

# Strategie und Struktur, oder: Wie kommen SchülerInnen gut durch die Schule?

Sabine Maschke, Ludwig Stecher



Sabine Maschke



Ludwig Stecher

### Zusammenfassung

Ausgehend von den Arbeiten von *Hoferichter* (1980), *Heinze* (1980) und *Eder* (1987) beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit den schulischen Bewältigungsstrategien von SchülerInnen. Wir konzentrieren uns dabei erstens auf die Frage, ob diese Strategien zwischen verschiedenen Schulklassen variieren, und zweitens, ob diese Variationen auf die unterschiedlichen schulischen Erfahrungen, die die SchülerInnen in der Schule machen (müssen), zurückzuführen sind. Im Gegensatz zu den meisten anderen Studien werden in diesem Beitrag die Erfahrungen der SchülerInnen nicht als individualisierte, sondern als *kollektive, gemeinsame* Erfahrungen verstanden. Auf der Basis quantitativer (standardisierte Befragung) und qualitativer Daten (Gruppendiskussion) können wir zeigen, dass ein enger Zusammenhang zwischen den kollektiven Erfahrungen der SchülerInnen und deren bevorzugten Strategien besteht. Anhand der Theorie der Praxis von Pierre Bourdieu werden einige kritische Punkte und Desiderate in der bisherigen Erforschung von SchülerInnen-Strategien herausgearbeitet.

*Schlagerworte:* schulische Bewältigungsstrategien, Schulerfahrungen, Schulhabitus

### Abstract

*Strategy and Structures, or: How to Cope With School?*

According to the work of *Hoferichter* (1980), *Heinze* (1980), and *Eder* (1987) this contribution deals with students' strategies to cope with school. First, we focus on the question whether this strategies vary between school classes, and second, whether this variation is due to the social experiences students make at school. In contrast to the main body of literature in this paper this experiences are not interpreted as individualistic but as collective (common) experiences. Based on quantitative and qualitative data we can show that in fact there is a strong link between the collective school experiences and the (collective) strategies students prefer to cope with school. Based on the theory of practise of *Pierre Bourdieu*, we discuss some shortcomings of studies dealing with the coping strategies of students.

*Keywords:* strategies to cope with school, children's experiences of school life, school habits

Kindheit und Jugend sind in modernen Gesellschaften durch zahlreiche Institutionen und Organisationen – wie im Besonderen durch die Schule – strukturiert. Institutionen erfüllen dabei eine Reihe von gesellschaftlichen Funktionen, aus denen sich jeweils deren spezifische *ziel-* Schule als Institution

und normengebundenen Strukturen ableiten (Parsons 1960). Diese Strukturen bieten dem Individuum einerseits den Vorteil einer gewissen Verlässlichkeit und Handlungssicherheit im Umgang mit der jeweiligen Institution. Gleichzeitig aber stehen sie „dem einzelnen [...] auch als objektive Gegebenheit unabweisbar gegenüber. Der einzelne muss *lernen, mit diesen umzugehen*. Tut er dies nicht oder nur mangelhaft, werden Zwangsmaßnahmen eingesetzt“ (Jaegi in Tillmann 1989, S. 106; Hervorhebung dA).

Ein erfolgreiches Umgehen mit der Institution Schule hängt für die SchülerInnen u. a. von zwei Voraussetzungen ab. Zum einen davon, dass sie die „Aufgabenstellungen, Rollenerwartungen und Machthierarchien“, die die Schule konstituieren, verstehen und entschlüsseln können und in der Lage sind, daraus (relativ) konsistente Theorien über das Funktionieren von Schule und ihre eigene Stellung und Rolle innerhalb des schulischen Interaktionszusammenhangs ‚abzuleiten‘. In der Organisationssoziologie spricht man hier von *Betriebswissen* bzw. *Organisationswissen*. Zum anderen muss das Wissen in konkrete Handlungen umgesetzt werden. In dem Maße, in dem wir davon ausgehen können, dass diese Umsetzung auf die (wie auch immer geartete) *Bewältigung* der strukturellen Anforderungen von Schule gerichtet ist, spricht die Forschungsliteratur hier von (schulischen) *Bewältigungsstrategien* (Eder 1987, S. 101).

Die Untersuchung des Organisationswissens von SchülerInnen bzw. ihrer schulischen Bewältigungsstrategien hat eine mittlerweile knapp dreißigjährige Tradition. Einflussreiche Arbeiten wurden etwa von *Heinze* (1980) und *Hoferichter* (1980) bereits zu Beginn der 1980er-Jahre vorgelegt (siehe auch *Eder* 1987). *Hoferichter* fragte Kinder und Jugendliche, welche Tipps sie ihren jüngeren Geschwistern geben würden, „damit diese gut durch die Schule kommen“ (*Hoferichter* 1980, S. 418). *Hoferichter* ist in seiner Untersuchung allerdings weniger um eine subjektbezogene Auslegung der individuellen Strategien der SchülerInnen bemüht, als vielmehr darum, aus den Angaben der SchülerInnen Aussagen über die Qualität der Institution Schule und sich daraus ergebende didaktische Konsequenzen für die pädagogische Profession abzuleiten. Mit dieser institutionenbezogenen Perspektive weist *Hoferichter* darauf hin, dass die Bewältigungsstrategien der SchülerInnen auch immer etwas über die Verfasstheit der Schule selbst aussagen.

Grundlegend sowohl für die subjekt- als auch die institutionenbezogene Perspektive ist die Annahme, dass die Strategien der SchülerInnen in realen Interaktionserfahrungen gründen, die sie im Laufe ihrer schulischen Laufbahn im Rahmen des hierarchisch gegliederten Systems der Schule sammeln. Zu diesen Erfahrungen zählt nicht nur das vordergründige, von den Erwachsenen intendierte schulische Geschehen, sondern auch das nicht-intendierte wie es etwa *Zinnecker* (1975; 1978) unter dem Stichwort des heimlichen Lehrplans beschreibt (vgl. *Nittel* 2001, S. 447f.). Dabei sind diese Erfahrungen nicht einfach als kognitive Repräsentationen im Gedächtnis des Einzelnen zu verstehen. In dem Maße, in dem die Schule Erfolg und Misserfolg, Anerkennung und Zurückweisung verteilt, und damit tief in die Entwicklung des Selbst der SchülerInnen und deren Identität hineinreicht (*Fend* 1997; *Pekrun/Fend* 1991), sind die Erfahrungen stark affektiv besetzt und in den Tiefenstrukturen der Persönlichkeit der SchülerInnen ab-

gespeichert (*Eder* 1987, S. 101; siehe auch weiter unten die qualitativen Analysen). Hinzu kommt, dass die Erfahrungssedimentierung nicht im Sinne eines bewussten Prozesses zu verstehen ist, der vom Subjekt reflexiv gesteuert wird, sondern sich im alltäglichen Handeln und Erleben auf der Basis der „präreflexiven Dispositionen quasi ‚hinter dem Rücken‘ der Akteure“ vollzieht (*Michel* 2006, S. 106).

Zudem ist besonders hervorzuheben, dass sich das schulisch Erfahrbare nicht auf das einzelne Subjekt allein beschränkt, sondern dort, wo es eine ganze Gruppe betrifft – wie etwa eine Schulklasse –, ein gemeinsam geteilter, ein kollektiver Erfahrungsraum entsteht (*Bohnsack* 2003).

## 1. Ziele

Im folgenden Beitrag wollen wir diesem Zusammenhang zwischen kollektivem Erfahrungsraum und den Bewältigungsstrategien der SchülerInnen empirisch nachgehen. Um einen möglichst breiten Zugang zu eröffnen, kombinieren wir eine quantitative schriftliche Befragung mit qualitativ orientierten Gruppendiskussionen. Die Notwendigkeit eines integrativen Forschungshandelns, das sich um die Kombination und Vereinbarkeit quantitativer und qualitativer Methoden und -ergebnisse bemüht, wird vielfach in der Forschung betont (vgl. u. a. *Aram/Tamke/Wilke* 2004; *Erzberger* 1998; *Kelle/Erzberger* 1999; *Kluge/Kelle* 2001). In unserem Fall ermöglicht dieses Vorgehen, das Typische im Vergleich unterschiedlicher Schulklassen herauszuarbeiten, gleichzeitig aber auch offen für das Spezifische und Besondere des Einzelfalls zu bleiben.

Wie sieht der Zusammenhang zwischen kollektivem Erfahrungsraum und Bewältigungsstrategien aus?

