich hinstellen, weil die Klos so dreckig sind. Da kann man ja die schlimmsten Krankheiten bekommen! (Kl. 7)
- Daß die anderen lachen, wenn man was falsch sagt. Daß manche angeben oder lügen. (Kl. 7)
- Die Frau X. nimmt immer dasselbe durch, und das geht uns auf den Wecker – und deshalb sind wir immer so frech. (Kl. 7)
- Die Lehrer stehen in der Pause wie Spione am Gitter, man kommt sich wie ein Gefangener vor. (Kl. 7)
- Wenn die Lehrer einen anschreien, und man darf nicht zurückschreien. (Kl. 8)
- Manche Lehrer hören einem nicht zu, wenn man was sagen oder fragen will. (Kl. 8)
- Mich ärgert das Prinzip der bestimmenden Obrigkeit. Hat ein Schüler mit einem Lehrer eine Auseinandersetzung, so gewinnt meist der Lehrer aufgrund seiner Wortgewandtheit. Der einzelne Schüler hat gegen den Lehrer keine Chance. (Kl. 8)
- Daß manche Lehrer immer darauf anspielen, daß man z. B. im B-Kurs ist und einer dann von einer niederen Stufe ist. (Kl. 8)
- Wenn die Eltern benachrichtigt werden wegen des Rauchens auf dem Klo. Man kann nicht den halben Tag ohne Zigarette sein. (Kl. 9)
- Im Klo darf man sich nicht mit Freunden treffen. Was darf man denn überhaupt? (Kl. 9)

Frage 4:

Siehst du besondere Probleme innerhalb deiner eigenen Klasse?

- Die Jungs ärgern uns immer, weil ich und ein paar andere Mädchen so dick sind. (Kl. 6)
- Wenn die Mädchen einen Rock anhaben, ziehen die Jungen ihn immer hoch! (Kl. 6)
- Daß die Jungen unsere Taschen verstecken, die Jacken mit Kreide vollkritzeln, die Kreide rumschmeißen, Kaugummi in die Haare und Stühle kleben, auf die Tische rotzen. Die schreiben was an die Tafel über einen, und das kann ich nicht haben. (Kl. 7)
- Ja, manche hängen den großen King raus, obwohl sie genauso ein Schüler sind wie wir. Manche wollen sich an den Lehrer hängen und hoffen, dabei besser anerkannt zu werden. Manche spielen auch verrückt. (Kl. 7)
- Ja, wegen Ausländern und Deutschen. Die Deutschen sagen, daß die Ausländer stinken. (Kl. 7)
- In unserer Klasse hält niemand zusammen, wir haben nie eine gleiche Meinung, es gibt immer zwei Gruppen. Ich finde es auch blöd, daß sich die Mädchen zusammenstellen und über jeden tuscheln. Und unsere Mädchen sind auch irgendwo noch kindisch. *Es sollte einmal gleiche Meinung herrschen.* Und wenn sich zwei aus der Klasse lieben, werden sie bestimmt auch anders in die Gemeinschaft aufgenommen. (Kl. 8)
- Ich finde, daß unsere Klasse sehr unkameradschaftlich ist und jeder Angst haben muß, an die Tafel zu gehen. Auch freut sich jeder, wenn der andere schlechte Noten bekommt. (Kl. 9)
- Die Größeren schlagen die Kleinen. Prügeln ist das größte Hobby. (Kl. 9)

Frage 5:

Wirkt sich die Schule (durch Noten oder Informationen durch die Lehrer) auf das Verhältnis zwischen dir und deinen Eltern aus?

- Ja, wenn ich nach Hause eine schlechte Note bringe, werde ich ausgeschimpft. (Kl. 6)
- Die Eltern sagen mir: „Das nächste Mal schreibst du besser.“ (Kl. 6)
- Ich bekomme nie Schläge, wenn ich eine schlechte Note habe. (Kl. 6)
- Ich bekomme zwar keine Prügel, wenn ich schlechte Noten bringe, aber ich habe trotzdem Angst. (Kl. 6)
- Meine Mutter übt mit mir. (Kl. 6)
- Nein, die Schule ist mein eigenes Problem. Bei mir sagt keiner was. (Kl. 7)
- Nein, weil meine Eltern nett sind und mir immer gut zusprechen. *Dann verbessere ich mich meistens.* (Kl. 7)
- Kaum. Mein Vater sagt: „Durch Prügel wird man nicht gescheiter.“ (Kl. 8)
- Was ich in der Schule lerne, kennt meine Mutter gar nicht, und so kommt es zu gar keinem Ärger. Sie sagt nur nach jeder schlechten Arbeit, ich solle üben. (Kl. 8)

- Ja früher, als ich in der Realschule war, habe ich ein paar Mal eine 6 gehabt. Daher nennt mich mein Vater „fauler Sack“, oder er sagt zu mir: ich sei dumm. (Kl. 8)
- Nein, meine Eltern wollen keinen Streber, solange es nicht Vierer oder Fünfer sind. (Kl. 9)
- Ich glaube nicht sehr. Nur wenn ich Ärger in der Schule habe, stehen meine Eltern noch mehr hinter mir, als sie es sowieso schon tun. (Kl. 9)
- Wenn ich Schwierigkeiten hätte, würden meine Eltern viel Verständnis und Hilfe haben. Ich brauche keine Angst vor schlechten Noten zu haben. (Kl. 9)

Frage 6:

Wie siehst du – im Rückblick auf deine Erlebnisse – deine eigene Schulzeit?

