

Schulische Sozialisationsforschung

1. Schulische Sozialisation

Wenn man die Schule als Sozialisationsinstanz betrachtet, so stellt man die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt¹ und fragt: In welcher Weise nimmt das institutionelle Gesamtarrangement „Schule“ Einfluß auf die Subjektentwicklung der dort Heranwachsenden? Und: in welchem Verhältnis stehen innerschulische Sozialisationsprozesse zu den Einflüssen anderer Sozialisationsinstanzen? Mit einer solchen Analyseperspektive werden die in der „Pädagogik“ tradierten Sichtweisen von Subjektentwicklung in doppelter Weise erweitert: Zum einen wird die Beschränkung auf die bewußten Erziehungshandlungen, auf den „pädagogischen Bezug“ zwischen Schüler(in) und Lehrer(in) aufgegeben – die persönlichkeitswirksame Kraft der Schule *als Institution und als Lebenswelt* gerät damit systematisch in den Blick. Zum zweiten wird die Beschränkung auf eine allein innerschulische Sicht von Lernprozessen aufgegeben – vielmehr wird der systematische Versuch unternommen, die Persönlichkeitsentwicklung in der Schule als Teil des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses zu sehen (vgl. FEND 1991, S. 11; TILLMANN 1994, S. 14f.).

Eine solche Betrachtung der Schule als Sozialisationsinstanz ist in der pädagogischen Wissenschaft noch nicht sehr alt. Zwar gab es bereits in der Weimarer Zeit mit Siegfried BERNFELD einen Provokateur, der der damals herrschenden Pädagogik und ihrer allein didaktischen Sicht von Schule entgegenhielt: „Die Schule – *als Institution* – erzieht“ (1925/1967, S. 28). Doch zu einer entsprechenden Erweiterung der Perspektive kam es erst in den 60er Jahren, als sich die „Pädagogik“ durch eine Öffnung gegenüber den Sozialwissenschaften zur „Erziehungswissenschaft“ weiterentwickelte (vgl. ROTH 1962; BREZINKA 1971). Dabei markieren zwei Veröffentlichungen aus den ausgehenden 60er Jahren den Beginn der schulischen Sozialisationsfor-

¹ Schule ist natürlich auch ein Ort der Sozialisation von Lehrerinnen und Lehrern. Dieser Aspekt der beruflichen Sozialisation von Erwachsenen in der Institution Schule wird hier jedoch nicht behandelt.

schung in der Bundesrepublik: In seiner Sekundäranalyse über „Sozialisation und Auslese in der Schule“ (1967) arbeitet Hans-G. ROLFF überwiegend anglo-amerikanische Studien auf, um die damals heiß umstrittene These von der schichtenspezifischen Benachteiligung der Kinder und vom Mittelklassen-Charakter der Schule zu belegen. Und Helmut FEND (1969) stellt in seiner Rezipierung der anglo-amerikanischer Diskussion erstmals unterschiedliche Theoriekonzepte (z.B. Psychoanalyse, Rollentheorie, Theorie sozialer Schichtung) in ihrer Bedeutung für das schulische Lernen dar.

Etwa zehn Jahre später erscheint das erste „Handbuch der Sozialisationsforschung“ (HURRELMANN/ULICH 1980) mit insgesamt 864 großformatigen Seiten. Der Artikel zur schulischen Sozialisation (K. ULICH 1980) erhält weit mehr als 100 deutschsprachige Literaturverweise, bei vielen von ihnen handelt es sich um empirische Arbeiten: Die großen Survey-Studien zum Schulsystemvergleich (vgl. FEND u.a. 1976) lagen damals bereits ebenso vor wie ZINNECKERS Beschreibung der „Lebenswelt von Hauptschülern“ (vgl. PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO 1975) und WELLENDORES (1973) psychoanalytischer Interpretation von Schulszenen. Die Entstehungsbedingungen für Schulangst und Schulunlust (vgl. SCHWARZER/ROYL 1978) waren inzwischen ebenso zum Gegenstand von Forschung geworden wie die Prozesse, die zu abweichendem Verhalten von Schülern führen (vgl. BRUSTEN/ HURRELMANN 1973). Zugleich wurden zur Beschreibung der Sozialisationsinstanz Schule erste systematische Entwürfe vorgelegt (vgl. FEND 1974; HURRELMANN 1975; TILLMANN 1976). Kurz: Innerhalb eines Jahrzehnts hatte sich die schulische Sozialisationsforschung als ein wichtiges interdisziplinäres Arbeitsfeld etabliert.

Noch einmal zehn Jahre später (1991) mußte Klaus ULICH seinen Handbuchartikel über „schulische Sozialisation“ völlig umschreiben: Die Produktion von empirischen Studien und theoretischen Beiträgen hatte in den 80er Jahren erneut stark zugenommen, die Arbeiten wurden inhaltlich und methodisch weit komplexer. Damit läßt sich zu Beginn der 90er Jahre sagen: Wir haben es mit einem umfangreichen, lebendigen und vielfältigen Forschungszusammenhang zu tun, dessen jetzt vorliegende wissenschaftliche Produktion kaum noch zu überschauen ist. Dieser Beitrag stellt sich die schwierige Aufgabe, auf einer begrenzten Zahl von Seiten Schneisen in dieses „Dickicht“ zu schlagen. Dabei gehe ich in zwei großen Schritten vor: Im ersten Teil stelle ich anhand von ausgewählten Studien aus den 70er und 80er Jahren exemplarisch dar, welche unterschiedlichen (methodischen) Forschungsansätze sich inzwischen etabliert haben². Im zweiten Teil skizziere ich verschiedene

² Dieser Beitrag muß sich leider auf die *westdeutsche* Forschungs- und Diskussionslage beschränken. Daß es auch in der DDR eine größere Zahl von Untersuchungen zur Subjektentwicklung von Schülerinnen und Schülern gab (die als

thematische Schwerpunkte schulischer Sozialisationsforschung – um von dort aus auch „Zukunftsfelder“ zu identifizieren.

2. Konzepte schulischer Sozialisationsforschung

Die Frage, wie sich Subjekte in einem gegebenen sozialen Kontext entwickeln, wird von der Sozialisationsforschung nicht spekulativ beantwortet, sondern empirisch bearbeitet: Es geht darum, soziale Regelmäßigkeiten im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung auszumachen. Dabei orientiert sich die Sozialisationsforschung als interdisziplinäres Arbeitsfeld an sehr unterschiedlichen Theoriekonzepten – entsprechend vielfältig sind die Formen der Empirie: Sie reichen von psychoanalytischen Fallstudien bis hin zu quantitativen Repräsentativbefragungen. Betrachtet man die schulische Sozialisationsforschung der 70er und 80er Jahre, so haben vor allem drei Forschungskonzepte Bedeutung und Ausstrahlung entwickelt: die Analyse von Sozialisationseffekten von Schule, die Analyse der Schule als Lebenswelt, die Analyse von Biografien. Alle drei Ansätze sollen im folgenden jeweils anhand exemplarisch ausgesuchter Studien skizziert werden.

2.1. Sozialisationseffekte der Schule

Schulische Sozialisationsforschung konzentriert sich auf die Frage, was Heranwachsende durch ihren jahrelangen Aufenthalt in der Schule „wirklich“ lernen: Es geht um die prägenden sozialen Erfahrungen in der Institution Schule. Die Frage, wie dies empirisch meß- und analysierbar gemacht werden kann, ist vor allem von Helmut FEND bearbeitet worden, dabei entwickelt er eine „Innensicht“ und eine „Außensicht“ von Schule. Die „Außensicht“ ist von einer struktur-funktionalen Bestimmung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft geprägt: Das Schulsystem wird als Ort „der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ (FEND 1980, S. 4) bezeichnet, das drei zentrale gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen habe: Qualifikation, Selektion und Integration (vgl. ebenda, S. 17). Innerschulische pädagogische Prozesse laufen nicht „autonom“ ab, sondern werden von diesen gesellschaftlichen Erwartungen beeinflusst oder gar dominiert. In seiner „Innen-

Beiträge zur schulischen Sozialisationsforschung anzusehen sind), ist mir wohl bekannt (vgl. KOSSAKOWSKI 1985; KRAUSE 1986). Doch eine systematische Aufarbeitung dieser DDR-Forschung steht noch aus.

sicht“ der Schule wird **zunächst aufgezeigt, welche institutionellen Faktoren auf Erfüllung der genannten gesellschaftlichen Funktionen ausgerichtet sind**: Zensuren, Zeugnisse und unterschiedliche Schulabschlüsse zielen auf die Selektionsfunktion, Lehrpläne und fachliches Lernen zielen auf die Qualifikationsfunktion etc. Auf diese Weise entsteht ein Modell der institutionellen Faktoren von Schule: Beispielhaft seien hier genannt

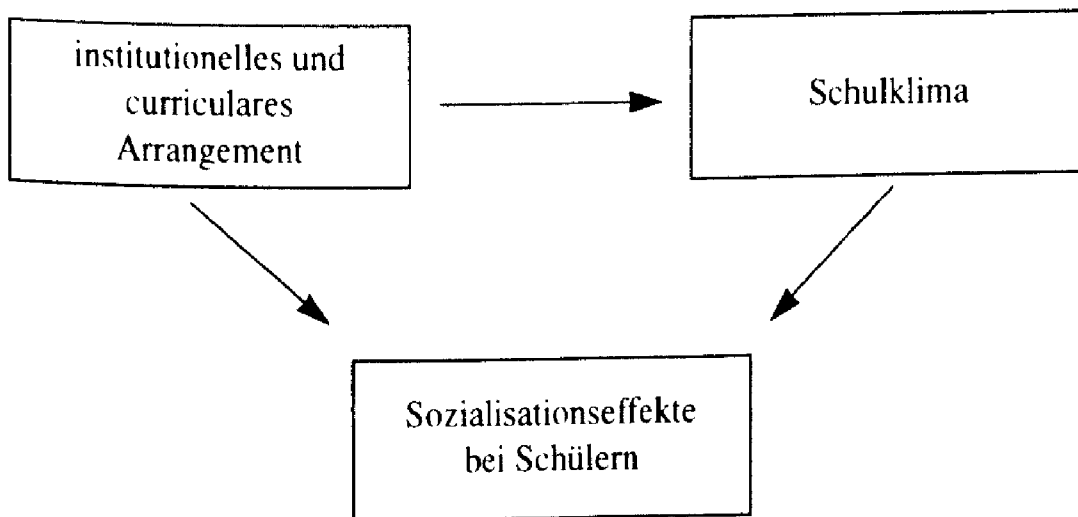
- Schulformen und Abschlußregelungen als Elemente eines leistungsorientierten Verteilungssystems
- Bürokratie und formale Regelhaftigkeit als Elemente des alltäglichen Ordnungssystems
- Fächer, Stundentafeln und Lehrplanvorgaben als Elemente des institutionalisierten Curriculums.