In dem Maße, indem wir uns bei den Analysen auf die soziale Einheit des Kollektiven – die Schulklasse (bzw. eine Gruppe von SchülerInnen aus einzelnen Klassen) – konzentrieren, werden subjektbezogene Fragestellungen nicht berührt. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgt daher auf der Aggregatebene der Schulklasse. Bei den sich an den quantitativen Teil anschließenden Auswertungen von Gruppendiskussionen (mittels der dokumentarischen Methode) ist es ohnehin selbstverständlich, dass diese nicht das Individuum, sondern die Gruppe als ganze in den Blick nehmen.

## 2. Die Studie

Datengrundlage für die quantitativen wie qualitativen Auswertungen ist die Studie LERNen und BILDung (LernBild), die vom Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung 2004 im Rahmen des Kinder- und Jugendberichts des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde (vgl. *Behnken* u.a. 2004)<sup>1</sup>. Dabei kamen zum einen knapp 2.000 SchülerInnen der 4. bis 12. Schuljahrgänge allgemein bildender und beruflicher Schulen in Nordrhein-Westfalen in einer standardisierten schriftlichen Befragung zu Wort, zum anderen wurden 20 Grup-

pendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen (in Gruppen von ca. 6 bis 8 SchülerInnen) zu ihren Lern- und Bildungserfahrungen durchgeführt.

## 2.1 Kollektive Strategien – der quantitative Zugang

Das standardisierte Instrument zu den SchülerInnenstrategien wurde in Anlehnung an *Eder* (1987) konstruiert. Aus den bei *Eder* genannten Strategien wurden auf der Basis ausführlicher Gespräche mit Kindern und Jugendlichen und einem Fragebogen-Pretest 16 (Haupt-)Strategien – siehe Tabelle 1 – als Vorgaben für die Haupterhebung in LernBild ausgewählt. Das Instrument wurde wie in der Quellliteratur mit folgender Frage eingeleitet: Würdest du deiner jüngeren Schwester oder deinem jüngeren Bruder, wenn sie neu zur Schule kommen, die folgenden Tipps und Ratschläge geben? (Wenn du keine jüngeren Geschwister hast, stell dir vor, du hättest einen Bruder oder eine Schwester.) „Damit du gut durch die Schule kommst, musst du ...“ Hierauf legten wir den Kindern und Jugendlichen die 16 einzelnen Aussagen vor, zu denen sie um ihre Zustimmung oder Ablehnung gebeten wurden: 1=stimmt nicht, 2=stimmt wenig, 3=stimmt teils/teils, 4=stimmt ziemlich, 5=stimmt völlig.

*Tabelle 1:* Tipps, um gut durch die Schule zu kommen –  
4. bis 12. Jahrgangsstufe

Damit du gut durch die Schule kommst, musst du ...	stimmt	<i>Zustimmung:</i>	<i>Mittelwert (SD)</i>
	teils	stimmt ziemlich (2)/ stimmt völlig (1)	
<b>Faktor 1: „Lernarbeit“</b>			<b>4,3 (0,63)</b>
1 regelmäßig lernen.	18 %	78 %	
2 im Unterricht aufpassen und ständig mitarbeiten.	16 %	82 %	
3 die Schule ernst nehmen.	10 %	86 %	
4 immer die Hausaufgaben machen.	12 %	84 %	
<b>Faktor 2: „Beziehungsarbeit“</b>			<b>3,7 (0,72)</b>
5 ein gutes Verhältnis zu den Lehrern/Lehrerinnen suchen.	31 %	58 %	
6 mit den Lehrern/Lehrerinnen zusammenarbeiten.	33 %	47 %	
7 gegenüber den Lehrern/Lehrerinnen immer freundlich sein.	21 %	72 %	
8 dich für die Rechte der Mitschüler/ Mitschülerinnen einsetzen.	33 %	51 %	
<b>Faktor 3: „Selbstbehauptung“</b>			<b>4,0 (0,68)</b>
9 dir nicht alles gefallen lassen.	30 %	61 %	
10 den Lehrern/Lehrerinnen immer Recht geben. (-) <sup>1</sup>	31 %	19 %	
11 dich nicht wehren. (-) <sup>1</sup>	12 %	7 %	
12 deine eigene Meinung vertreten.	11 %	85 %	

Legende:  $N_{\min}=1.925$ . Der Prozentsatz Ablehnungen zu den einzelnen Fragen ergibt sich, indem man jeweils die Summe der beiden eingetragenen Spaltenwerte von 100 Prozent subtrahiert. Die Reihenfolge der Fragen in Tabelle 1 entspricht nicht der Reihung der Fragen im Fragebogen. 1) Bei den mit einem Minuszeichen (-) gekennzeichneten Fragen werden die Antwortvorgaben für die Summenbildung je Faktor/Dimension invertiert (d.h. stimmt völlig erhält den Wert 1 statt den Wert 5).

Exploratorische Hauptkomponentenanalysen<sup>2</sup> zeigen, dass sich 12 der 16 Fragen des Instruments grundsätzlich drei inhaltlichen Dimensionen, das heißt inhaltlich zusammengehörenden Strategiebündeln, zuordnen lassen, die wir als *Lernarbeit*, *Beziehungsarbeit* und *Selbstbehauptung* bezeichnen. Die Antworten auf die jeweils einer Dimension zugehörigen Fragen werden addiert und durch die Anzahl der (beantworteten) Fragen dividiert. So ergibt sich ein durchschnittlicher Wert für die jeweilige Dimension, der sich im Rahmen der ursprünglichen Skala zwischen 1 und 5 bewegt. Je höher der Wert, desto stärker wird die jeweilige Dimension als Erfolgsstrategie empfohlen. Auf die Darstellung der vier nicht in die Faktorenanalyse integrierbaren Fragen gehen wir im Folgenden aus Platzgründen nicht ein.

**inhaltliche Dimensionen von SchülerInnenstrategien:  
Lernarbeit , Beziehungsarbeit  
und Selbstbehauptung**

## 2.2 Lernarbeit

Tabelle 1 zeigt, dass die Strategien der Lernarbeit (Fragennummer 1- 4) insgesamt eine hohe Zustimmung erfahren. 78 Prozent der Kinder und Jugendlichen raten ihren (imaginären) Geschwistern, dass sie regelmäßig lernen müssten, um gut durch die Schule zu kommen. 82 Prozent empfehlen, im Unterricht aufzupassen und mitzuarbeiten, 86 Prozent, die Schule ernst zu nehmen und 84 Prozent raten, immer die Hausaufgaben zu machen. Nur eine kleine Minderheit von etwa zwei bis vier Prozent lehnt diese ‚klassischen‘ Schul- und Lernstrategien als einen Erfolg versprechenden Weg, um gut durch die Schule zu kommen, ab.

## 2.3 Beziehungsarbeit

Im Durchschnitt sichtlich geringer fällt die Zustimmung zu Strategien der Beziehungspflege hinsichtlich der LehrerInnen aus. 58 Prozent sind der Meinung, die Geschwister sollten ein gutes Verhältnis zu den LehrerInnen suchen und 47 Prozent, dass sie mit den LehrerInnen zusammenarbeiten sollten. Etwas positiver wird die Strategie bewertet, gegenüber den LehrerInnen immer freundlich zu sein; 72 Prozent der Befragten würden dies ihren Geschwistern raten. Die Daten zeigen auch, dass diejenigen, die solche Strategien der Beziehungspflege rundweg ablehnen, eine Minderheit darstellen (zwischen 7 % und 20 %).

## 2.4 Selbstbehauptung

Die Antworten zu den Aussagen der Dimension Selbstbehauptung belegen anschaulich, dass die Schule von den Kindern und Jugendlichen nicht als ein Ort gesehen wird, an dem es nur darauf ankommt, es den LehrerInnen recht zu machen und die eigenen Meinungen und Interessen hintenan zu stellen. Gut durch die Schule kommen heißt auch, im ‚aufrechten Gang‘ durch die Schule zu gehen und sich als Person zu behaupten. ‚Sich nicht alles gefallen zu lassen‘, befürworten 61 Prozent der Befragten, 85 Prozent, die eigene Meinung zu vertreten.

Deutlich abgelehnt werden dagegen die Aussagen, sich nicht zu wehren (81 % lehnen dies ab) und den LehrerInnen immer Recht zu geben (50 %).

Die Ergebnisse zu den SchülerInnenstrategien zeigen, dass es zum ‚richtigen‘ Umgang mit der eigenen SchülerInnenrolle dazugehört, die institutionellen Regeln zu beachten, wie dies in der starken Befürwortung der Lern- und Beziehungsarbeit zum Ausdruck kommt. Andererseits geht die Anerkennung der schulischen Regeln nicht so weit, dass damit eine Selbstaufgabe einhergeht. Die Befunde decken sich weitgehend mit denen, die *Eder* (1987) und auch schon *Hoferichter* (1980) berichten. Auch hier zeigt sich, dass Distanz und Widerstand zu den öffentlichen Norm- und Wertmustern der Schule nicht zu den Erfolg versprechenden Strategien in der Schule gezählt werden, gleichzeitig aber auch das Statement „dass man sich nichts gefallen lassen soll“ hohe Zustimmung erhält. Gerade auf diesen Aspekt der Selbstbehauptung werden wir später in der qualitativen Analyse unter der Perspektive Schule und Identität(sarbeit) noch genauer eingehen.

