

# Schüler

## Kommentar (Eubel)

Die Beobachtung von Akteurkonstellationen dient dazu, mögliche Haltungen einzelner Akteurgruppen zu schulischen Modernisierungen zu analysieren. Es geht dabei um Fragen wie: „Was versprechen sich schulische Akteure von Modernisierungen?“ Und vor allem: „Welche *Interessen* lassen sich in neuen Konstellationen durchsetzen?“ Für die bis hierher vorgestellten Akteure konnte dies im Ansatz erörtert werden. Wie verhält es sich im Fall von Kindern und Jugendlichen respektive *Schülern*? Erwarten sie von der Modernisierung viel? Wollen und können sie ihre Interessen in der Modernisierung durchsetzen?<sup>35</sup> Diese Fragen sind schwer zu beantworten, weil sich in der Literatur überwiegend Formulierungen von Interessen *für* die Schülerschaft und nicht *von* ihnen finden. Es gibt nur wenige empirisch gehaltvolle Beschreibungen zur Akteursgruppe der Schüler in der gegenwärtigen Modernisierung (vgl. aber exemplarisch Müller 1996). Dabei wird aus Sicht der ‚qualitätsbasierten Schule‘ das Schülerhandeln immer wichtiger. Schülerinnen und Schüler werden in der Akteurkonstellation der Einzelschule, gegenüber Schulleitung, Lehrkräften und Eltern aufgewertet; in Qualitätsdiskursen sind sie verstärkt „Objekt“ der Beobachtung – aber auch „Subjekt“, da sie selbst evaluieren sollen bzw. Beobachtungsrechte haben. Welchen Part jedoch Schüler in der modernisierten Einzelschule faktisch spielen, ist damit noch nicht geklärt. Leichter fällt es zu eruieren, welchen Part Schülerinnen und Schüler spielen *sollen*.

In der Pädagogik hatte diese Perspektive Tradition. Ein Bild vom Kinde wurde normativ gesetzt und daraus eine Pädagogik abgeleitet. Die Bilder können wechseln. Sieht man im Kind den noch nicht ‚fertigen‘ Erwachsenen, dann gilt es, gegebenenfalls auch seinen Eigenwillen zu brechen, damit aus ihm ein ‚ordentlicher‘ Mensch wird. Dieses Bild war lange Zeit stark aus der Mode gekommen.<sup>36</sup> Gängiger war die Weiterentwicklung des von der Reformpädagogik entworfenen Bildes, dass mit *Rousseau* davon ausgeht, dass das Kind von Natur aus gut sei und es in erster Linie gelte, sein ‚Eigenrecht‘ zu schützen, weil es nur so davor bewahrt werden kann,

---

35 Fend wagt eine Zuschreibung von Interessen: Eltern haben ein ‚Sorge-Interesse‘, Lehrer ein ‚Belastungsminimierungs-Interesse‘. Und die Schüler? Für diese macht Fend ein ‚Spaß-Interesse‘ aus (vgl. auch den Kommentar zum Text zu Beginn dieses Textblocks).

36 Manche Kritiker der modernisierten Schule, die mit Begriffen wie Basiskompetenzen, Kerncurricula, Standards etc. operiert, unterstellen ihr, dass sie diesem Bild vom Kinde zu einer ‚Renaissance‘ verhilft und halten das für einen Rückfall in die ‚pädagogische Steinzeit‘.

dass seine Persönlichkeit ausgelöscht oder deformiert wird.<sup>37</sup> Jürgen Oelkers hat diese Form der „Mythisierung des Kindes“ (1989: 74) präzise beschrieben und nachgewiesen, dass solche Mythen unabhängig von aller empirischen Evidenz entstehen können. Viel schlimmer: er kann zeigen, dass die Wissenschaften, die sich in der Epoche der Reformpädagogik mit der Erforschung der Kindheit befassten, also etwa die Kinder- und Jugendpsychologie, in steter Gefahr waren, solche idealisierten Bilder in ihre Vorannahmen zu integrieren.

Es kann aber als gesichert gelten, dass die aktuelle Forschung von realistischeren Vorannahmen ausgeht und somit prinzipiell in der Lage ist, den an Schule beteiligten Akteuren valide Daten und Deutungen über die Schüler von heute zu liefern.<sup>38</sup> Ob solche Daten von der Lehrerschaft genutzt werden, um daraus adressatenspezifische unterrichtliche Handlungsweisen abzuleiten, darf bezweifelt werden. Zwar gehört die Feststellung, dass die Kinder von heute ganz anders seien als die Generation von vor ein paar Jahren, zu den häufigst kommunizierten Feststellungen von Lehrern, was jedoch eher die Funktion hat, die Nacherreichung gesetzter Unterrichts- und Erziehungsziele dem Interaktionspartner Schüler zuzuschreiben.