FEND fragt nun danach, welche *Auswirkungen* dieses institutionelle Arrangement auf die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden hat. Dazu werden empirisch meßbare Dimensionen der Persönlichkeit definiert, denen eine pädagogische bzw. gesellschaftliche Bedeutung zugesprochen wird: Selbstvertrauen, Lernfreude, Leistungsangst, Kritikfähigkeit, Empathie, Kooperationsfähigkeit, aber auch demokratisches Bewußtsein (vgl. FEND 1980, S. 334ff.) sind hier die meist erforschten Persönlichkeits-Variablen. Auf diese Weise wird ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis definiert, das es mit Methoden der standardisierten Empirie (bei größeren Stichproben) zu erforschen gilt: Welche Variationen des institutionellen Arrangements (z.B. Gesamtschule vs. Gymnasium) stehen in welchem systematischen Zusammenhang zur Variation von Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. niedrige vs. hohe Schulangst)?

Bei der Konzipierung der schulischen „Innensicht“ hat FEND nun von Anfang an mit einbezogen, daß institutionelle Faktoren nicht unmittelbar wirken, sondern daß sie gleichsam den *Rahmen* für Interaktionsprozesse in der Schule abgeben: Als zentrales Medium der schulischen Sozialisation sind die Interaktionsprozesse zwischen Schülern, insbesondere aber die zwischen Schülern und Lehrern anzusprechen (vgl. FEND 1977, S. 214). Während die Grundrichtungen dieser Kommunikation institutionell vorgeprägt sind (z.B. Leistungs- und Gehorsamkeitserwartung), kann die konkrete Ausprägung von Schule zu Schule, von Klasse zu Klasse, sehr unterschiedlich sein: Während Lehrer(innen) an der einen Schule mit viel „Druck“ und mit häufigen Strafandrohungen arbeiten, erfahren die Kinder an einer anderen Schule weit mehr Verständnis und Unterstützung. Diese Ebene des schulischen Alltags hat Fend als „Schulklima“ bezeichnet und als weitere, wichtige *kommuni-*

nikative Bedingung schulischer Sozialisation in sein Analysekonzept eingefügt. Als Dimensionen dieses Schulklimas werden u.a. genannt: Disziplin-
druck, Leistungsdruck, Mitbestimmung, Anonymität, positive vs. negative
Schüler-Lehrer-Beziehung, positive vs. negative Schüler-Schüler-Beziehung
(vgl. FEND 1977, S. 119ff.). Operationalisiert werden diese Dimensionen mit
Schüler- und Lehrerfragebogen. Ihre statistische Verrechnung (z.B. Mittel-
werte) ergibt, auf Klassen, Schulen und Schulformen bezogen, unterschiedli-
che Werte für verschiedene Schulumwelten.

Das auf diese Weise entstandene Modell von Sozialisationsbedingungen
und -effekten läßt sich in folgende Skizze bringen:



Seit Anfang der 70er Jahre hat es in Orientierung an diesem Schema eine
umfangreiche Forschung gegeben; dabei ist dieses Konzept nicht nur inhalt-
lich und methodisch differenziert, sondern auch methodologisch neu inter-
pretiert worden. Insbesondere die ursprünglich allzu deterministische
Vorstellung vom „wirkenden System“ und seiner Prägekraft ist aufgegeben
worden zugunsten eines eher interaktionistischen Modells, das von „der
Verarbeitung und aktiven Gestaltung schulischer Erfahrungen durch die
beteiligten Personen“ ausgeht (FEND 1991, S. 25). In dieser Perspektive geht
es stärker um die Frage, welche Formen der aktiven Aneignung die Subjekte
gegenüber den institutionellen und kommunikativen Verhältnissen in einer
Schule entwickeln.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, einen auch nur einigermaßen voll-
ständigen Überblick über die Ergebnisse dieser Forschungsrichtung zu geben
(vgl. dazu FEND 1980; K. ULICH 1991). Hier muß die Feststellung genügen,
daß – im Gegensatz zur Situation etwa um 1970 – die Erziehungswissen-
schaft jetzt über ein differenziertes Bild der innerschulischen Sozialisations-

mechanismen verfügt. **Auf der Basis empirischer Ergebnisse kann nun nachgezeichnet werden, in welcher Weise die Schule den Prozeß der Identitätsentwicklung beeinflußt und zugleich zur gesellschaftlichen Integration beiträgt.** Dabei lassen die vorliegenden Ergebnisse erkennen, welchen relativen Einfluß die Faktoren des institutionellen Arrangements (z.B. Schulform, Leistungsposition) und die des Schulklimas (z.B. Schüler-Lehrer-Beziehung) jeweils ausüben.

Was die künftige Sozialisationsforschung innerhalb dieses methodischen Ansatzes angeht, so ist auf zwei Perspektiven zu verweisen. Unter methodischem Aspekt ist kritisch anzumerken, daß die allermeisten Resultate aus Querschnitt-Studien stammen. Aussagen über die *Entwicklung* von Schülerpersönlichkeiten lassen sich jedoch zuverlässig nur durch Längsschnitt-Studien gewinnen (vgl. PEKRUN/FEND 1991, S. 7). Insofern spricht vieles dafür, innerhalb dieses methodischen Ansatzes vor allem weitere längsschnittliche Befunde zu erarbeiten. Unter inhaltlichem Aspekt ist es ertragreich, das bereits untersuchte Beziehungsgefüge um neue Fragestellungen zu erweitern. Dies bezieht sich z. B. auf die jüngere Forschung zur Streßbelastung von Schülerinnen und Schülern (vgl. ENGEL/HURRELMANN 1993) und zur Gewalt an Schulen (vgl. SCHUBARTH/MELZER 1993).

2.2. Schule als Lebenswelt der Heranwachsenden

In kritischer Absetzung von dem soeben skizzierten Forschungsansatz hat sich seit Mitte der 70er Jahre ein zweiter Strang der schulischen Sozialisationsforschung entwickelt. Er bezieht sich theoretisch vor allem auf den Symbolischen Interaktionismus (vgl. BRUMLIK/HOLTAPPELS 1987) und läßt sich methodisch als qualitativ vorgehende Lebensweltanalyse bezeichnen. Nicht die statistische Verarbeitung großer Datenmengen, sondern die eingehende empirische Beschäftigung mit einzelnen „Fällen“ (z.B. Schulklassen, Schülercliquen, einzelnen Heranwachsenden) und die hermeneutische Interpretation des möglichst vielfältigen Materials kennzeichnet dieses Vorgehen. Indem auf diese Weise herausgearbeitet wird, wie Heranwachsende ihre Verhaltensformen und Bewußtseinsstrukturen entwickeln, werden Sozialisationsprozesse bei Kindern und Jugendlichen nachgezeichnet. Eine solche Lebenswelt-Analyse von Sozialisationsprozessen, die sich vor allem auf den *schulischen* Kontext bezieht, findet sich u.a. in den Arbeiten von HEINZE (1976), WILLIS (1979), BIETAU/BREYVOGEL/HELSPER (1981) und OSWALD u.a. (1986). Dabei wurde die deutschsprachige „Pionierleistung“ von der „Pro-

jektgruppe Jugendbüro“ (Jürgen ZINNECKER u.a.) und ihrer Hauptschüler-Studie (1975, 1977) geleistet.

Diese Studie bezieht sich auf eine städtische Hauptschule und deren 136 Schülerinnen und Schüler des 8. Jahrgangs. Sie versucht, deren Lebenswelt – und zwar die innerschulische und die außerschulische – zu erschließen. Dabei geht es den Forschern darum, den Zusammenhang zwischen den Lebensbedingungen des Alltags und den jugendlichen Verhaltensweisen und Selbstinterpretationen („Alltagsbewußtsein“) zu entschlüsseln: Wie deuten die Jugendlichen ihren Alltag, welche Sinnggebung verbinden sie mit ihrem Verhalten, welche Bedeutung schreiben sie der Schule zu? Eine solche Forschung arbeitet nicht mit vorher formulierten Hypothesen und vorab definierten Variablen, sondern nähert sich ihrem „Gegenstand“ in einer weit offeneren Weise: Dabei werden unterschiedliche Erhebungsmethoden (z. B. Erkundung der Wohnregion, Gespräche in Kneipen, teilnehmende Beobachtung bei Klassenreisen, qualitative Interviews, Gruppendiskussionen, aber auch standardisierte Fragebögen) eingesetzt; die in solche unterschiedlicher Weise gewonnen Erkenntnisse sollen sich wechselseitig ergänzen und zu einem umfassenden Bild der „Lebenswelt“ zusammengefügt werden (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1977, S. 168ff.).

Aufgrund der intensiven Beschäftigung mit diesen Jugendlichen zeichnen die Autoren ein buntes, ein vielfältiges Bild der Aktivitäten und Sichtweisen dieser 13- bis 15jährigen. So wird z.B. dargestellt, wie die Berufswahlsituation im 8. Schuljahr wahrgenommen und verarbeitet wird, an welchen Freizeitorten (vom Kino bis zum Friedhof) welche Aktivitäten stattfinden, wie sich gegengeschlechtliche Freundschaften bilden und wieder auflösen. Typisch für diese Forschung ist, daß sie sich zwar auf *Schüler(innen)* bezieht, daß die Lebensweltanalyse jedoch stets über die Grenzen der Institution *Schule* hinausgeht. Bei dieser umfassenden Beschäftigung mit der Lebenspraxis dieser 13- bis 15jährigen arbeiten die Autoren heraus, daß es unter diesen Jugendlichen zwei sehr unterschiedliche Lebensstile gibt: die familienorientierten und die subkulturorientierten Jugendlichen. Obwohl sie sich in der „objektiv“ gleichen Lebenslage befinden (Hauptschuljugendliche aus einem Arbeitervorort), unterscheiden sie sich in ihrer Alltagspraxis und in ihren Bewußtseinsformen erheblich. Zu diesen Differenzen gehört es auch, daß die „offizielle“ Schule einen höchst unterschiedlichen Stellenwert erhält. Woran sich „subkulturorientierte“ und „familienzentrierte“ Schüler(innen) erkennen lassen, wird an der Beschreibung des Verhaltens auf dem Pausenhof plastisch deutlich:

„Wenn man sich während der Pause... in der Nähe des Schulgebäudes aufhält, so fallen einem die Angehörigen der Subkultur unweigerlich ins Auge... Die Schüler bilden

ein oder zwei Halbkreise, und zwar so, daß ihr Rücken dem Außenstehenden den Blick auf das Geschehen im Inneren verwehren. Dort wandern dann... Zigaretten von Hand zu Hand und neue Schlagerhits werden auf Kassettenrecordern abgespielt.... Bei den Mädchen der Subkultur kann man nicht selten zärtliche Formen des Gruppenkontakts beobachten. Wenn sie sich bei Pausenende dem Schulgebäude nähern, halten sie sich im Gehen zu viert an den Fingern fest. Sind Jungen dabei, so jagen sie vielleicht neckend über den Platz, reißen sich zu Boden....“ (Projektgruppe Jugendbüro 1975, S. 31ff.)