Die Daten in Tabelle 1 bilden die Individualebene der einzelnen SchülerInnen ab. Da in der Studie LernBild die Befragung jedoch im Klassenverband stattfand (in insgesamt 84 Klassen), ergibt sich die Möglichkeit, die SchülerInnenstrategien auch aus klassenbezogener, das heißt „kollektiver“ Perspektive zu betrachten. Die Klasse wird aus dieser Perspektive, wie wir schon andeuteten, als ein kollektiver Erfahrungs- und Handlungsraum verstanden, der sich in gemeinsamen Werthaltungen und Einschätzungen der Klassenmitglieder niederschlägt. Die technische Grundlage der folgenden Auswertungen bildet die Aggregation der Individualdaten auf Klassenebene.

Klassen sind kollektive Erfahrungs- und Handlungsräume

Ausgehend von der These, dass den Strategien der SchülerInnen der kollektive Erfahrungshintergrund der Klasse, die sie besuchen, zu Grunde liegt, sollen univariate Analysen zunächst zeigen, ob diese Erfahrungshintergründe überhaupt signifikant zwischen den Klassen variieren. Eine Interklassenvarianz von Null (oder nahe 0) hinsichtlich der drei Strategiedimensionen würde diese Zusammenhangsthese in Frage stellen. Das Fehlen solcher Varianz würde bedeuten, dass entweder in allen untersuchten Klassen die gleichen kollektiven Erfahrungen gemacht werden – also unabhängig davon, ob wir es mit einer 9. Klasse in einer Hauptschule oder einer 5. Klasse in einem Gymnasium zu tun haben –, was als unwahrscheinlich gelten darf, oder aber, dass zwar die Erfahrungsräume variieren, dies aber unabhängig davon immer zu den gleichen Strategien führt.

Die Analysen zeigen, dass die Varianz zwischen den Klassen durchaus beachtlich ist<sup>3</sup>. Dies betrifft vor allem die Beziehungsarbeit und die Selbstbehauptungsstrategien. So finden sich einerseits einige Klassen, in der die SchülerInnen im Durchschnitt lediglich teils/teils (Klassenmittelwert = 3,0) davon überzeugt sind, dass das Bemühen um ein gutes Verhältnis zu den LehrerInnen nützlich ist, um gut durch die Schule zu kommen. Andererseits finden sich auch Klassen, in denen die SchülerInnen sich weitgehend ‚einig‘ darin sind (Mittelwert zwischen 4,2 und 4,4 auf der 5-stufigen Skala), eine solche Beziehungsarbeit als Erfolg versprechende Strategie zu sehen. Die Variationsbreite beträgt damit 1,4 Skaleneinheiten. Noch deutlicher fällt die Variabilität zwischen den Klassenmittelwerten hinsichtlich der Selbstbehauptungsdimension aus. Hier be-

trägt die Variationsbreite 1,75 Skaleneinheiten (die Mittelwerte liegen zwischen 3,0 und 4,75). Etwas anders verhält es sich mit der Lernarbeit. Mit einem Range von 1,1 Skaleneinheiten fällt die Variabilität sichtlich geringer als bei den anderen beiden Dimensionen aus. Zudem bewegen sich die Klassenmittelwerte auf einem deutlich höheren Niveau (Mittelwerte zwischen 3,6 und 4,7), was bedeutet, dass selbst in Klassen, die vergleichsweise weniger auf Lernarbeit setzen, positive Bewertungen dieser Strategie überwiegen. Lernarbeit können wir damit als eine in diesem Sinne stärker klassenübergreifende, universelle Strategie bezeichnen. Dies heißt, dass Lernarbeit mehr oder weniger unabhängig von Variationen in den zu Grunde liegenden schulischen Erfahrungen als Erfolg versprechendste Strategie von SchülerInnen gesehen wird.

Zu betonen ist, dass die beschriebenen Befunde nicht grundsätzlich den Zusammenhang zwischen Strategiewahl und Erfahrungshintergrund belegen (dies wird erst die Verbindung der quantitativen mit den qualitativen Daten leisten) – eine grundsätzliche Voraussetzung für den Beleg der These ist mit der nachgewiesenen Variabilität der kollektiven Strategien jedoch erfüllt.

Im Weiteren soll es jedoch nicht um diese Variationsbreite gehen, sondern um einen differenziellen Einblick in einzelne Schulklassen und deren kollektive Schulerfahrungen. Sehen wir dazu von der univariaten Verteilung der Dimensionen der SchülerInnenstrategien ab und fragen nach Klassen mit einem spezifischen multivariaten Profil von Strategien. Zur Typisierung der Klassen verwenden wir das Verfahren der Clusteranalyse.

**Abbildung 1:** Clusterprofile der 84 Schulklassen in Bezug auf die drei Dimensionen von SchülerInnenstrategien (Lernarbeit, schwarz; Beziehungsarbeit, grau; Selbstbehauptung, weiß)

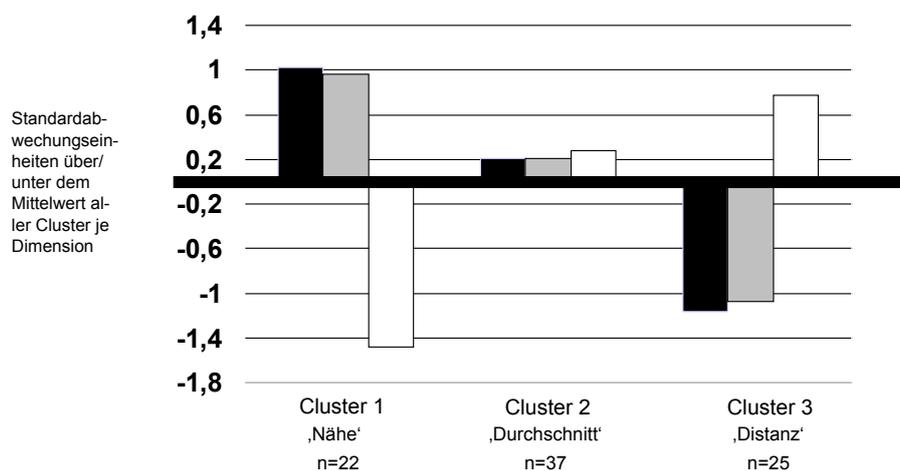


Abbildung 1 enthält die Profile der drei sich ergebenden Cluster<sup>4</sup> auf der Basis des allgemeinen Gruppenmittelwertes (angegeben in Standardabweichungseinheiten). Das Cluster 1, das als *Nähe-Cluster* bezeichnet wird, zeichnet sich dadurch aus, dass die darin versammelten Klassen sowohl der Lernarbeit als auch der Beziehungsarbeit zu den LehrerInnen großes Gewicht beimessen, während die Dimension der Selbstbehauptung deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Der Begriff der ‚Nähe‘ – und im Folgenden auch der Begriff der ‚Distanz‘ – bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die allgemeine Akzeptanz gegenüber dem Schulsystem. Sie drückt sich in der Betonung der systemfunktionalen Strategien der Lern- und Beziehungsarbeit und einer (vergleichsweise) geringen Absetzung des Einzelnen gegenüber der Schule durch Selbstbehauptungsstrategien aus.

Cluster 2, mit *Durchschnitt* betitelt, liegt in allen 3 Dimensionen auf dem Gesamtmittelwert aller Klassen und ist damit ein multivariat ‚unauffälliges‘ Cluster.

Ein zu Cluster 1 gegenläufiges Profil weist Cluster 3 auf, mit *Distanz-Cluster* überschrieben. Die Überzeugungen hinsichtlich der Lernarbeit und einer positiven Beziehungsarbeit zu den LehrerInnen sind deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt, während gleichzeitig die Selbstbehauptung als erfolgreiche Strategie überdurchschnittlich betont wird.

Auswertungen zu passiven Clustermerkmalen zeigen, dass die kollektive Strategiewahl, wie sie in den unterschiedlichen Clustern repräsentiert ist, im Besonderen mit der Jahrgangsstufe variiert. Je niedriger die Jahrgangsstufe, desto eher fallen die Klassen in das Nähe-Cluster.

