

Jörg Schlömerkemper
und
Klaus Winkel

Lernen im Team-Kleingruppen-Modell

Biografische und empirische Untersuchungen
zum Sozialen Lernen
in der Integrierten Gesamtschule
Göttingen-Geismar

*Neuausgabe für Klaus Winkel
zum (vorläufigen) Ende seiner
erfolgreichen Bemühungen
um das TKM
im Saarland*

Göttingen, Juli 2009

*Mit Quellenangabe frei verfügbar:
www.jschloe.de*

Diese Studie wurde zuerst publiziert in den
Studien zur Bildungsreform,
herausgegeben von Wolfgang Keim
als Band 14,
im Verlag Peter Lang,
1987

Vorwort zur Neuauflage:

Auch im Abstand von mehr als zwei Jahrzehnten habe ich bei der erneuten Lektüre der damaligen Publikation über das „TKM“ ein gutes Gefühl: Was damals in der Planungsgruppe für die IGS Göttingen-Geismar (der „Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule“) entwickelt worden ist, war offenbar nicht nur in Göttingen und nicht nur für die Gesamtschule ein wichtiger Beitrag zur pädagogischen Schulentwicklung. Dieses Konzept hat viele Schulen zu einer Neugestaltung des Lehrens und Lernens angeregt, bei der die individuellen und die sozialen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen.

Die damalige Projektgruppe SIGS („Soziale Interaktion in der Gesamtschule“) hat diese Entwicklung nicht nur angestoßen, sondern über mehrere Jahre wissenschaftlich begleitet. Daraus ist der vorliegende Band entstanden. Wir haben versucht, ein breites Spektrum relevanter Fragen zu bearbeiten: Es sollte die Vielfalt der unterschiedlichen Erfahrungen möglichst differenziert und in ihrer Prozesshaftigkeit erkennbar werden. Dies wurde theoretisch von vornherein in den Blick genommen. Methodisch wurden qualitative und quantitative Zugangsweisen miteinander verbunden. Daraus konnten konkrete Folgerungen abgeleitet werden.

Der Band ist längst vergriffen. Und es ist hoffentlich nicht allein der Eitelkeit geschuldet, wenn wir ihn in neuer Form und mit Hilfe der modernen Medien wieder verfügbar machen. Die Lektüre ist immer noch anregend.

Der Text wurde durchgesehen und der neuen Rechtschreibung angepasst. Wir haben aber nicht versucht, die Entwicklung der letzten Jahre aufzuarbeiten. Das wäre in einer eigenen Analyse zu leisten.

Hingewiesen sei aber doch auf wenige Publikationen, die das TKM in den Kontext der bildungspolitischen und schulpädagogischen Entwicklung einordnen:

Schreiner 1989: Günter Schreiner: Demokratische Erziehung muß über den Horizont der Kleingruppe hinausgehen! Zu einem Vergleich des Team-Kleingruppen-Modells mit der Gerechten Schulgemeinschaft. In: Georg Lind, Gundula Pollitt-Gerlach (Hg.): Moral in „unmoralischer“ Zeit. Asanger, 129-152

Schlömerkemper 1995: Jörg Schlömerkemper: Lernen zwischen Dissens und Konsens – Zur Verbindlichkeit des Lehrens und Lernens in Team-Modellen. In: Heinz Günter Holtappels (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Luchterhand, 102-112

Herrlitz/Weiland/Winkel 2003: Hans-Georg Herrlitz, Dieter Weiland, Klaus Winkel (Hg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Juventa, 352 S., 23,00 €

Winkel 2005: Klaus Winkel: Pippi Langstrumpf, Eigensinn und Respekt. Gedanken über Erziehung und „Benimm-Unterricht“. In: Lernende Schule. 8, 2005, 32, S. 16-19

Schlömerkemper 2009: Jörg Schlömerkemper: Die wissenschaftliche Begleitung der IGS Göttingen-Geismar. In: Dietrich Hoffmann (Hg.): Göttinger Pädagogik II. Verlag Dr. Kovač, im Druck

Göttingen, Juli 2009

Jörg Schlömerkemper

Inhalt

Inhalt.....	5
1. Einleitung.....	8
2. Ziele und Methoden der Untersuchung.....	10
2.1 Der hermeneutische Umgang mit Daten.....	10
2.2 Verfahrensweisen der hermeneutischen Datenanalyse.....	13
2.3 Kennwerte der hermeneutischen Datenanalyse.....	15
3. Das Team-Kleingruppen-Modell.....	17
3.1 Zur Genese des Modells.....	17
3.2 Die Ziele.....	18
3.3 Die Organisationsform	19
4. Zur Theorie des Team-Kleingruppen-Modells.....	21
4.1 Die Widersprüchlichkeit schulischen Lernens und Lehrens. 21	
4.2 Das Lernkonzept des Team-Kleingruppen-Modells.....	25
5. Die Materialien der Untersuchung.....	25
5.1 Die Befragung der Eltern.....	26
5.2 Die Befragung der Schülerinnen und Schüler.....	26
5.3 Drei Biografien	28
5.3.1 Agnes.....	30
5.3.2 Carola.....	30
5.3.3 Gerd.....	31
6. Fachunterricht und soziale Erfahrungen in der Stammgruppe...31	
6.1 Alle Schülerinnen und Schüler.....	32
6.2 Schülergruppen.....	34
6.2.1 „Es gibt Cliques innerhalb der Stammgruppe“.....	34
6.2.2 Schülerinnen und Schüler mit engen Freunden außerhalb der IGS.....	35
6.3 Zwei Schülerinnen und ein Schüler.....	36
6.3.1 Agnes' Erfahrungen in der Stammgruppe.....	36
6.3.2 Carolas Erfahrungen in der Stammgruppe.....	39
6.3.3 Gerds Erfahrungen in der Stammgruppe.....	41
6.4 Zusammenfassung und Interpretation.....	43
7. Erfahrungen in der Tischgruppe.....	45
7.1 Alle Schülerinnen und Schüler.....	46
7.2 Schülergruppen.....	48
7.2.1 Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer Tischgruppe wohlfühlen.....	50
7.2.2 Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer TG n i c h t wohlfühlen.....	50
7.2.3 Schülerinnen und Schüler, die weniger gut Kritik aussprechen können.....	52