Ein deutlich anderes Bild in der Pause geben die familienzentrierten Schüler(innen) ab: Man beobachtet sie

„meist nur zu zweit oder zu dritt miteinander. Während die Jungen und ein Teil der Mädchen sich mit wilden, noch kindlichen Spielen die Schulpause vertreiben, bewegt sich ein anderer Teil der Mädchen gemessen; sie rennen nicht, sie gehen. ... Zwei Kleidungsstypen lassen sich bei den Familienzentrierten unterscheiden: der schulkindhafte Kleidungsstyp (Kniestrümpfe, Faltenrock, Anorak..) und der modische Kleidungsstyp. Die Mädchen des modischen Typs wirken weniger jugendlich als bereits damenhaft (z. B. im Hosenanzug)... Während man bei den Subkulturangehörigen den Eindruck hat, sie experimentieren spielerisch mit ihrer äußeren Erscheinung..., tragen die Familienzentrierten mit der Kleidung eine gefestigte Identität zur Schau ...“ (ebenda, S. 38f.)

Hier wird der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen auf der Ebene des Pausenverhaltens und der Stilisierung durch Kleidung beschrieben. Bedeutsam ist nun, daß die so beschriebene Grundorientierung der Jugendlichen als „subkulturorientiert“ oder als „familienzentriert“ sich als wichtiger Faktor in der von den Jugendlichen selbst betriebenen Sozialisation erweist: Die Häufigkeit und Intensität gegengeschlechtlicher Freundschaften wird davon ebenso beeinflußt wie die subjektiv empfundene Bedeutung von Schule – und letztlich auch der Schulerfolg: Bei vergleichbarer sozialer Herkunft sind vor allem die Subkulturorientierten vom Scheitern in der Hauptschule bedroht (vgl. 1977, S. 145). Insbesondere bei Jungen ist die frühe Hinwendung zur Jugendsubkultur, ihren Werten und Symbolen (Rauchen, Trinken, Cliquenaktivitäten etc.) mit einer Abwendung von den Leistungsanforderungen der Schule verbunden. Umgekehrt gilt wohl auch: Kontinuierliche Mißerfolgserebnisse in der Schule drängen die Heranwachsenden recht früh dazu, ihre Schuldistanz nach außen zu tragen und damit ihre gefährdete Identität zu verteidigen. Insgesamt wird in dieser Sicht deutlich, daß die Subkulturorientierung mit einem weit risikoreicheren Verlauf der Jugendphase verbunden ist – und zwar innerhalb wie außerhalb der Schule.

Die wenigen Studien, die in Form der qualitativen Feldforschung die Lebenswelt der Schüler(innen) analysieren, stammen fast alle aus den 70er Jahren. In den 80er Jahren hat es – soweit ich sehe – nur eine größere Studie gegeben, die die Lebenswelt der Heranwachsenden analysiert hat: KRAPPMANN, Oswald u.a. haben in den ersten sechs Klassen den „Alltag der Schulkinder“ untersucht (vgl. KRAPPMANN/OSWALD 1983; OSWALD u.a. 1986). Dabei haben sie intensive Verhaltensbeobachtungen in Unterrichts- und Spielsituationen mit Interviews der Kinder verbunden. Beschrieben werden die Formen, in denen Gleichaltrige innerhalb und außerhalb des Unterrichts miteinander umgehen. Dabei legen sie besonderes Gewicht auf die Beschreibung der Jungen-Mädchen-Interaktionen – und deren Wandel von der ersten zu sechsten Klasse. Das Ausbleiben weiterer Studien dieser Art in den 80er Jahren läßt befürchten, daß dieser erkenntnisträchtige (aber auch sehr arbeitsaufwendige) Forschungsansatz nicht weiter fortgeführt wird. Insofern kann hier nur ein Plädoyer für die Intensivierung einer qualitativen und hermeneutisch arbeitenden Sozialisationsforschung formuliert werden. Daß vor kurzem die bisher wohl einzige größere Studie dieser Art aus den neunziger Jahren erschienen ist (COMBE/HELSPER 1994), läßt jedenfalls etwas Hoffnung aufkommen.

2.3. Schule als biografische Lebensphase

Die soeben skizzierte Analysen der Schule als Lebenswelt nimmt nicht den einzelnen Schüler, sondern stets eine Schülergruppe in den Blick: Mit großer Aufmerksamkeit und hoher Sensibilität werden z. B. die Beziehungsstrukturen in der Klasse, werden Cliquenaktivitäten und die damit verbundenen Identitätsmuster beschrieben. Analysiert wird somit ein vorhandenes soziales Netz, das durch die Institution Schule gestiftet wird; und betrachtet wird, welche Verhaltens- und Bewußtseinsformen die in diesem Netz Agierenden entwickeln.

Eine solche gruppen- und cliquenorientierte Forschung wird etwa seit Beginn der 80er Jahre ergänzt durch eine (schulische) Sozialisationsforschung, die die individuelle Entwicklung eines Heranwachsenden, die die biografische Dimension in den Mittelpunkt rückt (vgl. BAACKE/SCHULZE 1979; 1993). Die meisten dieser Arbeiten stehen ebenfalls in einem interaktionistischen Theoriezusammenhang: Es geht ihnen darum, „Identitätswürfe“ und „Alltagstheorien“ von Heranwachsenden zu ermitteln und vergleichend zu interpretieren. Das Verfahren der Datenerhebung und -auswertung ist in den verschiedenen Studien dieser Richtung recht ähnlich: Es wer-

den qualitative („offene“, „narrative“) Interviews mit Jugendlichen durchgeführt, das auf diese Weise entstandene biografische Textmaterial wird hermeneutisch interpretiert. Dabei geht es – bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Interpretationsverfahren (vgl. FUCHS 1984, S. 280ff.) – stets darum, die Sichtweise der Befragten, deren Welt- und Selbstinterpretation (und damit die Ergebnisse des bisherigen Sozialisationsprozesses) herauszuarbeiten. Als „Pionierarbeit“ dieses Forschungsansatzes ist die Studie von Marianne KIEPER (1980) über „verwahrloste“ Mädchen anzusehen; sie bezieht sich allerdings nur am Rande auf die Schule. Als biografische Sozialisations-Studien mit deutlichem Schulbezug sind vor allem die Untersuchung der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) und die Arbeiten von GRUSCHKA u.a. (1981), SANDER/VOLLBRECHT (1985), HURRELMANN/WOLF (1986), KLEINESPEL (1990), FUCHS-HEINRITZ/KRÜGER (1991) und DÖPP/HANSEN/KLEINESPEL (1995) zu verweisen.

Um diesen biografischen Forschungsansatz näher zu skizzieren, beziehe ich mich im folgenden auf die Arbeit von HURRELMANN/WOLF (1986). Die Autoren haben „ihre“ Jugendlichen erstmals 1976 befragt, als sie sich als Vierzehnjährige in einer 8. Klasse befanden, diese Befragung wurden 1979 wiederholt. Zum Zeitpunkt der dritten Befragung (1984) waren die Jugendlichen „22 Jahre alt, hatten mehrheitlich das Bildungssystem verlassen und befanden sich in beruflicher Ausbildung oder Berufstätigkeit“ (HURRELMANN/WOLF 1986, S. 2). Ihren theoretischen Rahmen findet diese Untersuchung in dem gewandelten Verhältnis von Jugendphase und Schulzeit – und in der subjektiven Bedeutung, die vor diesem Hintergrund der „Schulerfolg“ für die Subjekte hat. Der Wandel im Verhältnis von Schule und Jugend bringt es mit sich, „daß Jugendliche mit vielfältigen Widersprüchen und Inkonsistenzen beim Übergang von der Schule in den Beruf konfrontiert sind“ (S. 15). Damit wird die Aufmerksamkeitsrichtung dieser Forschung deutlich: Wie verläuft die biografische Passage von der Schule in die berufliche Tätigkeit – und welche subjektive Verarbeitung der eigenen Schulerfahrungen (Erfolg, Mißerfolg) ist damit verbunden? Vor dem Hintergrund dieser Frage werden sechs verschiedene Jugendliche, ihre „Karriere“ und die darauf bezogenen Selbstinterpretationen ausführlich präsentiert. Die Autoren geben selbst eine knappe Skizzierung dieser Fälle; auf zwei von ihnen beziehe ich mich im folgenden:

„– Willi steht für die Schüler, die das Schulsystem ohne ein anerkanntes Abschlußzeugnis verlassen müssen und anschließend auf ‚Glück‘ und ‚Zufall‘ bei einer kaum planbaren Berufslaufbahn angewiesen sind;(...)

– Thorsten schließlich gehört zu denen, die eine glatte Gymnasiallaufbahn haben und nach dem Abitur eine hochqualifizierte Berufsausbildung in Form des Universitätsstudiums aufnehmen“ (S. 153).

In den drei Interviews pro Person wird jeweils gefragt, welche Bedeutung die Heranwachsenden dem Lernen in der Schule zuschreiben und wie sie sich selbst und ihren eigenen Weg durch die Schule interpretieren. So hat Willi, der die Hauptschule nach der 7. Klasse verlassen mußte und nach zwei abgebrochenen Berufsausbildungen im Alter von 22 Jahren versucht, eine Lehre als Friseur abzuschließen, Schule stets als einen sehr wichtigen Bereich angesehen. In dieser – so seine Sicht – wichtigen und für den Lebenserfolg notwendigen Einrichtung findet er jedoch nie Anerkennung. Sein eigenes Schulversagen erklärt er zu allen Zeitpunkten mit ‚eigener Schuld‘. Sein Motiv der Reue, der Wunsch, alles noch einmal von vorn beginnen zu wollen, macht deutlich: Willis Selbstbild wird dadurch geprägt, daß er sich als Schulversager sieht – und zwar als jemanden, der in der Schule berechtigterweise gescheitert ist. Damit ist seine Bildungslaufbahn zu einem spannungsreichen und unbefriedigenden Element der persönlichen Lebensgeschichte geworden:

Ganz anders stellt sich die Schullaufbahn – und deren subjektive Verarbeitung – bei Thorsten dar. Dieser hat stets mit hervorragenden Noten zunächst die Grundschule und dann das Gymnasium durchlaufen. Zum dritten Interviewzeitpunkt ist er 21 Jahre alt und studiert im 3. Semester Jura. Seine Sicht auf Schule stellt sich zu allen Zeitpunkten als eine Mischung von Schulkritik und positivem Leistungsselbstbild dar: Als 14jähriger kritisiert er die Inhalte vieler Fächer als „sinnlos“ – zugleich ist die Schule für ihn ein Ort, an dem er beweisen muß, zu den Besten zu gehören; dabei richtet er sein Augenmerk bereits damals auf einen möglichst guten Abiturnoten-Durchschnitt. Als 16jähriger hält er an diesem Ziel fest und stellt zugleich dar, mit welchen Taktiken (neben der eigenen guten Leistung) dies am besten zu erreichen sei. Als Student betont er rückblickend noch einmal sein funktionales Verhältnis zur Schule, beschreibt seine klare Orientierung auf ein gutes Abitur, um zugleich die Schule scharf zu kritisieren: Sie habe ihm kaum beigebracht, mit Menschen umzugehen. Im Grunde „war es für mich unangenehm, zur Schule zu gehen“ (S. 149). Insgesamt hat Thorsten die Schule

„als eine Einrichtung erlebt, in der er mit einer gehörigen Portion Ehrgeiz zu dem gewünschten Erfolg gekommen ist.... Er hat allen Grund, seine Schulzeit als chancenoptimierend für seine spätere Laufbahn einzuordnen... Diese positiv akzentuierte biographische Funktion läuft parallel mit einem eher kritischen Einschätzungsmuster seiner sozialen Fähigkeiten“ (S. 151).