Ohne auf die weiteren quantitativen Analysen und Befunde an dieser Stelle vertiefend eingehen zu können, zeigte die Inspektion der 84 Klassen bezüglich ihrer Zuordnung zu den Clustern und den Jahrgangsstufen, dass vor allem *eine* Klasse aus dem allgemeinen Muster heraus fällt. Es handelt sich dabei um die 6. Klasse einer Realschule, die erwartungswidrig dem Distanz-Cluster zugeordnet ist. Während die Strategiedimensionen Lernarbeit und Selbstbehauptung in dieser Klasse relativ durchschnittlich ausgeprägt sind, fällt die geringe Bedeutung der Beziehungsarbeit ins Auge. Diese Klasse zeichnet sich damit im Besonderen dadurch aus, dass sie die Strategien, die auf eine konstruktive Beziehung zu den Lehrkräften zielen, als wenig Erfolg versprechend einschätzen.

### 3. Strategie und kollektive Erfahrung – der qualitative Zugang

Wir können also anhand der Ergebnisse zu den (standardisiert erfragten) SchülerInnenstrategien deutlich einen „Ausreißer“ erkennen, eine untypische Klasse, die über ein abweichendes und eigenständiges Strategienprofil verfügt. Da wir mit einer Gruppe von SchülerInnen aus eben dieser Klasse zudem eine Gruppendiskussion durchgeführt haben, können wir im Folgenden rekonstruieren, welche kollektiven (schulischen) Erfahrungen diesem spezifischen Strategienprofil zugrunde liegen. Im Sinne unserer These über den Zusammenhang zwi-

schen kollektivem Erfahrungsraum der Klasse und Wahl der Strategien, um gut durch die Schule zu kommen, eignet sich diese Klasse im Besonderen für die qualitative Analyse.

Bevor wir zur Beschreibung dieser Erfahrungen kommen, einige Worte zur Gruppendiskussion und zur gewählten Form der Auswertung, der dokumentarischen Methode.

Bei der Gruppendiskussion handelt es sich um ein offenes Erhebungsverfahren, das thematische Vorgaben und Interventionen vermeidet – und den Relevanzthemen der Befragten folgt (Bohnsack 2003; Maschke/Schittenhelm 2005). Dabei wird die Gruppe als Ganzes und die einzelnen TeilnehmerInnen als RepräsentantInnen dieser Gruppe angesehen. Im Mittelpunkt steht also nicht die individuelle Biografie, sondern die Erfassung des Kollektiven. Eine ergiebige, selbstläufige Diskussion kommt vor allem in den Gruppen zustande, die über eine gemeinsame und kollektiv geteilte Erfahrungsbasis verfügen (Loos/Schäffer 2001, S. 44), in so genannten Realgruppen (Cliques etc.; in unserem Fall eine Gruppe von SchülerInnen aus einer Klasse). Das Kollektive bzw. die kollektiven Bedeutungsmuster kommen in der dramaturgischen Verdichtung, in der wechselseitigen Steigerung des Diskurses zum Ausdruck. Ein dramaturgischer Höhepunkt wird durch die *Fokussierungsmetapher* repräsentiert – sie verweist auf zentrale Themen gemeinsamen Erlebens in der Gruppe und damit auf zentrale Aspekte des gemeinsamen Erfahrungshintergrunds der Gruppe.

Zur Analyse von Gruppendiskussionen hat sich in der Forschung das Verfahren der dokumentarischen Methode, die in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964; zuerst 1921) steht, etabliert. Die *dokumentarische Methode* ist ein *rekonstruktives* Analyseverfahren. Den hierzu zählenden Ansätzen ist eines gemeinsam: sie zielen darauf, die Konstruktionen der sozialen Akteure, deren Alltagshandeln, zu rekonstruieren. Die Grundlage oder das Material der Rekonstruktion bildet das „implizite Wissen“ der Erforschten. Ein Wissen der Akteure über ihre Handlungspraxis, Regeln, Muster und Orientierungen, die „den Erforschten zwar wissensmäßig verfügbar sind, die sie aber – je tiefer diese in ihrer habitualisierten, routinemäßigen Handlungspraxis verankert sind – umso weniger selbst zu explizieren vermögen“ (Bohnsack 2003, S. 198). Analysiert werden milieuspezifische Einbindungen, kollektive Orientierungen, das handlungsleitende Wissen der Akteure. Dabei folgt die Analyse einem mehrstufigen Verfahren (Bohnsack 2003, Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001): sie wechselt von dem, *was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure *ist* hin zur Frage, *wie* diese Realität in der Praxis *hergestellt* wird. Die *formulierende* Interpretation nimmt zunächst eine thematische Feingliederung von Textpassagen vor. Die *reflektierende* Interpretation rekonstruiert anschließend die zentralen Orientierungen, Orientierungsrahmen und – im Fall der Gruppendiskussion – die formale Diskursorganisation einer Gruppe. Eine so geartete detaillierte Rekonstruktion ist die Grundlage für weitere Schritte der mehrstufigen Auswertung, die die *komparative Fallanalyse* (Nohl 2001) und die *Typenbildung* (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2001) beinhaltet.

Ausgewählt haben wir aus den umfangreichen Transkriptionen Fokussierungsmetaphern, die das Verhältnis SchülerInnen – LehrerInnen in den Blick

Ergebnisse der Gruppendiskussion mit der „Ausreißer“-Klasse

rücken bzw. dokumentieren. Der Grund für die Auswahl gerade dieser Passagen liegt zum einen darin, dass durchweg in allen Gruppendiskussionen die LehrerInnen eine zentrale Rolle einnehmen – sie sind *der* Gesprächsgegenstand und Kristallisationspunkt, der in besonderer interaktiver Dichte und Präsenz im Laufe der Gruppendiskussionen immer wieder aufgegriffen wird und sich durch alle Diskussionen zieht. Dabei transportieren die von SchülerInnen beschriebenen LehrerInnen(-Bilder) je eigene schulische Handlungspraxen und lassen eine Analyse der zugrunde liegenden kollektiven Orientierungen zu. Für die 6. Klasse, die hier im Mittelpunkt steht, weist der besonders niedrige Skalenwert hinsichtlich der Beziehungsarbeit zu den LehrerInnen zum anderen darauf hin, dass in dieser Klasse gerade das Verhältnis zu den LehrerInnen belastet zu sein scheint. Darüber hinaus ergeben sich durch die Auswahl thematisch ähnlicher Fokussierungsmetaphern in komparativer Perspektive, an der sich das dokumentarische Vorgehen wesentlich orientiert, Möglichkeiten, *ein* Thema zu variieren bzw. den „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Nohl 2003, S. 101) herauszuarbeiten.

Das nachfolgende Beispiel gibt einen Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit SchülerInnen der 6. Klasse wieder. Bei den TeilnehmerInnen handelt sich um eine befreundete Gruppe von SchülerInnen, die sich freiwillig zur Gruppendiskussion gemeldet haben. Die Analyse, die die *Diskursorganisation* innerhalb dieser Gruppe rekonstruiert und damit der Frage folgt, *wie* und in welchem Rahmen das Thema (hier das Verhältnis LehrerInnen – SchülerInnen) behandelt wird, folgt aus Platzgründen nur dem zweiten Schritt des dokumentarischen Verfahrens, der reflektierenden Interpretation. („W“ steht für die weiblichen, „m“ für die männlichen DiskussionsteilnehmerInnen.)

- Z. 1 **M1w**: Lehrerin wollt ihr nicht werden (.) so richtig/  
 Z. 2 **Mehrere**: Ne nein (laut)  
 Z. 3 **T1m**: Nein, nie im Leben (laut)  
 Z. 4 **Mehrere**: Ne  
 Z. 5 **T5w**: Lehrer sind Streber (.) Lehrer sind Scheiße  
 Z. 6 **Mehrere**: [Tumult (u), zustimmend]  
 Z. 7 **T5w**: Ne, wenn ich ehrlich bin (.) Lehrer sind Scheiße  
 Z. 8 **Mehrere**: (u) [durcheinander, zustimmend]  
 Z. 9 **T.?** Na ja (leise)  
 Z. 10 **T5w**. (u) die haben selber Kinder (u) benutzen uns wie so kleine Teddybären  
 Z. 11 **T?**. Frau Möch<sup>5</sup>  
 Z. 12 **T8w**: die Frau Möch zieht voll über ihre Kinder her  
 Z. 13 **T4m**: Die Frau Möch die redet auch/  
 Z. 14 **T5w**: Ja (.) das ist voll ätzend  
 Z. 15 **T8w**: Die benutzt ihre Kinder so so (.) ja immer erzählen was die Kinder  
 Z. 16 Schlimmes machen und wie böse die sind (u)

Z.17 **T5w**: Das interessiert uns doch nicht (.) das sind ihre Kinder nicht meine.

Z.18 Wenn ich Kinder bekomme/

Z.19 **T8w**: (u) unfair also ich mein (.) das muss man ja nicht grade machen.