Thomas Ziehe (Universität Hannover) demonstriert in seinem Text exemplarisch den Wandel der Kindheit von den 1970er Jahren bis heute. Er beschreibt dramatische Veränderungen der Alltagskultur von Kindern und konfrontiert diese mit den Wahrnehmungsformen der Lehrer. Er stellt fest, dass viele von ihnen an den Realitätskonstruktionen und an den pädagogischen Programmen von damals festzuhalten scheinen. Letzteres tun sie unter anderem deshalb, weil sie feststellen, dass die Reformen ‚stecken geblieben‘ sind oder aber abgebrochen wurden. Das Problem scheint aber darin zu bestehen, dass es *die Jugend*, für die diese entwickelt wurden, nicht mehr gibt. Die Anstrengungen laufen also unweigerlich ins Leere. Ziehe konstatiert, dass sich der alltagskulturelle Kontext von Schule trotz

37 So lässt sich Rilke nach der Lektüre des Buches von Ellen Kay (Das Jahrhundert des Kindes) zu folgender dramatischen Situationsschilderung hinreißen: „Freie Kinder zu schaffen, wird die vornehmste Aufgabe dieses Jahrhundert sein. Ihr Sklaventum ist schrecklich und schwer“ (zitiert nach Oelkers 1989: 83).

38 Die Forschung nimmt dabei Kinder und Jugendliche nicht nur in ihrer Rolle als ‚Schüler‘ ins Blickfeld. Gerade die intensive Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt in einem umfassenderen Sinn hat sich als fruchtbar erwiesen, denn diese Erfahrung legen die jungen Leute von heute ja nicht an der Schulgarderobe ab, wie Ziehe in seinem hier abgedruckten Text eindrucksvoll schildert. Andererseits ist sich die Forschung durchaus der Tatsache bewusst, welchen Anteil die Schule an dieser Lebenswelt hat, egal ob man die tägliche Verweildauer oder die zunehmende Verlängerung der durch Schule belegten Lebensspanne zum Maßstab nimmt: Die ‚Pädagogisierung‘ beziehungsweise ‚Verschulung‘ der Kindheit und Jugend ist Fakt. Schüler zu sein ist zunehmend der ‚Hauptjob‘ der nachwachsenden Generation. Es würde zu weit führen, hier einen einigermaßen systematischen Überblick über die konkrete Publikationslage der an solchen Forschungsprogrammen beteiligten Disziplinen zu geben.

des Versandens der damaligen Reformen gravierend verändert hat: „Wo der programmatisch orientierte Pädagoge Stillstand diagnostiziert, sieht der Kulturosoziologe markanten Wandel.“ Diesen Wandel zu beobachten und auf ihn zu reagieren, ist zentrale Aufgabe der Lehrer.<sup>39</sup> Lassen sie sich hingegen von abstrakt und normativ begründeten pädagogischen Prinzipien leiten (z.B.: „Der Unterricht muss so ganzheitlich wie möglich sein!“), besteht die Gefahr, dass sie in eine Falle laufen, so wie die romantisierenden Reformpädagogen, die sich ihre Kinder ‚erfinden‘ mussten, damit diese zu den Konzepten passten. Pädagogische Prinzipien haben aber keine *garantierten* Effekte, die sich unabhängig von konkreten Kontexten automatisch einstellen. Erfolgreicher scheint die Strategie, sich Ziele zu setzen (das kann durchaus auch die Chancengleichheit sein, an der festzuhalten sich lohnt) und auszuprobieren, welche Wege mit höherer Wahrscheinlichkeit als andere zum Erfolg führen. Damit sind die Grundprinzipien professionellen Lehrerhandelns beschrieben, zu denen auch die Fähigkeit des handelnden Zusammenwirkens mit anderen Akteurgruppen, hier also den Schülern, gehört.

An genau dieser Thematik arbeiten *Wolfgang Melzer* und *Sabine Al-Diban* (Technische Universität Dresden), welche über zwei von ihnen durchgeführte empirische Untersuchungen von Schülerkompetenzen berichten.