Die Schullaufbahn war für Thorsten somit nicht nur „objektiv“ erfolgreich, sie hat ihn auch mit einer gehörigen Portion selbstwertdienlicher Erfahrungen ausgestattet, die sich bei ihm zu einem sehr positiven Leistungselbstbild verdichtet haben. Aus der Perspektive des Erfolgreichen kann er sich zugleich von bestimmten Aspekten der Schule distanzieren und von dort aus Kritik (an der Institution und an sich selbst) formulieren. Kurz: Thorsten hat in der Schule den Habitus des Erfolgreichen und des zugleich (Selbst)kritischen erworben; ein Habitus, der ihm in seinem Studium und seinem späteren Beruf sicher nützlich sein wird.

Eine biografisch orientierte Sozialisationsforschung zeichnet auf diese Weise nach, wie sich unterschiedliche Erfahrungen, die Heranwachsende in ihrer Schullaufbahn machen, als Teile ihrer Persönlichkeit „ablagern“ und wie sich auf diese Weise Selbstbilder und Handlungstypen herausbilden. Die vorliegenden Studien erlauben insgesamt die Einschätzung, daß die biografische Sozialisationsforschung in relativ kontinuierlicher Weise auch den Einfluß der Schule analysiert (vgl. SCHULZE 1993, S. 22ff.). Allerdings ist es noch ein weiter Weg, um von diesen Einzelstudien (die oft sehr spezifische Situationen z.B. in Reformschulen analysieren) zu einer Theorie des Zusammenhangs zwischen Institution und Biografie zu gelangen. Insofern sind weitere biografische Studien zur schulischen Sozialisation dringend erforderlich.

2.4. Theorie- und Methodenpluralismus

Während die Diskussion unter den Sozialisationsforschern in den siebziger Jahren durch scharfe Abgrenzungseffekte zwischen verschiedenen theoretischen und methodologischen Positionen geprägt war (vgl. z.B. KÖCKEIS-STANGL 1980), hat die umfangreiche Forschungsarbeit der letzten Jahre zu einer pragmatischen Annäherung und zu konstruktiven Verbindungen verschiedener Ansätze geführt. Die Einsicht, daß man mit der Wahl eines bestimmten theoretisch-methodischen Ansatzes immer auch eine Perspektivengrenzung vornimmt, ist auf allen Seiten gewachsen. Insofern ist die Forschungsarbeit der letzten Jahre durch zwei Trends gekennzeichnet. Zum einen wird innerhalb der jeweiligen Ansätze eine methodische Perfektionierung betrieben, indem z. B. quantitative Analysen von Sozialisationswirkungen viel stärker auf Längsschnitt-Untersuchungen setzen (vgl. PEKRUN/FEND 1991) oder indem biografische Studien mehrperspektivisch auf unterschiedliches Quellenmaterial zurückgreifen (vgl. DÖPP/HANSEN/KLEINESPEL 1995). Zum anderen bemühen sich viele Sozialisationsforscher, innerhalb eines Projekts mehrere Forschungsansätze miteinander zu verknüpfen, um auf diese

Weise ihr Problem mehrperspektivisch zu erfassen. Der Begriff der „Methoden-Triangulation“ steht hier für ein aufwendiges Programm, in dem – auf eine Fragestellung bezogen – mit ganz unterschiedlichen Verfahren Erkenntnisse gewonnen und „facettenweise zusammengesetzt werden“ sollen (HURRELMANN/ULICH 1991, S. 17). Seit Mitte der 80er Jahre finden sich vermehrt Projekte, die mit solch komplexen methodischen Ansätzen arbeiten (vgl. z.B. HOLTAPPELS 1987; BAETHGE u.a. 1988; TILLMANN u.a. 1994). Sofern Forschungsprojekte über entsprechende Ressourcen verfügen, erscheint es empfehlenswert, diese Ansätze zur Methoden-Triangulation weiterzuentwickeln.

3. Perspektiven schulischer Sozialisationsforschung

Seit etwa 25 Jahren arbeiten im deutschsprachigen Bereich Sozialisationsforscher(innen) mit empirischen Methoden daran, den Zusammenhang zwischen den Einflüssen der Institution Schule und der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden aufzuklären. Dabei haben zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Themen im Vordergrund des Interesses gestanden. Anfang der 70er Jahre ging es vor allem um die schichtenspezifische Sozialisation und Auslese, Mitte der 70er Jahre stand die Frage nach der sozialisationstheoretischen Auswirkung unterschiedlicher Schulsysteme im Vordergrund. Gegenwärtig rückt der Zusammenhang zwischen den Prozessen des familiären und kulturellen Wandels („veränderte Kindheit“, „Individualisierung von Jugend“) und dem schulischen Lernen in den Mittelpunkt des Interesses. Thematischer Wandel in der Forschungs- und Theoriearbeit ist notwendig und „normal“, er unterliegt aber gerade in der Erziehungswissenschaft einer spezifischen Gefahr: Unter dem Zwang zur vordergründigen Originalität werden viel zu häufig die Fragestellungen von gestern als „überholt“, als „falsch gestellt“ oder gar als „beantwortet“ erklärt, um dann mit angeblich ganz neuen und „wirklich wichtigen“ Themen auf den wissenschaftlichen Diskussionsmarkt zu treten. Auch wenn in diesem Beitrag Zukunftsfelder der Forschung skizziert werden sollen, so möchte ich mich doch zugleich von einem solchen „Trendsetting“ in der wissenschaftlichen Diskussion distanzieren. Deshalb skizziere ich zuerst die Themen- und Fragestellungen, die in der schulischen Sozialisationsforschung seit längerem bearbeitet werden und die es verdienen, auch weiterhin im Zentrum des Forschungsinteresses zu stehen: Themen, die bedeutsam bleiben. Daran anschließend weise ich Themen- und Fragestellungen aus, die aufgrund jüngerer gesellschaftlicher, jüngerer pädagogischer Entwicklungen im Zentrum des Forschungsinteresses stehen (sollten): Themen, die aktuell geworden sind.

3.1. Themen, die bedeutsam bleiben

Schule in unserer Gesellschaft ist auf Leistungsauslese und auf gesellschaftliche Integration ausgerichtet, sie richtet ihre Bemühungen auf heranwachsende Mädchen und Jungen. Aus dieser grundlegenden Einordnung ergeben sich drei Forschungsfelder, die aktuell bleiben.

3.1.1. Selektion, Leistung, Konkurrenz

Schule ist und bleibt die zentrale Qualifizierungs- und Selektionsinstanz in unserer Gesellschaft, damit eröffnet oder verweigert sie Lebenschancen, damit konfrontiert sie Heranwachsende langjährig mit Erfahrungen von Erfolg und Scheitern. Schulische Sozialisationsforschung hat immer wieder auf die Dominanz der Leistungsthematik in der Schule verwiesen: Der Unterricht ist auf Aneignung von Inhalten ausgerichtet, diese Zielorientierung ist mit formellen Leistungsnachweisen verknüpft; Zensuren, Zeugnisse und schließlich Schulabschlüsse beherrschen die Szene. Leistungserbringung und Leistungsbewertung erfolgen fast immer individuell, so daß die Schüler(innen) auf diese Weise in Konkurrenz miteinander gesetzt werden; denn „gute“ Schüler(innen) kann es nur geben, wenn es auch „schlechte“ gibt. Diese Grundstruktur der schulischen Kommunikation ist in doppelter Weise zum Gegenstand schulischer Sozialisationsforschung geworden:

- a) Zum einen wurde nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Ungleichheit (schichtenspezifischer Sozialisation) und schulischem Erfolg gefragt.
- b) Zum anderen wurden analysiert, welchen Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden diese Leistungsorientierung der schulischen Kommunikation nimmt.

Beide Forschungsperspektiven (und ihre hauptsächlichen Ergebnisse) sollen im folgenden knapp skizziert werden.

zu a): Die Einbindung der schulischen Leistungsstruktur in die gesellschaftliche Selektionsfunktion der Schule (und damit in ein System gesellschaftlicher Ungleichheit) ist sowohl von struktur-funktionalen wie von marxistischen Ansätzen her thematisiert worden: Welche Kinder haben in der Schule „typischerweise“ Erfolg, welche hingegen Mißerfolg? Mit dieser Frage wurde schon früh auf die Bedeutung der sozialen Herkunft der Kinder und

auf den schichtenspezifischen Charakter von „Schulerfolg“ verwiesen (vgl. ROLFF 1967). Ob und in welchem Ausmaß die schichtenspezifische Bildungsbenachteiligung von Arbeiterkindern abgebaut werden konnte, wird in Arbeiten des Dortmunder „Instituts für Schulentwicklungsforschung“ seit Beginn der 80er Jahre kontinuierlich nachgezeichnet (vgl. zuletzt IMHÄUSER/ROLFF 1992). Die dort präsentierten Ergebnisse machen deutlich, daß in den 70er und 80er Jahren zwar eine gewisse Öffnung „weiterführender“ Bildung für Arbeiterkinder stattgefunden hat (insbesondere im Bereich der mittleren Abschlüsse); zugleich wird aber auch deutlich, daß auf den Wegen zur akademischen Bildung (Gymnasium, Universität) nach wie vor massive Unterschiede zwischen Kindern „proletarischer“ und „bürgerlicher“ Herkunft bestehen: Während 1990 nur etwa jedes 10. Arbeiterkinder ein Gymnasium (7. Klasse) besucht, gehen zwei von drei Beamtenkindern in diese Schulform (vgl. IMHÄUSER/ROLFF 1992). Während sich in den 60er und 70er Jahren diese Forschung auf die deutschen Arbeiterkinder als die besonders stark benachteiligte Gruppe konzentrierte, führten die zunehmenden Einwanderungen in den 70er und 80er Jahren dazu, daß eine neue Gruppe von Benachteiligten entstand: Kinder aus nicht-deutschen Familien, die in unserem Schulsystem weit weniger erfolgreich sind als ihrer deutschen Mitschüler(innen) (vgl. KLEMM 1984; HORNBERG 1992; ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1994, S. 364ff.; POPP 1994, S. 60f.).