Sehen wir uns den Ablauf dieser Gesprächsszene näher an. In den Zeilen 2-4 reagieren die SchülerInnen mit deutlichen Signalen bzw. Äußerungen, die das Statement der Interviewerin validieren. T5 in Zeile 5 schließt sich den zustimmenden Äußerungen an und setzt das Thema LehrerInnen weiter fort (Proposition; die LehrerInnen werden zur zentralen Einheit dieses Diskurses), in recht drastischer und negativer Form: „Lehrer sind Streber, Lehrer sind Scheiße“<sup>6</sup>. Mehrere TeilnehmerInnen validieren diese Aussage durch ihr zustimmendes Lachen in Zeile 6. In Zeile 7 wird das Thema weiterbearbeitet (Elaboration): T5 bekräftigt ihre Aussage durch die Wiederholung und den Zusatz „Ne, wenn ich ehrlich bin“ und begrenzt das Thema gleichzeitig auf wesentliche Orientierungsgehalte („sind Scheiße“). Eine Generalisierung, die von den DiskussionsteilnehmerInnen in Zeile 8 validiert wird. In Zeile 9 ist der leise Versuch einer Differenzierung spürbar, wird aber von den anderen DiskussionsteilnehmerInnen nicht aufgegriffen. Zeile 10 bietet eine (teils neue) Proposition durch T5: in der Metapher des „Teddybären“<sup>7</sup> wird die Fremdheit der SchülerInnen gegenüber der Lehrerin bildhaft umgesetzt und kommunizierbar. Sichtbar wird noch ein weiterer Aspekt der gemeinsamen Erfahrung von Fremdheit: der das Gefühl des „Benutztwerdens“ und der Ohnmacht (Teddybär als unbelebtes Objekt) und damit einen Zustand des Ungleichgewichtes im LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis beschreibt. In Zeile 11 wird sowohl exemplarisch als auch zur Validierung der Name einer Lehrerin eingeführt: „Frau Möch“. T8 führt das Thema „Frau Möch“ mit einem Beispiel in Zeile 12 weiter aus: „zieht voll über ihre [eigenen, dA] Kinder her“. Auffällig ist hier, dass das Verhältnis Erwachsener – Kind nicht aus der Perspektive der SchülerInnen selbst beschrieben wird, sondern die leiblichen Kinder der Lehrerin ins Spiel gebracht werden – als Beispiel und Beleg für das Unvermögen dieser Lehrerin, überhaupt angemessen und partnerschaftlich mit Kindern umgehen zu können. Zeile 13 enthält eine Bestätigung und in Zeile 14 bringt T5 das Thema auf den Punkt „das ist voll ätzend“ (Zwischenkonklusion). In den nachfolgenden Zeilen wird das Thema weiter elaboriert und mit Beispielen belegt. T5 und T8 schließen in Zeile 17 bis 19 das Thema ab (Ergebnissicherung), indem sie noch einmal die gemeinsam geteilte Orientierung verdeutlichen: die Distanz („das interessiert uns doch nicht“) und das Gefühl, unfair behandelt zu werden („unfair also ich mein“).

Wie weiter oben ausgeführt, kommen in den Gruppendiskussionen die gemeinsamen Erfahrungshintergründe der DiskussionsteilnehmerInnen zum Ausdruck. Welche „kollektive Orientierungsfigur“ (Loos/Schäffer 2001, S. 84) in Bezug auf die gemeinsamen Schulerfahrungen lässt sich bei den RealschülerInnen dieser 6. Klasse anhand des dargestellten Diskussionsausschnittes ausmachen?

Die Rekonstruktion des Diskurses zeigt ein von Entfremdung geprägtes SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis. Deutlich wird dies in der parallelen Diskursorganisation (Aufeinanderfolge von Proposition, Elaboration und Konklusion), die prototypisch die homologen Erfahrungen dieser SchülerInnen abbildet

(Przyborski 2004, S. 96f.). Auf diese Erfahrung von Entfremdung reagieren die SchülerInnen mit Distanzierung und Ablehnung, die sie vor dem Hintergrund einer sinnbildlichen Trennung in zwei Welten, in eine Welt der SchülerInnen und in eine der LehrerInnen bzw. Erwachsenen, vollziehen. Anteile der Lebenswelt der Lehrerin haben in der Welt der SchülerInnen nichts zu suchen – die privaten Erzählungen der Lehrerin während des Unterrichts vermitteln deshalb auch keine vertrauensvolle Atmosphäre, sondern vertiefen noch den Graben zwischen den Akteuren. Die Erfahrung der Distanz zu den LehrerInnen führt dazu, dass die SchülerInnen dieser Klasse Strategien, die sich auf ein gutes Verhältnis zu den LehrerInnen beziehen, für – im Vergleich zu anderen Klassen – erfolglos und damit wenig hilfreich halten (siehe die quantitativen Ergebnisse). Die Entfremdungserfahrung führt auf der Handlungsebene zu einem Rückzug aus der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung<sup>8</sup>.

Der sprachliche Modus, der die homologen (Schul-)Erfahrungen unterstreicht, ist ein ablehnender und schroffer, u. a. werden drastische Begriffe („sind Scheiße“) gebraucht. Nun könnte man dies als Form einer typischen Verweigerungshaltung in der Pubertät ansehen bzw. als entwicklungspezifischen Ausdruck eines Konfliktes zwischen den (in der Schule aufeinander treffenden) Generationen. Bedenken wir jedoch, dass es sich bei dieser Klasse um einen (im quantitativen Teil identifizierten) „Ausreißer“ mit einem besonderen Profil handelt, das deutlich vom Muster anderer 6. Klassen abweicht. Das heißt, die SchülerInnen rekurrieren auf *besondere*, nicht entwicklungspezifische schulische Erfahrungen. Unsere Eingangsthese vom Zusammenhang zwischen (kollektivem) Erfahrungsraum und (kollektiven) Strategien findet damit auf dieser Ebene eine deutliche Unterstützung.

Wir hatten bereits darauf hingewiesen, dass der Begriff Strategie nicht einseitig nur im Sinn eines rationalen Vorgehens seitens der SchülerInnen zu verstehen ist, sondern unbewusste ‚vorreflexive‘ Anteile enthält (Raphael 1991). In welchem bedeutsamen Maß letzteres für manche ‚Strategien‘ zutrifft und dass damit der Begriff weit über das hinausreicht, was wir im quantitativen Teil untersuchten, offenbart sich unter dem Brennglas der qualitativen Analyse eines weiteren Ausschnitts aus der Gruppendiskussion der 6. Klasse.

**T3m:** Der Herr Grün<sup>9</sup> der macht (.) das find ich auch (.) sehr gut weil der (.) äh zwar auch etwas streng ist, aber der macht das auch so schön, der erklärt das immer (u)

**T?:** (u)

**T3m:** Und wenn man dann auch mal was fragt dann, erklärt der das auch alles so schön

**T1m:** Der ist streng aber gerecht.

**T5w:** (u) der Dennis (.) wenn der irgendwas falsch sagt dann wird der an der Ohren hoch gezogen, also das regt mich voll auf

**M1w:** (u) wird der was?

**T8w:** Wird der so an (.) hier so hoch gezogen [...]

**T?:** Ja auch (.) aber manchmal ist das auch kein Spaß mehr

**T1m:** Der ist streng aber gerecht

**Mehrere:** Ja (u)

**T2m:** Der sagt auch manchmal du Penner aus Spaß [...]

**T?:** Ja und du Schlampe

**M1w:** Ja

**T2m:** Du Printe

**T4m:** Alle auf der Schule finden den Herrn Grün am besten weil der 'n guter Klassenlehrer ist [...]

Auch in diesem Beispiel wird – wie im ersten Textauszug – die Erfahrung von Entfremdung deutlich. An der Tagesordnung sind körperliche (an den Ohren hochziehen, es wird auch im weiteren Verlauf der Diskussion noch von Kopfnüssen berichtet) und verbale Übergriffe. Die Grenze zwischen Spaß und Ernst („ist das auch kein Spaß mehr“) ist fließend. In diesem Sinn beziehen sich beide Textauszüge auf Vergleichbares: Sie verdeutlichen zusammen genommen einen gemeinsamen Erfahrungsraum, der den Status der SchülerIn in Abgrenzung zu den LehrerInnen, ein Missverhältnis zwischen jüngerer und älterer Generation in der Schule, zum Gegenstand hat. Insgesamt beschreiben sie Schule als Raum, in dem klare (hierarchische) Grenzen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gezogen sind.