7.2.4 Schülerinnen und Schüler, die weniger gut zusammenarbeiten können.....	54
7.3 Zwei Schülerinnen und ein Schüler.....	57
7.3.1 Agnes in der Tischgruppe.....	57
7.3.2 Carola in der Tischgruppe.....	61
7.3.3 Gerd in der Tischgruppe.....	63
7.4 Zusammenfassung und Interpretation.....	65
8. Die Schüler und ihre Tutoren.....	70
8.1 Alle Schülerinnen und Schüler.....	71
8.2 Schülergruppen.....	72
8.2.1 Schülerinnen und Schüler mit guten Beziehungen zum Tutor.....	72
8.2.2 Schülerinnen und Schüler mit weniger guten Beziehungen zum Tutor.....	75
8.3 Zwei Schülerinnen und ein Schüler.....	76
8.3.1 Agnes und ihre Tutoren.....	76
8.3.2 Carola und ihre Tutoren.....	79
8.3.3 Gerd und sein Tutor.....	80
8.4 Zusammenfassung und Interpretation	82
9. Die Lerndiagnose.....	84
9.1 Alle Schülerinnen und Schüler.....	86
9.2 Schülergruppen.....	88
9.2.1 Schülerinnen und Schüler mit positiven Erfahrungen....	88
9.2.2 Schülerinnen und Schüler mit negativen Erfahrungen...	89
9.3 Zwei Schülerinnen und ein Schüler.....	92
9.3.1 Agnes.....	92
9.3.2 Carola.....	95
9.3.3 Gerd.....	96
9.4 Zusammenfassung und Interpretation.....	101
10. Außerschulische Erfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung	103
10.1 Alle Schülerinnen und Schüler.....	103
10.1.1 Erziehungsziele und Erwartungen der Eltern.....	103
10.1.2 Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in ihren Familien und in der Grundschule.....	104
10.2 Schülergruppen.....	104
10.2.1 Schülerinnen und Schüler.....	105
10.2.2 Arbeiterkinder.....	105
10.2.3 Kinder von leitenden Angestellten und Beamten.....	106
10.2.4 Eltern mit bestimmten Erziehungszielen.....	107
10.3 Zwei Schülerinnen und ein Schüler.....	109
10.3.1 Agnes' Persönlichkeitsentwicklung.....	109
10.3.2 Carolas Persönlichkeitsentwicklung.....	113
10.3.3 Gerds Persönlichkeitsentwicklung.....	117

10.4 Zusammenfassung und Interpretation.....	121
11. Diskussion der Ergebnisse	124
11.1 Praxis.....	124
11.1.1 Die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander.....	124
11.1.2 Beziehungen zu Erwachsenen.....	127
11.1.3 Erfahrungen mit Anforderungen und Leistungen.....	130
11.2 Theorie.....	132
11.3 Methoden.....	136
11.4 Politik.....	137
Literatur.....	141

1. Einleitung

Seit gut zehn Jahren ist das Kürzel „TKM“ zum Symbol für fortschrittliche Konzepte des Lehrens und Lernens in der Schule geworden. Sogar Kultusminister verwenden es, wenn sie zum Ausdruck bringen wollen, was sie in den Schulen – zumindest den Gesamtschulen – für wünschenswert halten (so sah der saarländische Kultusminister Diether Breitenbach 1985 in den TKM-Gesamtschulen Köln-Holweide und Göttingen-Geismar „in Ansätzen die (von ihm) gewünschte Gesamtschule der zweiten Generation, ... die den Weg zur 'pädagogischen Rückeroberung' der Gesamtschule weisen“), oder sie verwenden es als besonders schlimmes Beispiel, wenn sie einen Verfall überkommener pädagogischer Sitten beklagen wollen (so ist von der Berliner Schul-Senatorin Hanna-Renate Laurien bereits aus dem Jahre 1981 die Wendung verbürgt, beim TKM handele es sich um „pädagogische Mund-zu-Mund-Beatmung“).