Eine solche Forschung zur Ungleichheit im Bildungssystem, zu schichtenspezifischen und ethnischen Benachteiligungen, bleibt weiter bedeutsam. Die kontinuierlich vorgelegten Studien der 70er und 80er Jahre haben nicht nur gezeigt, welche Benachteiligungen abgebaut werden konnten, sondern sie haben auch neue Benachteiligungen aufgedeckt. Forschung hat die Aufgabe, auch künftig solche Entwicklungen zu durchleuchten. Solche Studien sind als Teil einer regelmäßigen Bildungsberichterstattung notwendig, um für die öffentliche Diskussion über jeweils aktuelle und nicht-geschönte Daten zu verfügen. Darüber hinaus hat STEINKAMP (1991) deutlich gemacht, daß die Sozialisationsmechanismen in Schule und Familie, über die die gesellschaftliche Benachteiligung von einer Generation zur nächsten sozial vererbt wird, noch längst nicht aufgeklärt sind. Hier sind weitere intensive Forschungsanstrengungen notwendig.

zu b): Schule – so hat es bereits PARSONS (1968, S. 179f.) formuliert – muß die Auslese verbinden mit einer Internalisierung des Leistungsprinzips, so daß gerade die weniger Erfolgreichen die Überzeugung vertreten, daß sie gerechterweise ausgelesen wurden. Mit dieser These verweist Parsons auf die Bedeutung der schulischen Leistungsstruktur sowohl für die gesamtge-

sellschaftliche Integration **wie für die Persönlichkeitsprägung der Heranwachsenden**. In vielen Forschungsprojekten und mit ganz unterschiedlichen Methoden ist die Frage nach der subjektiven Verarbeitung der schulischen Leistungs- und Konkurrenzstruktur untersucht worden. So hat Fend mit standardisierten Einstellungsskalen erforscht, ob und in welchem Ausmaß die Schule bei den Schülerinnen und Schülern tatsächlich eine gesellschaftlich affirmative „Leistungsorientierung“ vermittelt: die Überzeugung, daß in dieser Gesellschaft begehrte Positionen nach dem Kriterium der individuellen Leistung vergeben werden – und daß es deshalb angeraten sei, nach Leistung zu streben. Fend zeigt auf, daß eine solche „Leistungsorientierung“ in der Breite der Schülerschaft vorzufinden ist – besonders stark wird sie aber von Hauptschülern vertreten: Obwohl diese Schüler(innen) am ehesten zu den Verlierern des schulischen Konkurrenzkampfs zu zählen sind, sind sie von der „gerechten“ Auslese in Schule und Gesellschaft besonders stark überzeugt. Die „erfolgreichen“ Gymnasiasten stehen dem hingegen eher kritisch gegenüber (vgl. FEND u.a. 1976, S. 229f.). Die „Arbeitsgruppe Schulforschung“ (1980) kommt mit qualitativ-biografischen Methoden zu ganz ähnlichen Ergebnissen. Nicht wenige der „Sitzenbleiber“ in der Hauptschule haben die institutionelle Definition als „Versager“ für sich übernommen. Die Legitimität von Leistungsorientierung, Zensierung und Auslese steht für sie außer Zweifel – auch wenn sie selbst an diesen Kriterien gescheitert sind. Demgegenüber führen „erfolgreiche“ Schüler(innen) diesen Erfolg zum erheblichen Teil auf Bedingungen zurück, die in der eigenen Person liegen: Ehrgeiz, Fleiß oder auch Begabung erklären, warum sie selbst so „gut“ sind (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 171). Auch in dieser Perspektive entwickeln sich kaum Zweifel am schulischen, am gesellschaftlichen Leistungs- und Konkurrenzprinzip.

Allerdings: Die vorliegende Forschung beschreibt überwiegend, wie Schüler(innen) die Leistungskriterien der Institution übernehmen, wie sie ein weitgehend unkritisches Verhältnis zur Leistungsideologie aufbauen. Aus der Forschung zum Wertewandel (vgl. GENSICKE 1994, S. 25f.) wissen wir nun aber, daß solche Leistungskonzepte von einer zunehmenden Minderheit von Heranwachsenden nicht mehr akzeptiert werden. Ob und in welcher Weise Schule zu einer solchen Sichtweise beiträgt, ist nach wie vor eine offene Frage, die auf Bearbeitung wartet.

3.1.2. *Anpassung, Normierung, Abweichung*

„Leistung“ ist das eine zentrale Stichwort bei der Beschreibung der unterrichtlichen Kommunikation, „Hierarchie und Zwang“ sind die anderen. Denn die Teilnahme am schulischen Unterricht ist nicht freiwillig, weder für die Lehrer(innen) noch für die Schüler(innen). Innerhalb der Zwangsveranstaltung Unterricht hat der Lehrer gegenüber den Schülern eine ungleich höhere Machtposition: Lehrerinnen und Lehrer tragen institutionell gesetzte Anforderungen vor und setzen sie durch, Schülerinnen und Schüler sind zur Einordnung aufgefordert; doch getarnte und auch offene Formen des Ungehorsams gehören ebenso zum Schulalltag wie die reibungslose Anpassung. Innerhalb von Schule und Unterricht bewegen sich die Heranwachsenden in einem Netz von zum Teil dauerhaften, zum Teil von Lehrer zu Lehrer wechselnden Anforderungen, die alle ein gemeinsames Merkmal haben: Sie werden ihnen gegenüber machtvoll vorgetragen; die Zurückweisung solcher Anforderungen wird häufig als Regelverstoß interpretiert und kann sanktioniert werden.

Die vorliegende Forschung zeigt, daß die Auswirkungen dieses Anpassungsdrucks ambivalent sind: Er trägt zunächst dazu bei, „konformitätsorientierte Werthaltungen“ (FEND u.a. 1976, S. 321) bei Schülerinnen und Schülern zu stützen und zu stärken; dazu gehört die hohe Wertschätzung von „Ordentlichkeit, Benehmen, Pflichtbewußtsein“ (ebd.) ebenso wie die Identifikation mit herrschenden politischen Wertvorstellungen. Wenn aber Schulen miteinander verglichen werden, in denen die Lehrerschaft diesen Anpassungsdruck entweder besonders verschärft oder stark abmildert, zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse: Wenn Lehrer(innen) von ihren Schüler(innen) ein hohes Maß an Selbständigkeit erwarten, wenn Leistungsdruck moderat ausgeübt wird, wenn Disziplinanforderungen nicht überbetont werden und wenn mit Strafen zurückhaltend umgegangen wird, dann kommt es eher zu positiven Sozialisationseffekten: Die Heranwachsenden zeigen eine hohe Selbstakzeptanz und eine große Erfolgszuversicht, die Angst ist nicht sehr ausgeprägt.

„Erwarten die Lehrer jedoch wenig selbständiges Verhalten von ihren Schülern, halten sie Disziplin für außerordentlich wichtig..., strafen sie Schüler häufig,.... dann sind auch ihre Schüler von Angst gekennzeichnet, die Erfolgszuversicht ist relativ niedrig“ (FEND 1980, S. 371f.).

Daran wird deutlich, daß der Anpassungsdruck sehr leicht mit unerwünschten erzieherischen Wirkungen verbunden sein kann, und daß es sehr stark vom dem „Schulklima“ – und damit von den Lehrern selbst – abhängig ist,

welche pädagogischen **Wirkungen mit der institutionellen Hierarchie verbunden** sind.

Auf diese Ambivalenz **der schulischen Anpassungs- und Gehorsamkeitsforderungen** haben insbesondere interaktionistisch orientierte Forschungsprojekte immer wieder aufmerksam gemacht. Dabei machen sie deutlich, daß mit der institutionellen Normierung zugleich auch immer die Tendenz zur Abweichung gestärkt wird – und daß damit Prozesse in Gang gesetzt werden, die einzelne Schüler(innen) in deviante Karrieren befördern können (vgl. BRUSTEN/HURRELMANN 1973). Die institutionellen Regelungen und Anforderungen in der Schule sind so eng, daß kein Mensch (auch kein Lehrer) sie stets alle erfüllen kann. Angesichts der Vielzahl der Regelungen ist ständige Konformität illusionär, angesichts der eigenen Bedürfnisse ist sie für Schüler(innen) auch gar nicht erstrebenswert. Da der Verstoß gegen die Regeln jedoch risikoreich ist, entwickeln Schüler eine ganz spezifische Form der Anpassung: Das kalkulierte und geschickte Unterlaufen von Anforderungen, der verdeckte Protest, das Vortäuschen von Leistungen – dies alles gehört zu den wohlbekannten „Schülertaktiken“ (vgl. HEINZE 1976), mit denen sich die Heranwachsenden ein einigermaßen angenehmes „Überleben“ in der Institution sichern wollen. Dabei wird ein Umgang mit Institutionen erlernt, der sich im späteren Leben als sehr hilfreich erweisen kann. Solche Schülertaktiken, die auch in literarischen Texten gern genüßlich beschrieben werden (z.B. bei Thomas MANN, bei Bert BRECHT), sind gleichsam „augenzwinkernd“ akzeptierte Normabweichungen, bei denen die Heranwachsenden allerdings zugleich lernen, daß man auch bei Verstößen nicht „zu weit“ gehen darf.

Davon zu unterscheiden sind die Prozesse, bei denen einzelnen Schülerinnen und Schülern immer wieder normabweichendes Verhalten vorgeworfen wird, bei denen „Verstöße“ als zunehmend schwerwiegender bewertet werden, und bei denen auf diese Weise das Etikett (und später auch die Selbstkategorisierung) als „schwieriger Schüler“ vergeben wird. Als letzte Stufe dieser Devianzproduktion erfolgt dann die Aussonderung: Einzelne Schüler werden als nicht mehr tragbar erklärt und entweder im hierarchisch gegliederten Schulsystem von oben (Gymnasium) nach unten (bis zur Hauptschule oder gar zur Sonderschule) verschoben oder sozialpädagogischen Einrichtungen als „Fall“ überwiesen. Von dort geht die deviante Karriere dann nicht selten bis zu den Instanzen der Strafverfolgung.

Ob und in welchem Maße die Schule „abweichendes Verhalten“ hervorbringt, oder ob sie lediglich der Schauplatz für aggressive Schülerhandlungen ist, ist in der Öffentlichkeit in den letzten Monaten intensiv diskutiert worden. Die starke Emotionalisierung des Themas „Gewalt in Schulen“ hat

zugleich deutlich gemacht, daß wissenschaftlich gesichertes Wissen dazu kaum vorliegt (vgl. HURRELMANN 1993, S. 44ff.). Daran zeigt sich, daß die Fragen von Anpassung und Abweichung in der Schule längst nicht aufgeklärt sind, sondern daß je aktuelle Varianten dieses Themas von Lehrern, Eltern und Schulpolitikern immer wieder diskutiert werden – und daß zugleich Anfragen an die Sozialisationsforschung gestellt werden, die mit den gegenwärtig vorliegenden Ergebnissen nicht beantwortet werden können.