Ohne die Analyseschritte zum zweiten Beispiel an dieser Stelle im Einzelnen nachvollziehen zu können, zeigt sich darin etwas über das erste Beispiel hinausgehend Neues. Hier werden im Kontrast zum ersten Beispiel dem Lehrer positive Attribute (z. B. ‚gerecht‘) zugeschrieben. Selbst Bezeichnungen<sup>10</sup> wie „Printe“, „Schlampe“ etc., mit denen der Lehrer SchülerInnen belegt, lassen ihm die SchülerInnen weitestgehend „durchgehen“. Auch die körperlichen Übergriffe werden eher noch als Spaß gewertet<sup>11</sup>. Die kritische Stimme (siehe T5w) kann sich an dieser Stelle (und auch im weiteren Verlauf der Diskussion) nicht durchsetzen. Unterm Strich wird Herr Grün als jemand etikettiert, der „das auch so schön [macht]“, zwar „streng“, aber „gerecht“ ist.

Während die Strategien im quantitativen Teil sich deutlich auf sichtbare Handlungen (schülerisches Tun) begrenzen, offenbart sich hier eine andere Art von „Strategie“, die auf kommunikativen Prozessen des Zuschreibens beruht, und die wir als *Attribuierungsstrategie* bezeichnen möchten. Das Wesen dieser Strategie liegt unserer Ansicht nach in dem (geradezu verzweifelten) Bemühen der SchülerInnen, ihrer Umwelt – das heißt in diesem Fall den LehrerInnen – ‚positive‘ Aspekte abzutrotzen. Lehrer Grün werden positive Eigenschaften zugeschrieben, obwohl er professionelle Standards objektiv nicht erfüllt.

Das Paradox der  
Attribuierungsstrategie

Wir verstehen diese Attribuierung als Teil einer kollektiven Strategie, die darauf zielt, das Dilemma, in dem sich die SchülerInnen in dieser Klasse befinden, aufzulösen: sie erleben eine von Entfremdung geprägte schulische Innenwelt, personifiziert in Gestalt zweier LehrerInnen, in der sie ‚überleben‘ bzw. ihr Selbst behaupten müssen. Das Mittel (bzw. die ‚Strategie‘) ist die Konstruktion eines Lehrerbildes, in dem dem Lehrer positive Eigenschaften zugeschrieben werden, die ihn – so eine mögliche Interpretation – für die SchülerInnen

weniger bedrohlich und damit ‚handhabbarer‘ erscheinen lassen und dadurch ein (irgendwie) tragfähiges SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis ermöglicht. Schauen wir uns die ‚Auswahl‘ der LehrerInnen an, mit der die SchülerInnen dieser Klasse tagtäglich zu tun haben, könnte die besondere Funktion oder der Nutzen einer solchen Attribuierungsstrategie für die SchülerInnen in der Sicherung ihres ‚Selbst‘ liegen und wird damit in einem existenziellen Sinn zu einer Bewältigungs- bzw. Überlebensstrategie (*Hoferichter* 1980), indem sie eine Abschwächung des Widerspruchs zwischen der als repressiv und entfremdet erlebten Schulwelt und der (fast unmöglich erscheinenden) Behauptung des Selbst Rechnung trägt.

Diese Sichtweise kann an eine von *Wellendorf* (1976) durchgeführte Untersuchung über schulische Sozialisation und Identität anknüpfen, die sich mit Identitätserwerb bzw. der Identitätsgefährdung von Heranwachsenden im Kontext ihrer schulischen Sozialisation beschäftigt. *Wellendorf* geht auf der Basis psychoanalytischer und interaktionistischer Theorien davon aus, dass eine positive Identitätsentwicklung auf einer ausgewogenen Balance zwischen sozialer und personaler Identität beruht. Er sieht diese Balance durch die hierarchische, zielorientierte Struktur der Schule permanent gefährdet. Zumindest für die 6. Klasse, die wir hier betrachteten, können wir von einer solchen Gefährdung sprechen. Aus dieser identitätstheoretischen Perspektive ist die Funktion der positiven Attribuierung als eine Strategie aufzufassen, bei der es nicht darum geht, *gut* durch die Schule, sondern in einem existenziellen Sinn *unbeschadet* durch die Schule zu kommen.

Unverkennbar verweisen die zentralen Befunde zum Zusammenhang von kollektiven Strategien und kollektiven schulischen Erfahrungen auf wesentliche Elemente, die *Bourdieu* in seiner Theorie der Praxis (1979) umfassend vorge-

Bourdieus Theorie der Praxis  
und der Zusammenhang von  
kollektiven Strategien  
und kollektiven  
schulischen Erfahrungen

stellt hat. Kern dieser Theorie, die Erfahrung und Handeln dialektisch miteinander verknüpft, ist das Konzept des Habitus. Unter dem Habitus eines Menschen versteht *Bourdieu* das gesamte System von dauerhaften „organischen oder mentalen Dispositionen“ (*Bourdieu* 1974, S. 40), die die Grundlage seines Handelns, Wahrnehmens und Denkens bilden. Als allgemeine

Grundtendenz der Verhaltensformen, als „System generativer Schemata von Praxis“ (*Bourdieu* 1992, S. 279), wirkt der Habitus bis in die feinsten Verästelungen menschlicher Lebensäußerungen: „wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. All das ist eng miteinander verknüpft“ (*Bourdieu* 1993, S. 31f.) und im Habitus zu einer ‚stilistischen Einheit‘ (*Liebau*) zusammengebunden.

Als praxisgenerierendes Prinzip ‚steuert‘ der Habitus den (produktiven) Umgang der SchülerInnen mit der Schule – unter anderem deren Bewältigungsstrategien. Steuern bedeutet dabei jedoch nicht ein „bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen. (*Bourdieu* 1993, S. 98f.) Der Habitus ist als eine Art von Sinn für die Alltagspraxis zu verstehen, „der einem sagt, was in welcher Situation zu tun ist.“ (*Bourdieu* 1998, S. 41f.). In diesem Sinne impliziert der Begriff Strategie gerade „nicht die Vorstellung eines bewußten rationalen Kalküls“ (*Raphael* 1991, S. 241).

Wie der Habitus auf der einen Seite die Lebenspraxis des Einzelnen hervorbringt (*strukturierende Struktur*), ist er auf der anderen Seite selbst das Produkt gesellschaftlicher Praxis (*strukturierte Struktur*). In und durch die Teilnahme an den sozialen Praktiken seiner unmittelbaren sozialen Umgebung – zuerst in der Familie, dann im Rahmen der sekundären Sozialisation in Institutionen wie in der Schule – lernt das Kind im Laufe seiner Entwicklung Kompetenzen und Fähigkeiten, „die ihm eine aktive Bewältigung seiner Lebenslage ermöglichen.“ (Liebau 1987, S. 83) Dieser Vorgang ist weniger ein *bewusster* Vorgang reflexiven Lernens als vielmehr des *mimetischen* Erwerbs alltäglichen Handlungswissens (Wulf 2003). Dabei eröffnet sich im schulischen Sozialisationsprozess „nicht das gesamte Spektrum der Möglichkeiten praktischen oder sozialen Verhaltens, nicht das Universum der Praxis, sondern nur jene[r] Ausschnitt, der durch die [...] erfahrbare Praxis definiert ist.“ (Ebd.) Bourdieu nennt dies das *Homologieprinzip* (Bourdieu 1974, S. 33). Dabei bezieht sich dieser Ausschnitt des Erfahrbaren nicht auf das einzelne Subjekt allein, sondern ist dort, wo es eine Gruppe betrifft (in unserem Fall eine Schulklasse) ein *kollektiver* das heißt gemeinsam geteilter – Mannheim sagt *konjunktiver* – Erfahrungsraum.

#### 4. Zusammenfassung und Diskussion

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist das Modell des aktiv die innere und äußere Realität verarbeitenden Subjekts. Zur äußeren Realität, die wir auch als sozialisatorische Umwelt bezeichnen können, gehören gesellschaftliche Institutionen wie beispielsweise die Schule. Bereits in den 80er-Jahren wurde dieser Aspekt u. a. unter der Fragestellung, welche Strategien SchülerInnen anwenden, um gut durch die Schule zu kommen, untersucht. Dabei postulieren diese Arbeiten einen engen Zusammenhang zwischen schulischer Erfahrung und Strategie – und lassen eine Betrachtung der SchülerInnen-Strategien sowohl aus sozialisationstheoretischer als auch aus institutionenkritischer Perspektive zu. Ein unmittelbarer empirischer Nachweis für diesen Zusammenhang wird jedoch in der Regel nicht geführt. Zudem wird häufig davon ausgegangen, dass es sich bei diesen Strategien um ein individuelles (das heißt auf Individualebene analysierbares) und zielgerichtetes, bewusstes Vorgehen der SchülerInnen handelt (was der Begriff der „Strategie“ semantisch nahe legt).