Auch unter den Anhängern der Gesamtschule ist dieses Modell lange heftig umstritten gewesen. Sahen die einen hierin auf den Begriff gebracht, was mit Gesamtschule eigentlich gemeint ist, fürchteten andere u.a., dieses Konzept sei viel zu anspruchsvoll, bringe unnötig Unruhe in die Schulen und könne die Reformschulen endgültig im Wettbewerb mit dem traditionellen System ins Hintertreffen bringen. Seit ein paar Jahren wird an mehreren Schulen versucht, wenigstens im Sinne des TKM zu arbeiten, einzelne Elemente zu übernehmen oder Organisationsformen zu entwickeln, die den jeweiligen Bedingungen besser entsprechen.

Die Integrierte Gesamtschule in Göttingen-Geismar ist neben der Gesamtschule in Köln-Holweide die erste Schule, die nach dem Team-Kleingruppen-Modell geplant und gestaltet worden ist. Die Planung begann 1971 und konnte bis 1975 fortgeführt werden. Diese Schule ist damit nicht nur besonders lange vorbereitet worden, sondern sie hatte die Chance, die Erfahrungen zu nutzen, die an Gesamtschulen 'der ersten Stunde' bereits gemacht worden waren. Diese Schule ist zudem von Anfang an wissenschaftlich begleitet worden. Die Projektgruppe SIGS („Soziale Interaktion in der Gesamtschule“) hatte es sich in erster Linie zum Ziel gesetzt, die Schule bei der Entwicklung und der Umsetzung ihres Konzepts zu unterstützen. Erst in der abschließenden Phase dieses Projekts wurde stärker im Sinne einer Evaluation des Modells gearbeitet.

Auf zwei Wegen wurde versucht, die Wirkungen zu erfassen, die mit dem Konzept verbunden sind: Zum einen wurden die Lerngeschichten von anfangs 20 Schülern aufgearbeitet, um möglichst detailliert und konkret nachvollziehen zu können, wie sich das Lernen unter den veränderten Bedingungen gestaltet, und zum anderen wurden alle Schüler der ersten drei Jahrgänge mit einem umfangreichen Fragebogen schriftlich befragt, um allen Schülern Gelegenheit zu geben, ihre Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Über diese Arbeiten sind zwei Berichte vorgelegt worden: Die Untersuchung über „Schülererfahrungen im Team-Kleingruppen-Modell“ von Horst Brandt und Jörg Schlömerkemper und die Biografie der „Schülerin VERA“ von Klaus Winkel (beide 1984).

Die quantitativ-empirisch angelegte Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler an dieser Schule vielfältige und intensive soziale Erfahrungen machen und Lernmöglichkeiten haben, die ohne das Konzept des TKM nicht in dieser Form und dieser Intensität denkbar wären. Dies gilt allerdings nicht für alle Schüler in gleicher Weise: Nicht alle Schüler können offenbar die Möglichkeiten so intensiv nutzen, wie es nach dem Konzept wünschenswert wäre. Zudem scheint es deutliche Unterschiede in der pädagogischen Praxis zwischen den Teams bzw. den Lehrenden zu geben. Dies ist Anlass genug, sich mit den Daten erneut zu beschäftigen und nach den Hintergründen für solche Unterschiede zu suchen.

Die biografische Analyse hat die Schullaufbahn einer einzelnen Schülerin nachgezeichnet und erkennbar gemacht, wie dramatisch es zwischen den in der Familie erworbenen Orientierungsmustern und den in der Schule erwarteten Verhaltensweisen zum Konflikt kommen kann. Diese Schülerin ist auf den ersten Blick problemlos, weil sie mit den fachlichen Anforderungen mühelos zurechtkommt. In der emotionalen und der sozialen Entwicklung gibt es dagegen erhebliche Probleme, da es dieser Schülerin zunächst kaum möglich ist, mit anderen zu kooperieren und Freunde zu finden. Es ist aber für diese Schule bezeichnend, dass dies von den Lehrenden als Problem erkannt und bearbeitet wird. Sie helfen der Schülerin, sich in der Klasse zu integrieren, mit den anderen zu kooperieren und von diesen anerkannt zu werden. –

Allerdings lassen sich auf der schmalen Basis einer einzelnen Biografie keine allgemein gültigen Aussagen finden.

Diese Untersuchungen der Projektgruppe SIGS weisen aus, dass die Ziele des Team-Kleingruppen-Modells weitgehend in der Praxis umgesetzt werden konnten. Sie weisen jedoch auch auf Mängel hin, stellen Fragen und geben vielerlei Anlass, die Praxis dieser Schule erneut zu untersuchen, um die Entwicklung der Schule voranzutreiben.

Wir wollen deshalb versuchen, die beiden bisher vorliegenden Untersuchungen zu ergänzen und die Analyse des Materials dadurch zu vertiefen, dass wir sie aufeinander beziehen. Wir fragen also, ob es möglich ist, die Fragebogendaten dadurch noch besser zu interpretieren, dass wir von einigen Schülern das biografische Material heranziehen und daran exemplarisch verdeutlichen, was bestimmte Bedingungen bewirken und welche Prozesse dahinter stecken. Und zum anderen wollen wir die biografischen Aussagen einiger Schüler in den Daten der gesamten Schülerschaft oder geeigneter Teilgruppen verorten, um einschätzen zu können, welchen Stellenwert die individuellen Erfahrungen im Vergleich zu anderen Schülern haben und in welcher Weise diese individuellen Erfahrungen für die gesamte Schülerschaft bedeutsam und gültig sind. – Hier liegt neben den inhaltlichen Fragen unser methodisches Interesse.