3.1.3 Geschlecht, Interaktion, Kompetenz

Mit der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ als Inkarnation von Bildungsbenachteiligung wurde in den sechziger Jahren die Aufmerksamkeit auf weibliche Bildungskarrieren gelenkt. Jürgen ZINNECKER (1972) war einer der ersten, der die Möglichkeiten und Grenzen von Schule bei der Durchsetzung gleicher Rechte analysierte. Seine Anstöße wurden jedoch nur begrenzt aufgegriffen.

Zu Beginn der achtziger Jahre wird dann zunehmend kritisiert, daß die Erziehungswissenschaft in ihren Untersuchungen zur schulischen Sozialisation bislang das Geschlecht nicht als soziale Strukturkategorie berücksichtigt hat. Der Vorwurf insbesondere der pädagogischen Frauenforschung lautet knapp zusammengefaßt: Die in unserer Gesellschaft etablierte Geschlechterhierarchie wird weitgehend ausgeblendet, Männliches häufig für das allgemeine gehalten oder doch als Norm gesetzt, an der weibliche Lebens- und Lernzusammenhänge gemessen und häufig als defizitär abgewertet werden. Häufig kommen auch Geschlechterdifferenzen gar nicht in den Blick. Unbewußt – weil unbemerkt – werden damit Ungleichheiten reproduziert.

In den 80er Jahren werden erste Studien durchgeführt, mit denen die verdeckte Benachteiligung von Mädchen in schulischen Sozialisationsprozessen aufgezeigt wird. So wird in mehreren Untersuchungen aufgezeigt, daß Jungen deutlich mehr Zuwendung von Lehrern und auch von Lehrerinnen erfahren, während Mädchen sich weit stärker darum bemühen müssen (vgl. z. B. FRASCH/WAGNER 1982, ENDERS-DRAGÄSSER/FUCHS 1989). Jungen werden im Unterricht häufiger aufgerufen, allerdings dabei nicht selten wegen disziplinarischer Verstöße getadelt. Dennoch vermittelt ihnen auch solch eher negatives Angesprochenwerden das deutliche Gefühl, wahrgenommen und beachtet zu werden. Sie sind es nicht gewohnt, übersehen zu werden und reagieren bereits mit Empörung, wenn Mädchen annähernd gleich häufig am Geschehen beteiligt werden. Sowohl aus der Sicht der Schüler und Schülerinnen als auch der Lehrer und Lehrerinnen stellte sich eine fast gleiche

Beteiligung von Jungen und Mädchen (in keinem Fall wurde tatsächlich Parität erreicht) subjektiv bereits als Bevorzugung der Mädchen dar. Die sonst übliche „Normalverteilung“ zugunsten der Jungen hatte sich als Norm soweit eingebürgert, daß Mädchen und Lehrer(innen) ein schlechtes Gewissen bekamen, obwohl Ungleichheit lediglich abgebaut, keineswegs aufgehoben wurde. Gleichzeitig protestieren die Jungen massiv gegen den Verlust ihrer Privilegien.

Aber es geht nicht nur um Quantitäten der Beteiligung. Lehrer und Lehrerinnen betrachten häufig Jungen als die interessanteren, die „wirklich glänzenden“ Schüler. Sie wissen mehr über männliche Schüler, beziehen sich eher namentlich auf sie und greifen auch häufiger ihre Anregungen und Interessen auf (vgl. z. B. SKINNINGSRUD 1984, SPENDER 1985). Angesichts dieser Situation verwundert es dann auch nicht, daß Jungen in der Schule ein weit größeres Selbstbewußtsein aufbauen können als Mädchen (vgl. HORSTKEMPER 1987). Auf diese Weise hilft Schule mit, Jungen und Mädchen in das „symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit“ (HAGEMANN-WHITE 1984) einzuüben und die hierarchische Ordnung der Geschlechterverhältnisse zu akzeptieren. Der „Überlegenheitsimperativ“ (WAGNER u.a. 1984) der Jungen wird zementiert, obwohl er gleichzeitig immer wieder auch durch die Realität infrage gestellt wird: Sie sind ja nicht immer größer, stärker, klüger – müßten es aber dem Anspruch nach sein (vgl. BARZ 1982).

In der jüngeren Vergangenheit ist auf die Kehrseite dieses Anspruchs, immer groß und stark – „cool“ – sein zu müssen und weder Gefühle noch Tränen zeigen zu dürfen, verwiesen worden. Die „kleinen Helden“ sind „in Not“ geraten, wie SCHNACK/NEUTZLING (1990) nicht ohne Ironie feststellen; ihre Sozialisation bleibt „zwischen Größenwahn und Selbstzweifel“ in all ihrer Widersprüchlichkeit weitgehend undurchschaubar (SIELERT 1989, S. 27). Zwar dringt „das Leiden an Männlichkeitsnormen, die andere Bedürfnisse zudecken und von ihrer Befriedigung abschneiden, (...) kaum ins Bewußtsein der meisten Jungen“ (SIELERT 1989, S. 32), dennoch erleben sie ihr eigenes Geschlecht als defizitär. So kritisieren sie durchgängig bei den eigenen Geschlechtsgenossen die Gewalt; Verständnis und Sozialkompetenz sind dagegen Eigenschaften, die sie bei sich vermissen und die sie eher bei den Mädchen zu finden glauben (vgl. FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1992).

Die Forschungs- und Entwicklungsperspektive hat sich somit erweitert. Nunmehr werden beide Geschlechter in den Blick genommen. Ziel ist es dabei, Mädchen wie Jungen eine möglichst umfassende Entwicklung ihrer Kompetenzen zu ermöglichen, ohne daß dies durch eine frühzeitige Fixierung auf traditionelle Geschlechtsrollen behindert wird. Jungen und Mädchen eignen sich ihre Identität – und dabei auch ihre subjektive Ausgestaltung ihrer

Rolle als Mann oder Frau – in konkreten Handlungen an. Es geht also nicht einfach um Übernahme von Erwartungen, sondern um eine aktive Auseinandersetzung, auch um partielle Zurückweisung angesonnener Verhaltensweisen, um das Erfinden und Erproben neuer Alternativen. Solche Prozesse verlaufen auf der Ebene der Individuen notwendigerweise nicht konfliktfrei, sondern widersprüchlich, oft krisenhaft, sie produzieren Widerstände, können aber auch Energien freisetzen, Entwicklungen vorantreiben und zu selbstbestimmtem Handeln befähigen. Wie diese Prozesse im einzelnen ablaufen und welchen Einfluß darauf unterschiedliche schulische Arrangements ausüben, ist noch weitgehend unbekannt. Damit ist das weite und zugleich dringend bearbeitungsbedürftige Feld für eine geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung im schulischen Kontext zumindest grob umrissen.

3.2. Themen, die aktuell geworden sind

Während die zuvor angesprochenen Themen schon seit längerem bearbeitet werden, sind in den 80er Jahren neue Problemperspektiven aufgetaucht. Sie erklären sich vor allem aus dem gesellschaftlichen und dem schulischen Wandel und aus den sich daraus ergebenden geänderten Konstellationen für schulische Sozialisationsprozesse. Drei Aspekte des gesellschaftlichen Wandels, aus denen sich zugleich neue Forschungsthemen herauskristallisiert haben, scheinen mir besonders bedeutsam. Sie sollen im folgenden knapp skizziert werden.

3.2.1. Kindliche Lebenswelt und schulisches Lernen

Verhaltensformen, Orientierungen, Motivationen von Heranwachsenden werden zum erheblichen Teil durch Erfahrungen in familiären und außerschulischen Kontexten geprägt. Das Verhältnis zu den Eltern und Geschwistern, die Aktivitäten in der peer-group, der Konsum von Medien – dies alles beeinflußt die Mentalitäten und Handlungsmuster der Kinder, wenn sie als Schüler(innen) im Unterricht sitzen. Nun ist es ein ganz normaler Sachverhalt, daß sich im historischen Prozeß auch die Lebenswelten von Kindern ändern. Allerdings spricht vieles dafür, daß der gesellschaftliche Wandel in den letzten 25 bis 30 Jahren so umfassend war, daß sich dabei die Bedingungen des kindlichen Aufwachsens geradezu sprunghaft verändert haben (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1985; FÖLLING-ALBERS 1991). Dies läßt sich zunächst anhand einiger objektiver Merkmale festmachen:

Die durchschnittliche Zahl der **Kinder pro Familie** sinkt seit Jahren, immer mehr Kinder wachsen als Einzelkinder, immer weniger in größeren Familienverbänden auf. Parallel dazu steigt die Erwerbstätigkeit der Mütter. Neben traditionellen Kleinfamilie, in denen gegenwärtig etwa 85% der Kinder aufwachsen, treten immer häufiger andere Familienformen: Alleinerziehende, nicht-eheliche Lebensgemeinschaften, Zweitfamilien etc. (vgl. POPP/TILLMANN 1990). Doch nicht nur die Familienformen, auch die ethnische Herkunft der Kinder ist weit pluraler geworden. Ende der 80er Jahre hatten etwa 12% der Grundschul Kinder einen ausländischen Paß, in städtischen Regionen sind in einer Grundschulklasse oft fünf oder mehr Muttersprachen vertreten. Damit ist die Berührung mit fremden Kulturen für viele Kinder zur alltäglichen Erfahrung in der Schule geworden. Für deutsche wie für ausländische Kinder gilt gleichermaßen, daß sich der radikalsten Wandel wohl im Bereich der Medien vollzogen hat. Während zu Beginn der 60er Jahre noch die meisten Kinder ohne Fernsehen aufwuchsen, sind die Haushalte heute mit unterschiedlichen Medien – vom Walkman bis zum Videogerät – vollgestopft. Insbesondere die Bildschirmmedien spielen in der heutigen Kinderwelt eine überragende Rolle. Acht- bis Dreizehnjährige schauen durchschnittlich 80 Minuten am Tag fern, „Vielseher“ unter ihnen bringen es auf mehr als drei Stunden täglich (vgl. SCHNOOR/ZIMMERMANN 1989). Dies alles ist verbunden mit einem Wandel des Erziehungsklimas in den Familien: Auf der einen Seite wurden autoritäre Verhältnisse abgebaut, an die Stelle von „Befehlen und Gehorchen“ ist der kommunikative Austausch, ist das „Verhandeln“ getreten (vgl. BÜCHNER 1983). Zugleich sind aber die Leistungsanforderungen, die bereits an Grundschul Kinder gestellt werden, kontinuierlich gestiegen. Während zu Beginn der 60er Jahre nur etwa 16% der Kinder ein Gymnasium besuchten (vgl. ROLFF/KLEMM/TILLMANN 1985, S. 84), streben heute 54% der Grundschulleitern für ihr Kind das Abitur an (vgl. ROLFF u.a. 1994, S. 15).