- Ich werde die Schulzeit nie vergessen. Schließlich ist man nur einmal in der Schule. (Kl. 6)
- Ich sehe meine eigene Schulzeit als langweilig. Man müßte mehr unternehmen. (Kl. 6)
- *Die Schule ist wie ein Traum.* In die Schule geht man ab 6 Jahre – und dann auf einmal mit 16, da fühlt man sich erwachsen. Da muß man einen Beruf suchen und arbeiten. Aber in der Schule hört man nur zu, da gibt es keine Probleme. Und wenn wir die 9. Klasse fertig haben, werde ich die Lehrerin besuchen. (Kl. 8)
- Bis jetzt denke ich gerne an meine Schulzeit zurück. Aber ich freue mich auch schon auf meine Arbeitsstelle. (Kl. 9)
- Scheußlich! (Kl. 9)
- Manchmal ist es schön in der Schule, aber manchmal könnte ich sie verbrennen. (Kl. 9)
- Ich blicke doch recht gerne auf meine Schulzeit zurück. Ich hatte viel Spaß und kam gut mit meinen Lehrern aus. Dadurch, daß ich keine Angst vor schlechten Noten zu haben brauchte, wurde mir die Schule nicht zur Angst. (Kl. 9)

Literatur

- Achtenhagen, F., Sembill, D., Steinhoff, E.: Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern. Z. f. Päd. 25 (1979), 191–208.
- Adrion, D.: „Effektives“ Lehrerverhalten. In: Adrion, D., Schneider, K. (Hrsg.): Von Beruf Lehrer. Freiburg 1979, S. 65–80.
- Baacke, D.: Die 13 bis 18jährigen. München 1976.
- Beckmann, H. K.: Schulleben – vergessene oder überholte Dimension der Schule? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 29 (1977), 309.
- Brenner, G.: Subjekt sein in der Schule. München 1981.
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967 (Leipzig 1925).
- Bracht, U.: Bilder von der Schulbank. Kritzeleien aus deutschen Schulen. München 1978.
- Brophy, J. E., Good, T. L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München 1976.
- Calvert, B.: Die Schülerrolle – Erwartungen und Beziehungen. Ravensburg 1976.
- Diegritz, T., Rosenbusch, H. S.: Kommunikation zwischen Schülern. München 1977.
- Dix, U.: Schulalltag. Bensheim 1979.
- Dreesmann, H.: Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. (Studientexte Päd/Psy). München 1982.
- Ermer, R. G.: Hauptschultagebuch oder: der Versuch in der Schule zu leben. Weinheim 1977.
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim-Basel 1974.
- Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim 1977.
- Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- Gerstenmeier, J.: Urteile von Schülern über ihre Lehrer. Weinheim – Basel 1975
- Gröschel, H. (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht. München 1980.
- Groothoff, H. H., Stallmann, M. (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1971.
- Gudjons, H.: Wie kann man die Klassengemeinschaft fördern? In: Gudjons, H., Reinert, G.-B. (Hrsg.): Schulleben, Königstein 1980, S. 63–76.
- Gudjons, H., Reinert, G.-B. (Hrsg.): Schulleben. Königstein 1980.
- Gudjons, H., Reinert, G.-B. (Hrsg.): Lehrer ohne Maske? Königstein 1981.
- Heinze, T.: Unterricht als soziale Situation. München 1976.
- Hentig, H. v.: Was ist eine humane Schule? München – Wien 1976.
- Hofer, M.: Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler. Unterrichtswissenschaft 10 (1982), 240–251.

- Jackson, P. W.*: Die Welt des Schülers. In: Edelstein, W., Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, S. 13–27.
- Keilhacker, M.*: Der ideale Lehrer nach Auffassung der Schüler. Freiburg 1932.
- Korczak, J.*: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen 1967.
- Kraft, P.*: Der Schulhof als Ort sozialen Verhaltens. Braunschweig 1977.
- Krappmann, L.*: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971.
- Kuhlmann, H.*: Klassengemeinschaft. Über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch, herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte. Berlin 1975.
- Lange-Garritsen, H.*: Strukturkonflikte des Lehrerberufes. Düsseldorf 1972.
- Lersch, P., Thomae, H.* (Hrsg.): Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Göttingen 1960.
- Redlich, A., Schley, W.*: Hauptschulprobleme. München 1980.
- Reinert, G.-B.* (Hrsg.): Pädagogische Interaktion. Königstein 1982.
- Reinert, G.-B., Thiele, J.*: Pädagogische Kommunikation. Kastellaun 1976.
- Reinert, G.-B., Thiele, J.*: Taktilkommunikation in der Schule. In: Reinert, G.-B., Thiele, J. (Hrsg.): Nonverbale pädagogische Kommunikation. München 1977, S. 81–92.
- Reinert, G.-B., Zinnecker, J.* (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978.
- Richter, E.*: Sich der Krise stellen. Reinbek 1981.
- Rosemann, H.*: Kinder im Schulstreß. Die Krankheit, die Schule heißt. Berlin 1976.
- Suchland, J., Jost, L.*: Wegbereiter einer neuen Schule. Die Pädagogik der Gaudigschule. Schaffhausen 1978.
- Wellendorf, F.*: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim – Basel 1973.
- Wittenbruch, W.*: In der Schule leben. Stuttgart 1980.
- Wünsche, K.*: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Köln 1977.
- Zinnecker, J.*: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.-B./Zinnecker, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978, S. 29–121.
- Zinnecker, J.* (Hrsg.): Schule gehen Tag für Tag. München 1982.

Verfasser:

Prof. Dr. Gerd-Bodo Reinert, Fachbereich Pädagogik, Hochschule der Bundeswehr, Postfach 700822, 2000 Hamburg 70