Es scheint uns allerdings nicht sinnvoll, die Daten der Schüler erneut allein mit den Intentionen des TKM zu vergleichen. Notwendig ist vielmehr ein theoretisches Konzept, das verständlich macht, wie es zu den unterschiedlichen Erfahrungen der Schüler kommt. Wir vermuten, dass die Wirkung des TKM nicht allein in seiner Organisationsform liegt, sondern dass ganz entscheidend ist, mit welchen Intentionen die Beteiligten diese Möglichkeiten nutzen. Vor allem dürfte es eine Rolle spielen, wie sie mit den unterschiedlichen Funktionen, Anforderungen und Erwartungen umgehen, denen Schüler, Eltern und Lehrende innerhalb und vor allem außerhalb der Schule ausgesetzt sind. Dies gilt in entsprechender Weise auch für die Verfasser dieser Untersuchung. Wir halten es deshalb für unsere Pflicht, unser eigenes „Vorverständnis“ von Schule, Sozialem Lernen etc. offenzulegen. Wir wollen prüfen, ob Prozesse des Lehrens und Lernens besser verstanden werden können, wenn man sie als eine bestimmte Art des Umgangs mit widersprüchlichen Anforderungen und Erwartungen interpretiert. – Dies ist unser theoretisches Interesse.

Wir hoffen, dass unsere Untersuchung auf diese Weise auch für die Weiterentwicklung des Konzepts und der Praxis bedeutsam werden kann. Dies ist unser praktisches Interesse. – Wenn zudem erkennbar würde, unter welchen Bedingungen das Team-Kleingruppen-Modell auch an anderen Schulen verwirklicht werden kann, wäre zugleich unser bildungspolitisches Interesse befriedigt.

Wir werden dieses Ziel um so besser erreichen, je mehr es uns gelingt, verschiedene methodische Wege miteinander zu verbinden und so die Ergebnisse des einen an dem anderen wechselseitig zu erhellen, aber auch je offener unser theoretisches Konzept für verschiedene Bedingungen und personale Erfahrungen ist. Wir stellen im nachfolgenden Kapitel zunächst unseren methodologischen Ansatz dar, der diesem Ziel dienen soll. Es folgt dann eine Beschreibung des Team-Kleingruppen-Modells in seiner Genese, seiner Struktur und den wesentlichen Institutionen. Wir beschreiben dann die Materialien, die wir bei unserer Untersuchung verwenden können. Unsere eigene Untersuchung beginnen wir mit den Erfahrungen, die die Schüler in ihren Stammgruppen machen (Kap. 6), es folgen die Erfahrungen in den Tischgruppen (Kap. 7), die Beziehungen zu den Tutoren (Kap. 8) und die Verfahren der Lerndiagnose (Kap. 9). Schließlich betrachten wir die Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung – soweit sich das anhand unserer Informationen rekonstruieren lässt (Kap. 10). Ein Schlusskapitel versucht, die Ergebnisse zusammenzufassen, Bilanz zu ziehen und Perspektiven der weiteren Entwicklung aufzuzeigen.

Dieser Band wäre ohne die Mitwirkung und Hilfe vieler anderer nicht entstanden. Wir danken zunächst den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern, die an den schriftlichen Befragungen teilgenommen haben, und besonders denen, die uns darüber hinaus in Interviews ihre persönliche Lerngeschichte zugänglich gemacht haben. Wir danken den Kolleginnen und Kollegen der Projektgruppe SIGS, die die Erhebungen und Untersuchungen durchgeführt haben, auf die wir uns in diesem Bericht stützen können. Unter der Leitung von Prof. Dr. Hans-Georg Herrlitz und Prof. Dr. Horst Schaub waren zwischen 1972 und 1982 neben den Verfassern die folgenden Kolleginnen und Kollegen an der Evaluationsphase der Projektgruppe SIGS beteiligt: Wilhelm Behrendt, Dr. Horst Brandt, Stephan Jürgenliemk, Elmer Schnuit, Susanne Stoller. Wir können hier nur einen Bruchteil dessen einbeziehen, was an Vorarbeiten vorliegt

und nur zum Teil zu Ende geführt werden konnte. – Dieser Band ist von Jörg Schlömerkemper und Klaus Winkel im Jahre 1984 gemeinsam konzipiert worden. Es war Klaus Winkel jedoch nicht möglich, neben seiner Tätigkeit in der Lehrerfortbildung und in der Gesamtschulentwicklung des Saarlandes die zunächst beabsichtigte Kooperation zu realisieren. Nur deshalb ist es dazu gekommen, dass dieser Band in der vorliegenden Fassung von Jörg Schlömerkemper allein verantwortet werden muss.

Ganz besonders haben wir aber jenen Lehrerinnen und Lehrern zu danken, die zum Teil seit nunmehr 15 Jahren mit erheblichem persönlichen Einsatz dieses Modell entwickeln und verwirklichen, das wir hier zum Gegenstand unserer Analyse machen können.