Der soeben skizzierte Wandel wird von vielen Sozialisationsforschern als ein massiver Veränderungsschub beschrieben (vgl. ROLFF/ZIMMERMANN 1985) und insbesondere in seinen Konsequenzen für kindliches Verhalten betrachtet. Hier lassen sich nun Beobachtungen anschließen, die insbesondere von Grundschullehrerinnen und -lehrern gemacht werden. Von ihnen werden die heutigen Grundschul Kinder als unruhig, wenig ausdauernd, wenig konzentrationsfähig beschrieben. Zugleich werden sie für „ich-bezogen, erwachsenorientiert und wenig rücksichtsvoll“ gehalten (FÖLLING-ALBERS 1991, S. 58).

Nun ist gegenüber Beschreibungen von Erwachsenen, die Kinder heute seien „schwieriger“, „problematischer“, „weniger lernbereit“ als früher, stets große Skepsis angebracht; denn die Gefahr, daß hier lediglich ein nostalgisch gefärbter Vergleich mit **der eigenen Kindheit** gezogen wird, liegt auf der Hand (vgl. HARMS 1989, S. 13). Doch mit solchen Bedenken allein kann die Hypothese, daß die **gewandelte Kindheit massive Auswirkungen** auf das schulische Verhalten hat, **nicht zurückgewiesen werden. Vielmehr** wird mit

diesem Einwand deutlich, daß hier ein großer Forschungsbedarf besteht; denn der weitverbreiteten Überzeugung, Kinder seien heute „ganz anders“ als noch vor zehn oder zwanzig Jahren, steht eine recht dürftige Forschungslage gegenüber. Daher ist als generelle Frage zu formulieren: In welcher Weise werden die (veränderten) Lebenswelten von den Kindern aufgenommen und verarbeitet, welche (möglicherweise) veränderten Orientierungen und Verhaltensweisen ergeben sich daraus? Diese Fragestellung verweist auf die Notwendigkeit, Kindheitsforschung und Schulforschung unter sozialisatorischer Perspektive miteinander zu verknüpfen.

3.2.2. *Pluralisierung in Schule und Jugend*

Der soeben skizzierte Wandel kindlicher Lebenswelten ist Teil eines Veränderungsprozesse der bundesdeutschen Gesellschaft, der von Ulrich BECK (1983; 1986) als „Modernisierungsschub“ beschrieben wird: Die Dynamik des entwickelten Kapitalismus führt dazu, daß traditionale Milieus (und deren Sozialisationsklima) aufgelöst werden, daß Lebenswege weit weniger in vorgeprägten Bahnen verlaufen, daß Schulformen und Klassenmilieus weit weniger eng aufeinander bezogen sind. Für das heranwachsende Subjekt ergibt sich daraus eine „Pluralisierung“ von Lebensformen und eine „Individualisierung“ der Lebenswege (vgl. BECK 1983, S. 58ff.; TILLMANN 1994, S. 256ff.).

Dieser Prozeß der Pluralisierung hat in besonders tiefgehender Weise das Jugendalter verändert. Dort sind aus den wenigen klassen- und geschlechtsspezifisch Ablaufmustern von „Jugend“, wie sie noch in den 60 Jahren bestanden haben, vielfältige Varianten des Lebenslaufs entstanden: Jugend als Statuspassage fasert aus (entstrukturiert sich), Jugend als Lebensform wird in bisher nicht gekannter Weise vielfältig (pluralisiert sich) (vgl. HEITMEYER/OLK 1990). Dies alles hat massive Rückwirkungen auf die Schule; denn die Bildungsexpansion hat seit den 60er Jahren dazu geführt, daß immer mehr Jugendliche immer länger zur Schule gehen. Schulzeit und Jugendzeit fallen immer enger zusammen, inzwischen besucht die Mehrheit der 16- bis 19jährigen eine (allgemeine oder berufliche) Vollzeitschule (vgl. BMBW 1993/94, S. 22f.). Für all diese Jugendlichen gilt, daß früher bekannte gesellschaftliche Regelungen und Selbstverständlichkeiten an Orientierungskraft verloren haben. Dies gilt für die – auf allen Ebenen – unsichere Berufseinmündung genauso wie für die flexibler gewordene Geschlechterrolle und für die zu wählende Lebens- und Beziehungsform. In sämtlichen Feldern stehen Jugendliche unter Entscheidungs- und Auswahlzwängen,

ohne daß sie die Folgen ihrer Entscheidungen klar abschätzen können. Jugendforscher sehen in dieser ständigen latenten Unsicherheit auch den Ausgangspunkt für die Jugendstile, die sich in großer Vielfalt (von den Punks über die Gruftis bis hin zu den Skins) herausgebildet haben: Heranwachsende, die sich an nichts Sicheres mehr halten können, suchen Sicherheit durch Identifizierung mit einem Gruppenstil.

In der Jugendforschung sind die Begriffe „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ in den letzten Jahren zu theoretischen Leitkategorien avanciert, sie haben einen Boom an theoretischen und empirischen Arbeiten ausgelöst (vgl. z.B. HEITMEYER/OLK 1990). Die Schule ist bei diesen Studien allenfalls am Rande in den Blick geraten. Welche Konsequenzen sich aus dieser Entwicklung für die Schule ergeben, wird zwar gelegentlich eher essayistisch beschrieben (vgl. z. B. ZIEHE 1983), aber bisher nicht systematisch analysiert. Und auch die „umgekehrte“ Fragestellung – was trägt die Schule zum Individualisierungsprozeß bei – wartet noch auf ihre systematische Bearbeitung.

3.2.3. Ansätze innerer Schulreform

Ein Blick auf die wichtigsten Studien zur schulischen Sozialisation zeigt, daß sich dort ein eher konventionelles Bild von Schule niederschlägt. Die meisten dieser Studien gehen davon aus, daß Fachunterricht in Jahrgangsklassen erteilt wird, daß Hausaufgaben und Ziffernnoten gegeben werden, daß Schule vor allem aus Unterricht im Klassenraum besteht und daß die Lehrer(innen) überwiegend frontal unterrichten. Fast alle gängigen Schulklima-Skalen gehen implizit von diesem Bild aus (vgl. z. B. HELMKE/DREHER 1979, S. 204ff.).

Nun hat sich in den letzten Jahren nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb des Schulsystems einiges gewandelt. In vielen Schulen wurde durch eine engagierte Reformarbeit das tradierte Lernarrangement aufgelockert oder gar prinzipiell verändert (vgl. GROPPENGIEBER/OTTO/TILLMANN 1994). Das geschah keineswegs in allen Schulen – und die Reformaktivitäten sind auch in den verschiedenen Schulen, Schulformen und Bundesländern unterschiedlich weit entwickelt. Dennoch lassen sich einige deutliche Trends angeben:

- a) Auflockerung des Klassenverbandsunterrichts in Richtung auf mehr Gruppen-, Partner- und Individualarbeit – etwa in Form der „Freien Arbeit“ bzw. der „Wochenplanarbeit“ (vgl. z. B. CLAUSSEN 1991).

- b) Auflockerung der traditionellen Jahrgangsklasse durch die Zusammenstellung altersgemischter Gruppen – etwa im Grundschulunterricht oder auch im Wahlbereich von Sekundarschulen (vgl. HAARMANN 1991).
- c) Aufbrechen der Dominanz des reinen Fachunterrichts durch fächerübergreifende Arbeitsweisen, durch handlungsorientierten Unterricht, durch projektformiges Arbeiten (vgl. BASTIAN/GUDJONS 1986).
- d) Einschränkung der Zensurierung, indem vor allem in jüngeren Jahrgängen (z. T. bis zur 6. Klasse, in Reformschulen auch weiter) keine Ziffernnoten erteilt werden, sondern die Rückmeldungen über Lernberichte erfolgen (vgl. BAMBACH 1994).
- e) Öffnung der Schule hin zu außerschulischen Lernfeldern, häufig verbunden mit der Erweiterung schulischer Erfahrungsfelder im Rahmen des „Schullebens“ (vgl. z.B. ZIMMER/NIGGEMEYER 1986).

Die meisten dieser schulpädagogischen Reformtendenzen haben sich im Grundschulbereich weit stärker verbreiten können als in den Sekundarschulen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsforschung 1994, S. 321), doch sind einige dieser Arbeitsformen (insbes. c und e) inzwischen auch in nicht wenige Sekundarschulen „eingesickert“ (vgl. z.B. RIEGEL 1994).

Unter einer sozialisatorischen Perspektive ist nun von Interesse, ob sich der erzieherische Effekt der Institution Schule ändert, wenn die Lernformen in dieser Weise verändert werden: Sinkt die Leistungsangst, steigt die Erfolgszuversicht, wenn es keine Ziffernnoten mehr gibt? Ändert sich das Klassenklima, wenn während des Unterrichts die Schüler(innen) intensiv miteinander reden und arbeiten? Wie bilden sich peer-groups, wenn die Lerngruppen altersheterogen zusammengesetzt sind? Zu all diesen Fragen gibt es bisher kaum Antworten; denn die schulische Sozialisationsforschung hat sich bisher fast ausnahmslos mit der „Normalschule“³ – aber kaum mit reformpädagogischen Arrangements beschäftigt (vgl. LÜTGERT 1993 als Ausnahme). In dem Maße, in dem solche Lernformen weiteres schulisches Terrain erobern, wird es aber erforderlich sein, auch die Auswirkungen dieser Lernarrangements auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler(innen) zu untersuchen. Dies scheint auch ein Weg zu sein, um die didaktische Relevanz schulischer Sozialisationsforschung zu stärken.

3 In diese Aussage läßt sich auch die Forschung zur Gesamtschule einbeziehen. Denn analysiert werden dort fast ausschließlich die Sozialisationseffekte veränderter Organisationsstrukturen (z.B. Auswirkungen von Fachleistungskursen); reformpädagogische Ansätze (so sie denn vorhanden sind) kommen auch dort kaum in den Blick.