Demgegenüber versuchen wir in diesem Beitrag erstens zu zeigen, in welchem Maße SchülerInnenstrategien tatsächlich mit den schulischen Erfahrungen zusammenhängen, und zweitens, dass diese Erfahrungen nicht nur das Individuum (allein) betreffen, sondern das schulische Milieu einen unter den SchülerInnen gemeinsam geteilten und damit kollektiven Erfahrungsraum (*Mannheim*: konjunktiven Erfahrungsraum) entstehen lässt. Drittens wollen wir verdeutlichen, dass die Strategien den SchülerInnen *nicht* vollständig bewusst und reflexiv zugänglich sind.

Um unser Vorgehen – vor allem was die Punkte zwei und drei anbelangt – möglichst offen zu halten, ist auf methodischer Ebene der kombinierte Einsatz quantitativer und qualitativer Verfahren notwendig.

SchülerInnen sehen klassische Lernstrategien als erfolgreich an.

In der quantitativen Analyse lassen sich drei verschiedene Strategiebündel (Dimensionen) identifizieren: *Lernarbeit*, *Beziehungsarbeit* (zu den LehrerInnen) und *Selbstbehauptung*. Am Erfolg versprechendsten sehen die SchülerInnen dabei durchgehend die Lernarbeit. Jenseits der Präferenzliste der Strategien zeigten die Analysen auf Klassenebene, dass sich die von uns untersuchten Klassen hinsichtlich der drei Strategiebündel bzw. -dimensionen in beträchtlichem Maß unterscheiden.

In den weiteren quantitativen Analysen lässt sich (auf der Grundlage einer Clusteranalyse) eine Klasse identifizieren, die sich in ihrem multivariaten Strategien-Profil deutlich von allen anderen Klassen dadurch unterscheidet, dass sie die Beziehungsarbeit zu den LehrerInnen nicht als einen erfolgreichen Weg bzw. eine Erfolg weisende Strategie einschätzt. Auf diese Klasse richteten wir unseren qualitativen Analyse-Fokus. In der Gruppendiskussion präsentiert sich dabei eine seitens der SchülerInnen von Entfremdung und Distanz gekennzeichnete Wahrnehmung von Schule in dieser Klasse, die sich in besonderem Maße an Erfahrungen mit den Lehrkräften knüpft. Woraus sich die *homologe Praxis* der Ablehnung der Beziehungsarbeit zu den LehrerInnen, wie sie die quantitative Analyse zeigt, begründen lässt.

Gut durch die Schule zu kommen heißt in dieser Klasse, unbeschadet durch die Schule zu kommen.

Über diesen Beleg für den Zusammenhang zwischen kollektiven Erfahrungen und den schulischen Strategien hinaus zeigen die weiteren qualitativen Analysen, dass der Begriff der Strategie in Bezug auf den Umgang der SchülerInnen mit der Schule deutlich weiter gefasst werden muss als dies im quantitativen Teil der Fall ist. So können wir eine Strategie identifizieren, die wir als Attribuierungsstrategie bezeichnen, und die in der untersuchten Schulklasse darauf zielt, den nach objektiven Maßstäben unzulänglichen LehrerInnen, die in dieser Klasse unterrichten, dennoch positive Merkmale zuzuschreiben. Die Funktion einer solchen Strategie – so unsere Interpretation in Anlehnung an die Arbeiten von Wellendorf – kann darin liegen, einen wie auch immer gearteten schulischen Handlungsrahmen für die SchülerInnen aufrechtzuerhalten, der die Distanz zu den LehrerInnen nicht unüberbrückbar werden lässt und damit auch den Schutz der eigenen Identität im schulischen Alltag ermöglicht. Gut durch die Schule zu kommen, so können wir dies zusammenfassen, heißt in dieser Klasse, *unbeschadet* durch die Schule zu kommen (siehe hierzu ähnlich Willis 1979). Wenngleich wir auch hierbei von einer ‚Strategie‘ sprechen, ist deutlich, dass es sich hier nicht um eine Strategie im Sinne eines bewussten, intentional geplanten Vorgehens handelt, sondern um ein vorreflexives, den SchülerInnen selbst nicht bewusst zugängliches Verhalten handelt.

Eine Theorie, die unsere Befunde zusammenfassend einordnen lässt, muss damit nicht nur den Zusammenhang zwischen kollektiver Erfahrung und kollektiven Strategien einerseits erfassen, sondern auch die Verhaltensdimension intentional – nicht-intentional berücksichtigen. Bourdieus Theorie der Praxis, mit ihrem zentralen Konzept des Habitus, leistet dies. In dem Maße, indem die SchülerInnenstrategien aus dieser Perspektive als Teil des SchülerInnenhabitus interpretiert werden können, verweisen sie einerseits auf ihren Entstehungszusammenhang im Rahmen des schulischen Alltags (der SchülerInnenhabitus als

strukturierte Struktur), andererseits auf deren praxisgenerierende – und das heißt Verhalten steuernde – Funktion.

Wir möchten dazu anregen, in Forschungsprojekten zu SchülerInnenstrategien folgende Punkte künftig stärker zu berücksichtigen: Anregungen für zukünftige Forschungsprojekte

- Der Begriff der Strategie sollte weiter gefasst werden als dies bislang der Fall war und sollte auch nicht-intentionale (und unbewusste) Verhaltensweisen berücksichtigen.
- Die Strategien der SchülerInnen beruhen u.a. auf *kollektiven* Erfahrungen, die sie im Schulalltag sammeln. Dies sollte in der künftigen Forschung stärker berücksichtigt werden. Eine ausschließliche Betrachtung von SchülerInnenstrategien auf der Ebene individualisierter Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen greift zu kurz. Diese kollektive Perspektive zu verstärken, ist letztlich auch Grundlage für die Interpretation der SchülerInnenstrategien als Bewertungsmaßstab der Institution Schule – denn nur, was der Erfahrung der SchülerInnen *gemeinsam* ist, kann der *Struktur* der Schule angestrichet werden.
- Die individualisierte Sicht auf die SchülerInnenstrategien führt in einigen Arbeiten dazu, die von den SchülerInnen gewählten Strategien als Indikator für deren Persönlichkeitsentwicklung zu interpretieren. So schreibt etwa Eder: „Schülerstrategien liefern damit auch Hinweise auf die jeweils *persönlich* präferierte Art und Weise der Schulbewältigung, die in verschiedener Hinsicht als Indikator für das Entwicklungsniveau der Persönlichkeit angesehen werden kann (z. B. hinsichtlich der Entwicklung von Motiven und Werthaltungen).“ (Eder 1987, S. 108). Angesichts der realen schulischen Entfremdungserfahrungen, die wir für die in der Gruppendiskussion zu Wort kommenden SchülerInnen der 6. Klasse konstatieren müssen, lässt sich der Rückzug der SchülerInnen aus der Beziehungsarbeit zu ihren LehrerInnen sicher nicht als Entwicklungsdefizit interpretieren. (Was nicht heißt, dass dieser Aspekt nicht *auch* eine Rolle spielen kann.)
- Noch ein letzter Punkt. Einigen Arbeiten zu den SchülerInnenstrategien, so unser Eindruck, liegen – nicht zuletzt unter der beschriebenen individualisierten Entwicklungsperspektive – implizite normative Bewertungen einzelner Strategien zu Grunde. So werden Täuschungsstrategien als dysfunktionale, einem wünschenswerten Entwicklungsstand nicht angemessene, Strategien interpretiert. Letztlich heißt dies etwa, dass SchülerInnen, die solche Taktiken anwenden, nicht hinlänglich reif für die Schule sind. In diesem Sinn könnten wir den offensichtlichen Rückzug der SchülerInnen unserer 6. Klasse von der Beziehungsarbeit zu ihren LehrerInnen auf den ersten Blick als dysfunktional bewerten. Ignoriert wird durch eine solche Sicht aber, dass solche Strategien durchaus sinnvoll sein können, da sie, gebildet im interaktiven Kontext der Klasse und als Reaktion auf die schulischen Erfahrungen, dem Einzelnen wie auch dem Kollektiv reale Handlungschancen eröffnen.

Am Ende dieses Beitrags möchten wir auf die Grenzen unserer Untersuchung hinweisen. Der erste Punkt bezieht sich darauf, dass wir in den qualitativen Analy-

sen den Blick nur auf eine Klasse gerichtet haben und komparative Auswertungen – wie sie die dokumentarische Methode fordert – bislang noch nicht anbieten können. Besonders wiegt diese Kritik, da wir – auf der Basis der quantitativen Ergebnisse – explizit eine *Ausnahmeklasse* ausgewählt haben. Wenngleich sich anhand eines solchen Falles Zusammenhänge besonders plastisch zeigen lassen, ist eine Analyse weiterer Gruppendiskussionen notwendig. Dies vor allem auch von Klassen, die einen möglichst großen Kontrast zu der hier präsentierten Klasse aufweisen. Eingeschränkt sind unsere Ergebnisse zudem dadurch, dass sie sich auf nur eine – wenn auch thematisch begründete – Auswahl von Fokussierungsmetaphern zum LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis beziehen. Wenn auch dieses Verhältnis einen zentralen Stellenwert in den schulischen Erfahrungen der SchülerInnen einnimmt, erschöpft sich der schulische Erfahrungsraum nicht darin. Auch in diesem Kontext sind weitere Analysen notwendig.