2. Ziele und Methoden der Untersuchung

Eine Untersuchung des Team-Kleingruppen-Modells kann sich sinnvollerweise nicht auf vorab formulierte Hypothesen und bestimmte Fragestellungen begrenzen, sondern sie wird erst herausarbeiten müssen, welche Prozesse und welche Strukturen für das Lernen unter diesem Konzept typisch sind. Wir wollen das uns vorliegende Material daraufhin analysieren, was unter der Oberfläche des beobachtbaren Erscheinungsbildes und auch unterhalb der subjektiven Bewusstseinssebene der Befragten passiert. Wir können und wollen nicht bestimmte Hypothesen an der 'Realität' prüfen, wie es nach den Standards empirisch-analytischer Forschung wünschenswert und notwendig wäre. Wir können aber auf der anderen Seite auch nicht so tun, als würden wir völlig 'naiv', ohne Vermutungen und Erwartungen an diesen Untersuchungsgegenstand herangehen und uns lediglich als Sprachrohr einer immanenten Wahrheit zur Verfügung stellen, denn wir haben natürlich als Mitglieder der früheren Planungsgruppe und als Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung unsere Erfahrungen mit dieser Schule.

Es genügte uns aber auch nicht, diese Erfahrungen, wie sie sich uns subjektiv darstellen, aufzuschreiben und vielleicht durch die eine oder andere Meinung anderer Beteiligter zu ergänzen. Wir wollen vielmehr versuchen, dieses Verständnis, das wir vor Beginn der Untersuchung hatten, zu erweitern, zu überprüfen und zu vertiefen.

Wir verwenden deshalb in dieser Untersuchung ein methodisches Konzept, das uns für unsere Zwecke besonders geeignet scheint und das im Verlauf der bisherigen Projektarbeit entwickelt worden ist: den Ansatz der „hermeneutischen Datenanalyse“ (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 1986 a und i.V.). Dieses Konzept scheint uns vor allem deshalb angemessen, weil versucht wird, möglichst nahe an den Daten zu bleiben und die Strukturen sichtbar zu machen, die in ihnen verborgen sind. Zudem ist es auf recht einfache Weise möglich, empirische Daten einer größeren Gruppe mit biografischen Informationen zu verknüpfen (sofern die Einzelpersonen an der Befragung teilgenommen haben!). – Dieses Konzept wird im Folgenden zunächst methodologisch begründet (2.1) und dann in den zentralen Verfahrensweisen (2.2) und den verwendeten numerischen Kennwerten (2.3) beschrieben.

2.1 Der hermeneutische Umgang mit Daten

In der methodologischen Diskussion der Sozialwissenschaften werden zwei Ansätze in der Regel als Alternativen gehandelt: Hermeneutik und Empirie. Geht es den einen um das „Verstehen“ insbesondere historischer Prozesse, wie sie sich in Texten dokumentieren, so wollen die anderen vor allem Kausalzusammenhänge „erklären“ und in Form von Hypothesen überprüfen.

In dieser Auseinandersetzung wird der Hermeneutik bzw. der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich vor allem dieser Verfahren bedient, immer wieder vorgeworfen, ihr mangle es an methodischer Exaktheit und vor allem an kritischer Distanz zu ihren eigenen Annahmen und Wünschbarkeiten (vgl. z.B. Reich 1978). So werde bei hermeneutischen Untersuchungen immer wieder nur reproduziert und damit legitimiert, was sich im historischen Prozess entwickelt hat und mehr oder weniger selbstverständlicher und unhinterfragter Bewusstseinsstand derjenigen geworden ist, die literarisch produzieren können. – Umgekehrt wird der Empirie vorgeworfen, trotz oder gerade wegen ihrer exakten Verfahrensweisen verfehle sie die Wirklichkeit in ihren eigentlichen Dimensionen, die Bedeutung sozialer Situationen lasse sich nicht operationalisieren und nicht in Kausalzusammenhängen fassen.

Es gibt in der einen wie der anderen Tradition Beispiele, die diese Vorwürfe gerechtfertigt erscheinen lassen, aber es ist nicht zulässig, aus der fahrlässigen Anwendung eines Konzepts dessen prinzipielle Untauglichkeit abzuleiten. – Wenn z.B. der „älteren hermeneutisch orientierten Pädagogik – weitgehend

zu Recht – vorgeworfen wird, für Herrschaftsverhältnisse und den Anteil auch der Pädagogik bzw. der Schule an deren Reproduktion kein Gespür zu haben, so ist dies nicht ein Mangel der hermeneutischen Verfahren, sondern ein Defizit des theoretischen Vorverständnisses und der theoretischen Fragestellungen, mit denen die Forschenden an ihren Untersuchungsgegenstand herangegangen sind. Wenn zudem nur solche Texte herangezogen werden, die diese Dimension ebenfalls nicht enthalten, kann sie auch nicht im Prozess der Textanalyse herausgearbeitet werden. – Das Gleiche gilt für empirisch-analytische Verfahren: Nicht die Methode als solche schränkt empirisch-analytische Untersuchungen auf „systemkonforme“ Ergebnisse ein, sondern das erkenntnisleitende Interesse vieler Anwender ist in dieser oder einer anderen Weise eingegrenzt. Es gibt wohl weder in der Hermeneutik noch in der Empirie Verfahren, die eine bestimmte 'richtige' Erkenntnis erzwingen, wenn die Forschenden für bestimmte Dimensionen nicht empfänglich sind.