4. Fazit

Mit der Analyse der Schule *als Sozialisationsinstanz* trat gegen Ende der 60er Jahre eine damals neue Sichtweise auf pädagogische Prozesse in der Schule auf den Plan. Diese Sichtweise hat intensive Forschungstätigkeiten angeregt und auf diese Weise zu einer umfassenden Erarbeitung empirischen Wissens über Subjektentwicklung im schulischen Kontext geführt. Während dieses Theorie- und Forschungskonzept über längere Zeit als soziologischer Angriff auf die einheimischen Gebiete der „Pädagogik“ bewertet (und entsprechend behandelt) wurde, haben sich inzwischen die Kontroversen abgeschliffen und die Positionen verschoben. Die Theorie der (schulischen) Sozialisation wird längst als ein wichtiges Gebiet einer theoretischen und methodisch pluralen Erziehungswissenschaft anerkannt. Dieser Integrationsprozeß wird in dem Maße voranschreiten, in dem die schulische Sozialisationsforschung relevante Erkenntnisse für die wissenschaftliche wie für die öffentliche Diskussion liefert. Auf welchen „Zukunftsfeldern“ eine solche Forschung stattfinden sollte, habe ich zu zeigen versucht.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1994
- Arbeitsgruppe Schulforschung: Leistung und Versagen – Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. Frankfurt/M. 1980
- Baacke, D./Schulze, Th: Aus Geschichten lernen. Zur Einführung in pädagogisches Verstehen. Weinheim/München 1979; 2. überarb. Auflage 1993
- Baethge, M. u.a.: Jugend: Arbeit und Identität. Opladen 1988
- Bambach, H.: Ermutigungen. Nicht Zensuren. CH-Lengwil 1994
- Barz, M.: „Mir stinkt, daß man(n) Mädchen nicht schlagen darf!“ oder: Von der Ambivalenz weiblicher Privilegien. In: Enders-Drägässer, Uta (Hrsg.): Gutachten „Frauen und Schule“. Gießen 1982
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.): Das Projektbuch, Hamburg 1986
- Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheit, gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2 der „Sozialen Welt“, Göttingen 1983, S. 35-74
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig 1925 (Nachdruck Frankfurt/Main 1967)

- Bietau, A./Breyvogel, W./Helsper, W.: Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1981,
- Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971
- Brumlik, M./Holtappels, H.G.: Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: Tillmann, K.J. (Hrsg.), Schultheorien, Hamburg 1987, S. 88-103
- Brusten, M./Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. München 1973
- Büchner, P.: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln, in: Preuss-Lausitz, U. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim 1983, S. 196-212
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW): Grund- und Strukturdaten, Bonn 1993/94
- Claussen, C.: Wochenplanarbeit in der Grundschule, in: Haarmann, D.: Handbuch Grundschule, Band 1, Weinheim/Basel 1992, S. 223-239
- Combe, A./Helsper, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Weinheim 1994
- Döpp, W./Hansen, S./Kleinespel, K.: Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiografien. Weinheim/Basel 1995 (in Druck)
- Enders-Drägässer, U./Fuchs, C.: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim 1989
- Engel, U./Hurrelmann, K.: Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Streßreaktionen und Delinquenz im Jugendalter. Weinheim/München 1993
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M.: „Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!“. Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Die Deutsche Schule Heft 3/1992, S. 348-360
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969.
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel 1974
- Fend, H. u.a.: Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim 1976.
- Fend, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim/Basel 1977
- Fend, H.: Theorie der Schule. München 1980.
- Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982
- Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern u. a. 1990
- Fend, H.: Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschung zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In: Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart 1991
- Fölling-Albers, M.: Veränderte Kindheit – neue Aufgaben für die Grundschule. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Band 1, Weinheim 1991, S. 52-64
- Frasch, H./Wagner, A. C.: „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982
- Fuchs, W.: Biographische Forschung. Opladen 1984
- Fuchs-Heinritz, W./Krüger, H.W. (Hrsg.): Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Opladen 1991

- Gaiser, W. u. a.: **Schule im sozialökologischen Kontext. Bedingungen inner- und außerschulischen Lernens bei Hauptschulabsolventen.** In: *Unterrichtswissenschaft* 7 (1979), S. 143-161
- Gensicke, Th.: **Wertewandel und Erziehungsleitbilder.** In: *PÄDAGOGIK*, Heft 7-8/1994 (46), S. 23-28
- Gropengießer, I./Otto, G./Tillmann, K.J. (Hrsg.). **Schule – zwischen Routine und Reform.** Friedrich Jahresheft XII, Velber 1994
- Gruschka, A./Di Chio, V./Schlicht, H.J.: **Lernbiographien von Kollegschülern.** Münster 1981
- Haarmann, D. (Hrsg.): **Handbuch Grundschule, Band 1.** Weinheim/Basel 1991
- Hagemann-White, C.: **Sozialisation: Weiblich – männlich?** Opladen 1984
- Harms, G.: **Lebensumwelten heutiger Kinder,** in: *Grundschule*, Heft 5/1989, S. 13-15
- Heinze, Th.: **Unterricht als soziale Situation.** München 1976
- Heitmeyer, W./Olk, Th. (Hrsg.): **Individualisierung von Jugend.** Weinheim/München 1990
- Helmke, A./Dreher, E.: **Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt.** Paderborn u.a. 1979
- Holtappels, H.G.: **Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus Schülerperspektive.** Bochum 1987
- Hornberg, S.: **Multikulturelle Schülerschaft in der neuen Bundesrepublik,** in: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 7, Weinheim/München 1992, S. 227-250
- Horstkemper, M.: **Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule.** Weinheim und München 1987
- Hurrelmann, K.: **Erziehungssystem und Gesellschaft.** Reinbek 1975
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): **Handbuch der Sozialisationsforschung.** Weinheim/Basel 1980
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): **Neues Handbuch der Sozialisationsforschung.** Weinheim/Basel 1991
- Hurrelmann, K./Wolf, H.: **Schulerfolg und Schulversagen. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen.** Weinheim/München 1986
- Hurrelmann, K.: **Aggression und Gewalt in der Schule.** In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Opladen 1993, S. 44-56
- Imhäuser, K./Rolff, H.-G.: **Facharbeiterlücke und Akademikerschwemme? Entwicklungen in der Sekundarstufe II.** in: Rolff, H.-G.u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 7, Weinheim/München 1992, S. 59-92
- Kieper, M.: **Lebenswelten „verwahrloster“ Mädchen.** München 1980
- Kleinspel, K.: **Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen.** Weinheim/Basel 1990
- Klemm, K.: **Arbeitsmigration und Rückkehrbereitschaft,** in: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 3, Weinheim/Basel 1984, S. 225 – 235
- Köckeis-Stangl, E.: **Methoden der Sozialisationsforschung,** in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim 1980, S. 321-370

- Kossakowski, A.: **Erziehung älterer Schüler – psychologisch betrachtet.** Berlin (DDR) 1985
- Krappmann, L./Oswald, H.: **Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule.** In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 25, Opladen 1983, S. 420-450
- Krause, Chr.: **Zur Genese des Selbstbildes im Kindes- und Jugendalter.** Habilitationsschrift (unveröffentlicht). Greifswald 1986
- Lütgert, W.: **Soziale Kompetenzen – wo braucht man sie? Erfahrungen von Absolventen der Bielefelder Laborschule.** In: *PÄDAGOGIK* 1993 (45), Heft 6, S. 35-41
- Oswald, H. u. a.: **Grenzen und Brücken – Interaktion zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter.** In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft 3/1986, S. 560-580
- Parsons, T.: **Die Schulklasse als soziales System.** In: ders., *Sozialisationsstruktur und Persönlichkeit*, Frankfurt/M. 1968.
- Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): **Schule und Persönlichkeitsentwicklung.** Stuttgart 1991
- Popp, U./Tillmann, K.J.: **Jugend und Familie – mehr Kontinuität als Wandel?** In: *Neue Sammlung*, Heft 4/1990, S. 564-572
- Projektgruppe Jugendbüro: **Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung.** München 1975
- Projektgruppe Jugendbüro: **Subkultur und Familie als Orientierungsmuster.** München 1977
- Riegel, E.: **Schule von innen verändern – ein Gymnasium wird Gesamtschule,** in: Tillmann, K.J. (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1994, S. 120-134
- Rolff, H.G.: **Sozialisation und Auslese durch die Schule.** Heidelberg 1967
- Rolff, H.-G./Klemm, K./Tillmann, K.J.: **Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform – Zukunft der Schule.** Reinbek 1985
- Rolff, H.-G./Zimmermann, P.: **Kindheit im Wandel,** Weinheim/Basel 1985
- Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.), **Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 8.** Weinheim/München 1994
- Roth, H.: **Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung.** In: *Neue Sammlung* 2/1962, S. 481-490
- Sander, U./Vollbrecht, R.: **Zwischen Kindheit und Jugend Träume, Hoffnungen und Alltag 13- bis 15jähriger.** Weinheim/München 1985
- Schnack, D./Neutzling, R.: **Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit.** Reinbek 1990
- Schnoor, D./Zimmermann, P.: **Kinder und Fernsehen. Ein Trendbericht.** In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Heft 2/1989 (9), S. 85-100
- Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): **Schule, Gewalt und Rechtsextremismus.** Opladen 1993
- Schulze, Th.: **Biographisch orientierte Pädagogik.** In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen,* Weinheim/München 1993 (2. Aufl.), S. 13-40
- Schwarzer, R./Roysl, W.: **Angst und Schulunlust als Sozialisations-effekte verschiedener Schularten.** In: Apel, H.J./Schwarzer, C. (Hrsg.): *Schulschwierigkeiten und pädagogische Interaktion,* Bad Heilbrunn 1978, S. 113-124

- Sielert, U.: **Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 2**, Weinheim/München 1989
- Skinningsrud, T.: Mädchen im **Klassenzimmer**: warum sie nicht sprechen. In: **Frauen und Schule**, 3. Jg. August 1984
- Spender, D.: **Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen**. Frankfurt/M. 1985
- Steinkamp, G.: **Sozialstruktur und Sozialisation**, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), **Neues Handbuch der Sozialisationsforschung**, Weinheim/Basel 1991, S. 251-278
- Tillmann, K. J.: **Unterricht als soziales Erfahrungsfeld**. Frankfurt/Main 1976.
- Tillmann, K. J. (Hrsg.): **Jugend weiblich – Jugend männlich**. Opladen 1992
- Tillmann, K. J.: **Sozialisierungstheorien – eine Einführung in das Verhältnis von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung**. Reinbek 1994 (5. Aufl.)
- Tillmann, K. J. u.a.: **Gewalt in der Schule, Problemanalyse und schulpädagogische Prävention**. DFG- Forschungsantrag im SFB 227. Bielefeld 1994 (Manuskript)
- Ulich, K.: **Schulische Sozialisation**. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): **Handbuch der Sozialisationsforschung**, Weinheim/Basel 1980, S. 469-498
- Ulich, K.: **Schulische Sozialisation**. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): **Neues Handbuch der Sozialisationsforschung**, Weinheim/Basel 1991, S. 377-396
- Wagner, A. u.a.: **Bewußtseinskonflikte im Schulalltag**. Weinheim 1984
- Wellendorf, F.: **Schulische Sozialisation und Identität**. Weinheim/Basel 1973
- Willis, P.: **Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule**. Frankfurt/M. 1979
- Ziehe, Th.: „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert“. In: **Westermanns Pädagogische Beiträge**, Heft 7/1983, S. 316-323
- Zimmer, J./Niggemeyer, E.: **Macht die Schule auf, laßt das Leben rein**. Weinheim/Basel 1986
- Zinnecker, J.: **Emanzipation der Frau und Schulausbildung**. Weinheim 1972