Melzer und Al-Diban gehen davon aus, dass heute auch Schüler vermehrt „Individualisierungsansprüche“ an Schule stellen“, die nicht immer kompatibel sind mit den *Erwartungen* der Institution. Dies macht deutlich, „dass es sich bei der Funktionsbestimmung von Schule in modernen demokratischen Gesellschaften um einen sehr komplexen Prozess handelt.“ Da derzeit im Kontext einer sich modernisierenden Schule vermehrt auf Evaluationen und Effizienz geachtet wird, stellen sich die Autoren die Frage, „ob und inwieweit bislang konsensuale Vorstellungen von Bildung als umfassendes Konzept der Kompetenzaneignung und Persönlichkeitsentwicklung tatsächlich im Unterricht verwirklicht werden.“<sup>40</sup> Ein Befund der Un-

39 Vor seiner Zeit an der Universität war Thomas Ziehe als Forscher und Lehrer an der Glocksee-Schule in Hannover tätig, die sich besonders stark für die Selbstregulierung der Schüler engagierte (vgl. Negt 1997) und somit neben Alexander S. Neills Schule Summerhill als eine besonders konsequente Reformschule angesehen werden kann, die hervorragend in das damalige pädagogische Reformklima passte. Anders als viele andere Reformschulen, die häufig dazu neigen, an ihrem Programm festzuhalten, bis hin zu seiner Orthodoxierung, scheint diese Schule lernend auf Veränderungen ihrer Klientel reagiert zu haben. Das könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass sie sich durch die Begleitforschung ständig selbst beobachtete. In anderen Worten: Selbstevaluation verändert die ‚Datenlage‘ und erweitert die Handlungsoptionen.

40 Modernisierungsskeptiker bezweifeln, dass dies unter den Bedingungen der ‚neuen‘ Schule überhaupt möglich sei. Sie postulieren, dass die Persönlichkeitsentwicklung auf dem ‚Altar der Effizienz‘ zugunsten der Kompetenzaneignung geopfert wird

tersuchungen ist folgender: *Den* Schüler gibt es nicht, sondern vielfältige Gruppen von Schülern, die sich in zentralen Merkmalen voneinander unterscheiden, insbesondere hinsichtlich ihres ‚Erfolgs‘ beim Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Dabei lassen sich Risikogruppen von Schülern genauer beschreiben. Außerdem können die Autoren nachweisen, dass der Bildungs- und der Erziehungsauftrag der Schule miteinander vereinbar sind und dass sich „Fachleistungsstatus, Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler wechselseitig bedingen“. Daraus leiten sie die Forderung nach Verbesserung der Lehrerfort- und -weiterbildung ab. Sie fordern verstärkte Kooperation zwischen Elternhaus und Schule sowie Konzepte der differenzierten Förderung der unterschiedlichen Schüler im Unterricht. Damit ist die Frage der Qualität angesprochen: „Die Qualität der Institution Schule und die individuelle Erfolgsbilanz der Schüler bedingen sich wechselseitig.“

Mit dem *Neuen Steuerungsmodell* und mit den sich daraus ergebenden Spielregeln, nach denen die unterschiedlichen Akteure sich wechselseitig aufeinander beziehen müssen (sei es neutral, konsensual oder im Widerspruch), müsste sich eine neue „Verhandlungskultur“ entwickeln. Möglicherweise ist sie die Voraussetzung dafür, dass Schüler erstmals eine ‚Bühne‘ haben, auf der sie ihre Akteurinteressen artikulieren können, die vermutlich bislang einfach deshalb wenig wahrgenommen wurden, weil sie nicht in die ‚legitimen‘ Muster derer ‚passen‘, die fast ausschließlich die Definitionsgewalt in ihren Händen hielten.<sup>41</sup> Zu diesen Spekulationen können wir keinen Text bieten. Aber möglicherweise gibt es eine Vielzahl von Schülern, die unsere Vermutungen durch ihr Akteurverhalten bereits leben.

**THOMAS ZIEHE**  
**Adieu, 70er Jahre!**  
**Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung**

## 1. Alltagskultur – Nach der ersten Modernisierung

All die Tinas und Svens, Mirkos, Olivers, Tanjas und Saschas, die heute die Schulhöfe bevölkern, wachsen in einer Alltagskultur auf, die in ihren Augen, seit sie überhaupt wahrnehmen und denken können, immer schon durchmodernisiert gewesen ist. Das ist für sie so selbstverständlich, daß all

---

(vgl. z.B. den Beitrag von von der Groeben im vorliegenden Band; zur gegenteiligen Position siehe Böttcher 2002).

41 Vgl. dazu den Aphorismus von Arnfried Astel: „Berechtigte Frage eines lernwilligen Schülers an seinen Lehrer: Wie kann ich lernen, was Sie wissen, ohne zu werden, wie Sie sind“ (zit. nach Negt 1997: 7).