Der Hermeneutik wie der Empirie sind vielmehr spezifische Funktionen zuzuschreiben, die in einem Forschungsprozess ihren spezifischen Stellenwert haben und prinzipiell unverzichtbar sind (vgl. dazu Klafki 1971): Hermeneutik ist dann angezeigt, wenn ein Problem in seinen wesentlichen Dimensionen überhaupt erst einmal erschlossen werden muss, um den Gesamtzusammenhang in den Blick zu bekommen. Der Hermeneutik wird deshalb die Funktion der Hypothesengewinnung zugeschrieben. – Ein empirisch-analytisches Vorgehen ist dann angezeigt, wenn ein Problem so weit erschlossen ist, dass Vermutungen über Zusammenhänge und Prozesse als Hypothesen formuliert und in möglichst exakter Form überprüft werden können. Danach bedarf es wiederum der Hermeneutik, die verständlich machen soll, was denn bei diesen Überprüfungen eigentlich herausgekommen ist und wie die Ergebnisse zu verstehen sein könnten.

Hermeneutik ist dabei traditionellerweise auf Texte bezogen, während die Empirie sich der Quantifizierung bedient. In diesen Unterschieden liegt die Grenze der Reichweite dieser beiden Ansätze: Die Hermeneutik setzt sich in der Regel mit Texten weniger Personen oder eines einzigen Verfassers auseinander, von denen zwar angenommen wird, dass sie für die jeweilige Situation und damit auch für viele Menschen sprechen, aber es ist letztlich doch nur der jeweilige Sprecher bzw. Verfasser, für den die Aussagen Gültigkeit beanspruchen können. Die Empirie versucht diesen Nachteil dadurch zu vermeiden, dass eine nach Möglichkeit repräsentative Stichprobe untersucht wird und dass Daten erhoben werden, die als Objektivierung der gemeinten Merkmale aufgefasst werden. Auf diese Weise werden Aussagen gefunden, die zwar generalisierbar sein können, in denen sich jedoch die untersuchte Realität nur in dem Maße abbilden kann, wie es die Operationalisierungen (also die verwendeten Messverfahren) zulassen. Die Vielschichtigkeit und Eigentümlichkeit individueller Prozesse und situativer Bedingungen ist auf diese Weise nicht zu erfassen.

Hermeneutische Datenanalyse versucht nun, zwischen diesen beiden Alternativen anzusetzen: Der Vorteil quantifizierender Verfahren, die Informationen größerer Personengruppen erfassen zu können, soll mit der Intention hermeneutischer Ansätze verbunden werden, über die Ebene der Meßbarkeit hinauszukommen und die „Tiefenstruktur“, die „latenten Sinnstrukturen“ (Oevermann u.a. 1976) aufzudecken. Es soll also das hermeneutische Prinzip des „Verstehens“ auf Daten angewendet werden, wie sie z.B. bei schriftlichen Befragungen entstehen. Bei solchen „Daten“ handelt es sich ja im Grunde um quantifizierte Aussagen, die durchaus Bedeutungsträger sind. Zum Zwecke der numerischen Verarbeitung werden diese Antworten lediglich standardisiert, nachdem allen Befragten in der Regel dieselben Fragen gestellt worden sind. Es handelt sich fraglos um formalisierte Interaktionen, aber es können solche Aussagen von vielen Personen in eine Untersuchung einbezogen werden.

Im Unterschied zu empirisch-analytischen Verfahren der Datenanalyse werden nun allerdings die Daten nicht als Messungen im Sinne operationalisierter Variablen verstanden, sondern als Quantifizierungen von eigentlich verbalen Aussagen. Quantifiziert wird lediglich für die Zwecke der technischen Verarbeitung, die auf diese Weise mit Hilfe der modernen Elektronik möglich ist. Hermeneutische Datenanalyse beansprucht also nicht, dass „Messwerte“ im strengen Sinne der Empirie 'besser' ausgewertet werden, sondern für den Fall, dass zu einem Untersuchungsgegenstand noch keine streng prüfbareren Hypothesen entworfen werden können, dass aber quantifizierbare Aussagen von vielen Personen zu einem geeigneten Fragenkomplex vorliegen oder erhoben werden können, soll versucht werden, aus diesen Daten Hinweise auf die in ihnen und dem Untersuchungsgegenstand enthaltenen Strukturen zu gewinnen.

Eine solche hermeneutische Analyse kann nicht bei einem 'Nullpunkt' anfangen und sich sozusagen naiv von den Informationen erst einmal anmuten lassen. Ohne ein gewisses Vorverständnis würde niemand etwas von einer bestimmten Sache verstehen (vgl. dazu die Einführung bei Danner 1979). Aber darüber hinaus ist es notwendig – und erst das macht die Wissenschaftlichkeit des Umgangs mit dem jeweiligen Gegenstand aus –, dieses Vorverständnis an Details, an Fakten, an Texten oder an Daten zu überprüfen, es zu erweitern und zu vertiefen.