## Anmerkungen

- 1 Eine umfassende Publikation zu dieser Studie wird 2007 im Verlag Barbara Budrich erscheinen.
- 2 Hauptkomponentenanalyse mit rechtwinkliger Varimaxrotation. Die Varianzaufklärung der Faktoren beträgt: Faktor Lernarbeit 16,4 %, Faktor Beziehungsarbeit 13,2 % und Faktor Selbstbehauptung 11,6 %. Damit erklären die drei Faktoren zusammen 40,2 % der Gesamtvarianz auf.
- 3 Betont werden muss, dass durch das gewählte Verfahren die Intraklassenvarianz auf 0 ‚gesetzt‘ wird. Das heißt, die Individualvarianz wird hier nicht berücksichtigt. Sie ist im Klassenmittelwert nivelliert.
- 4 Durchgeführt wurde eine hierarchische Clusteranalyse im Programm SPSS. Eine 3-Cluster-Lösung zeigt sich dabei als statistisch angemessen und inhaltlich sinnvoll interpretierbar.
- 5 Name geändert.
- 6 „Lehrer sind Streber“: eine Aussage, die auf den ersten Blick nicht ganz passend gewählt scheint – üblicherweise werden MitschülerInnen als Streber bezeichnet. Umgangssprachlich fällt darunter ein an den Lehrer/die Lehrerin anbiederndes und unkollegiales (einzelgängerisches) Verhalten; der Schüler/die Schülerin will mit besonderen Leistungen „glänzen“. Die Diskussionsteilnehmerin nimmt hier Bezug auf die Eingangsfrage: LehrerIn zu sein, so eine mögliche Lesart, setzt StreberIn sein voraus. Der Status der LehrerIn ist somit nicht erstrebenswert (abwehrender sprachlicher Modus), da mit charakterlichen Eigenschaften verknüpft, die im Wertesystem der SchülerInnen in dieser Klasse negativ belegt sind.
- 7 „Teddybären“: der Zusatz kleine Teddybären verstärkt den Eindruck, dass die SchülerInnen mit diesem Bild Erfahrungen der Ohnmacht und des Ungleichgewichts im Verhältnis LehrerInnen – SchülerInnen zum Ausdruck bringen. In Erweiterung dieser Perspektive lässt sich diese Erfahrung auf ein generationales (Miss-)Verhältnis ausweiten, an dessen einem Ende der übermächtige Erwachsene zu sehen ist, der selbst seine eigenen Kinder exemplarisch für unangemessenes kindliches Verhalten vorführen kann und am anderen Ende das Kind als „Teddybär“, dem Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit abgesprochen werden
- 8 Dabei ist zu betonen, dass sich die Befunde der quantitativen Analyse auf die gesamte Klasse beziehen. Die Parallelität zwischen den quantitativen Ergebnissen (der ganzen Klasse) und der Gruppendiskussion weist darauf hin, dass die in der kleinen Gruppe geteilten Erfahrungen, sich nicht nur auf diese Gruppe beschränken, sondern für die gesamte Klasse gelten. Was noch einmal die Kollektivität der schulischen Erfahrungen dieser Klasse unterstreicht.

- 9 Name geändert.
- 10 Dabei handelt es sich um Begriffe, mit denen sich üblicherweise SchülerInnen untereinander bezeichnen. Der Lehrer scheint sich aus der Sicht der SchülerInnen, so eine Lesart, durch die Nutzung des ‚SchülerInnen-Vokabulars‘ (zumindest ansatzweise) auf die Ebene der SchülerInnen zu begeben, er spricht ihre Sprache. Damit wird, im Gegensatz zum ersten Gruppendiskussionsbeispiel, eine kommunikative Basis ‚konstruiert‘, die ein emotionales LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis zulässt. (Diese Beziehung zwischen SchülerInnen und Lehrer erfährt eine ‚Belebung‘; im Gegensatz zum Ausschnitt ‚Teddybär‘, der das ‚unbelebte‘, entfremdete Verhältnis, SchülerInnen als Objekte, betonte.)
- 11 Zu vermuten ist auch hier, dass sie aus der Sicht der SchülerInnen als ‚ein den Schüler wahrnehmendes bzw. zuwendendes Verhalten‘ gedeutet werden.

## Literatur

- Aram, E./Tamke, F./Wilke, F.* (2004): Idiografische und personenorientierte Analysen zur Validierung bzw. Ergänzung nomothetischer Ergebnisse. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung (Band 4). – Opladen.
- Behnken, I./Beisenkamp, A./Hunsmann, M./Kenn, S./Klöckner, Ch./Kühn, D./Maschke, S./Stecher, L./Wenzel, L./Zimmermann, M./Zinnecker, J.* (2004): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Abschlussbericht des Projektes Lernen und Bildung. – Siegen.
- Bohnsack, R.* (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: *Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 225-252.
- Bohnsack, R.* (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. – Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (Hrsg.) (2001). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen.
- Bourdieu, P.* (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. – Frankfurt.
- Bourdieu, P.* (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. – Frankfurt.
- Bourdieu, P.* (1992): Die feinen Unterschiede. – Frankfurt.
- Bourdieu, P.* (1993): Sozialer Sinn. – Frankfurt.
- Bourdieu, P.* (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. – Frankfurt.
- Eder, F.* (1987): Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. *Psych., Erz., Unterr.*, 34, S. 100-110
- Erzberger, Ch.* (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozeß. – Weinheim.
- Erzberger, Ch./Kelle, U.* (1998): Qualitativ vs. Quantitativ? Wider den Traditionalismus methodologischer Paradigmen. *Soziologie*, 3., S. 45-54.
- Fend, H.* (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. – Bern u. a.
- Heinze, Th.* (1980): Schülertaktiken. – München.
- Hoferichter, H.U.* (1980): Schülerrezepte – Strategien zum Umgang mit Schule und Lehrern. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32, S. 416-421
- Hurrelmann, K.* (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. – Weinheim/Basel. 8., vollständig überarbeitete Auflage
- Kelle, U./Erzberger, Ch.* (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, S. 509-531.
- Kluge, S./Kelle, U.* (Hrsg.) (2001): Methodeninnovation in der Lebenslauforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. – Weinheim/München.
- Liebau, E.* (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. – Weinheim/München.
- Loos, P./Schäffer, B.* (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren (Band 5 aus der Reihe Qualitative Sozialforschung). – Opladen.
- Mannheim, K.* (1964): Wissenssoziologie. – Neuwied/Berlin.
- Maschke, S./Schittenhelm, K.* (2005): Integratives qualitatives Forschungshandeln: Kombinierte Anwendungsformen der dokumentarischen Methode in den Sozial- und Erziehungs-

- hungswissenschaften. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, 3, S. 325-335
- Michel, B.* (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. – Wiesbaden.
- Nentwig-Gesemann, I.* (2001): Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: *Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 275-300.
- Nittel, D.* (2001): Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. In: *Behnken, I./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. – Seelze-Velber, S. 444-457
- Nohl, A.-M.* (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: *Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.* (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 253-273
- Nohl, A.-M.* (2003): Komparative Analyse. In: *Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M.* (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 100-101
- Parsons, T.* (1960): Structure and process in modern societies. – Glencoe.
- Pekrun, R./Fend, H.* (Hrsg.) (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. – Stuttgart.
- Przyborski, A.* (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. – Wiesbaden.
- Raphael, L.* (1991): Forschungskonzepte für eine „reflexive Soziologie“ – Anmerkungen zum Denk- und Arbeitsstil Pierre Bourdieus. In: *Müller-Doohm, S.*: Jenseits der Utopie. – Frankfurt. S. 236-266
- Stecher, L.* (2006): Subjektbezogene Bildungsprozesse und soziale Ungleichheit. – Universität Siegen: Unveröffentlichte Habilitationsschrift
- Tillmann, K.-J.* (1989): Sozialisationstheorien. – Reinbek.
- Wellendorf, F.* (1976): Schule und Identität: Thesen zur schulischen Sozialisation. In: *Böhm, W.* (Hrsg.): Der Schüler. – Bad Heilbrunn, S. 19-36
- Willis, P.* (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. – Frankfurt.
- Wulf, Ch.* (2003): Mimesis. In: *Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M.* (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. – Opladen, S. 117-119
- Zinnecker, J.* (1975): Der heimliche Lehrplan. – Weinheim/Basel.
- Zinnecker, J.* (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: *Reinert, G.-B./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. – Reinbek, S. 29-121