Damit ist ein Prinzip aufgegriffen, das gleichfalls im Konzept des kritischen Rationalismus zentral ist: Die Hypothesen – also die Mutmaßungen über die Wirklichkeit – müssen 'an der Realität scheitern können'. Aus solchen Überprüfungen, in denen sich Hypothesen bewähren oder scheitern, ergeben sich in der Regel wiederum neue Fragestellungen, sinnvollere, erweiterte oder alternative Hypothesen, die dann wiederum einer empirischen Überprüfung unterzogen werden müssen. Auf diese Weise wird die empirische Forschung wie die Hermeneutik zu einer „unendlichen Aufgabe“ (Schleiermacher 1819).

Damit heben sich die Gegensätze zwischen Hermeneutik und Empirie zwar nicht völlig auf, aber es wird doch eine Grundstruktur deutlich, die diesen beiden Ansätzen gemeinsam ist: Theoretische Entwürfe werden an Fakten, Daten, Informationen etc. geprüft, und diese Prüfung führt zu neuen Entwürfen, die wiederum überprüft werden müssen. Dieser Wechsel zwischen dem Ganzen und dem Detail ist für die Hermeneutik und für die Empirie ein grundlegendes Moment, das es möglich macht, die prinzipielle Gegensätzlichkeit dieser Konzepte nicht nur im Sinne einer Ergänzung (vgl. Klafki 1971) zu überwinden, sondern darin unterschiedliche Techniken zu erkennen, die bei verschiedenen Materialien und unterschiedlichen Entwicklungsphasen von Untersuchungen angewendet werden, um diesen Prozess der wechselseitigen Überprüfung und Weiterentwicklung in Gang zu setzen und voranzutreiben. (Vgl. zum Verhältnis von „qualitativen“ und „quantitativen“ Verfahren z.B. Hopf/Weingarten 1979, Köckeis-Stangl 1980, Wilson 1982, Achtenhagen 1984, Buer 1984, Ferchhoff 1986.)

Es ist in diesem Band nicht möglich, diese methodologische Problematik näher zu diskutieren (eine Monografie dazu ist in Vorbereitung: Schlömerkemper i.V.). Wir wollen das Konzept hier nur so weit vorstellen, dass deutlich wird, worin die Unterschiede und die besonderen Möglichkeiten der „hermeneutischen Datenanalyse“ gesehen werden. Dabei hoffen wir, dieses Konzept in dieser Untersuchung noch konsequenter anwenden zu können, als es bei der Auswertung der schriftlichen Befragungen (Brandt/Schlömerkemper 1984 und 1985) möglich gewesen ist. Dort war es im Wesentlichen darum gegangen, die subjektiven Bewertungen aufzubereiten, die Eltern und Schüler bei der Befragung vorgenommen hatten. Wir wollen in diesem Band versuchen, darüber hinaus nach 'latenten' Strukturen zu suchen, die das Lernen unter den Bedingungen des Team-Kleingruppen-Modells auszeichnen und die den Problemen zugrundeliegen können, die in der Praxis auftreten und bearbeitet werden müssen. Zudem ist das Konzept der hermeneutischen Analyse von Fragebogendaten erst im Verlauf der Untersuchung und im Kontext eines anderen Projektes entwickelt worden. Die Erhebungen in der Gesamtschule waren nicht auf diese Auswertungsmöglichkeiten hin angelegt, sondern sollten in erster Linie zu den zentralen Institutionen des Team-Kleingruppen-Modells die Erfahrungen aus der Sicht der Schüler erheben und auf dieser Grundlage zu einer Evaluation des Schulversuchs beitragen. Die vorliegende Analyse versucht, über diese Aufgabenstellung hinauszugehen und aus einem theoretischen und einem bildungspolitischen Interesse die Strukturen des Lernens im Team-Kleingruppen-Modell noch deutlicher werden zu lassen.

In der notwendigen Kürze lassen sich die Prinzipien des hermeneutischen Umgangs mit Daten folgendermaßen skizzieren:

Der Wechsel zwischen dem Ganzen und dem Detail ist zwar eine „unendliche Aufgabe“, aber irgendwo muss – zumindest in der Darstellung – ein Anfang gemacht werden. Für die Rezeption ist es vermutlich günstiger, wenn zunächst jene Sicht des Forschungsproblems dargelegt wird, die sich auf die größeren Zusammenhänge bezieht. Im ersten Schritt sollte deshalb das „Vorverständnis“ offengelegt werden, von dem die Forschenden bei ihren Untersuchungen ausgehen und das zu überprüfen ist. Hier sind zum einen die theoretischen Annahmen und Positionen zu benennen, unter denen der Gegenstand gesehen wird, und zugleich ist deutlich zu machen, in welcher persönlichen, emotionalen Beziehung die Forschenden zu ihrem Gegenstand stehen. Beides dürfte die Untersuchungen beeinflussen, und es ist den Lesern möglichst transparent zu machen, damit diese um so leichter die möglichen Verschiebungen erkennen können, die sich aus den Vorannahmen und den Beziehungen zum Gegenstand ergeben können.

Damit ist der „hermeneutische Zirkel“ eröffnet, und es geht in den nächsten Schritten darum, dieses Vorverständnis an den Details zu überprüfen, zu vertiefen und zu erweitern. Dies kann kein einmaliger Schritt sein, sondern ein differenzierteres Bild kann sich nur nach und nach aus verschiedenen Ansätzen, vermutlich auch auf Umwegen und Sackgassen entwickeln.

Eine Überprüfung kann beispielsweise dadurch erfolgen, dass aus dem jeweils erarbeiteten Vorverständnis ein bestimmter Aspekt herausgegriffen wird, zu dem sich Prognosen, Vermutungen über Zusammenhänge etc. formulieren lassen (etwa der Art: Wenn diese Annahme richtig ist, dann müsste sich zeigen lassen, dass ...). Diese Vermutungen oder „Prognosen“ sind dann mit entsprechenden Details des Untersuchungsmaterials so zu konfrontieren, dass die Annahmen an den Details „scheitern“, sich also als unrichtig erweisen können, wenn sie falsch waren, oder zumindest differenzierter formuliert werden müssen.

Eine Vertiefung des jeweils erreichten Vorverständnisses kann dadurch angestrebt werden, dass einem bestimmten Aspekt, der im Gesamtzusammenhang noch wenig Kontur erfahren hat, näher nachgegangen wird, indem z.B. nach Informationen und Hinweisen gesucht wird, die dessen Bedeutung besser verständlich machen. Dabei kann sich eine Erweiterung des Vorverständnisses dadurch ergeben, dass Aspekte gefunden werden, die bis dahin noch gar nicht aufgetaucht waren oder in ihrer Bedeutung noch nicht erkannt worden sind.

Der konkrete Ablauf einer hermeneutischen Analyse lässt sich – vor allem in dieser Kürze – nicht vorab beschreiben oder festlegen, weil ja das Spezifische dieses Vorgehens darin liegt, sich auf den jeweiligen Gegenstand intensiv einzulassen und die einzelnen Analyseschritte in der Auseinandersetzung mit dem Material erst zu entwickeln. Das Verfahren muss hinreichend 'offen' sein, was keineswegs ausschließt, dass die Überprüfung bestimmter Annahmen methodisch streng und kontrollierbar zu sein hat. Die Strenge in der Überprüfung der Details rechtfertigt erst die Offenheit des Vorgehens im Ganzen.

Das Konzept der hermeneutischen Datenanalyse ist also insbesondere dann sinnvoll, wenn zu einem Forschungsgegenstand noch keine differenzierte Theorie vorliegt, aus der Hypothesen abgeleitet werden können, wenn es aber auch nicht genügt, Einzelfälle oder verbale Aussagen differenziert zu analysieren. – Dies ist bei unserem Gegenstand der Fall: Es gibt zwar ein Programm für dieses Konzept, in dem Zielsetzungen benannt sind, aber es gibt keine explizite Theorie des Lehrens und Lernens unter diesem Modell, die geeignet wäre, die ablaufenden Prozesse hinreichend zu erfassen, und die in einer empirisch-analytischen Studie überprüft werden könnte. Was unter den Bedingungen des TKM geschieht, soll unsere Studie deutlicher herausarbeiten. Möglicherweise ereignet sich genau das, was im Programm steht, aber wir vermuten, dass Dimensionen eine Rolle spielen, die uns vorab nicht so deutlich sein konnten. In welcher Weise das eine und/oder das andere gilt, soll durch unsere Untersuchung ein Stück weit aufgeklärt werden. Die hermeneutische Analyse der Daten soll es zudem den Kolleginnen und Kollegen an der Schule und den interessierten Lesern möglich machen, sich selbst ein möglichst konkretes und unmittelbares Bild von den Daten zu machen und diese zu interpretieren. Wir werden deshalb relativ viele Einzeldaten vorlegen.

2.2 Verfahrenswesen der hermeneutischen Datenanalyse

Der hermeneutische Umgang mit Daten besteht im Wesentlichen darin, diese unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten und verschiedene Teilgruppen mit der Gesamtgruppe oder anderen Teilgruppen zu vergleichen. Aus Differenzen und Abweichungen, die sich dabei zeigen, wird auf unterschiedliche Bedeutungen, auf Zusammenhänge und Strukturen geschlossen. Diese Verfahren sollen hier zunächst als solche vorgestellt werden:

(a) Die Gesamtauswertung für alle Befragten

Der Fragebogen enthält eine Fülle von Aussagen zu unterschiedlichen Aspekten unseres Untersuchungsgegenstandes. Es ist zunächst herauszuarbeiten, welche dieser Aspekte in welcher Formulierung bei den Befragten stärkere oder weniger starke Zustimmung finden. Dieser erste Analyseschritt erfasst die Daten aller befragten Personen.

Am Anfang der Auseinandersetzung mit den Daten steht also eine Auswertung für die Gesamtgruppe. Für alle Items – evtl. begrenzt auf einen inhaltlichen Teilbereich der Untersuchung – werden die Häufigkeiten der verschiedenen Antwortkategorien ausgezählt und die Kennwerte der zentralen Tendenz bestimmt. Anhand dieser Werte wird versucht, ein Gesamtbild zu erstellen, in dem erkennbar wird, welche

Bedeutung verschiedene Aspekte haben und in welcher Relation sie zueinander stehen. Dabei ist auf Unterschiede zwischen vermeintlich ähnlichen Aussagen ebenso zu achten wie auf eher ähnliche Reaktionen zu vermeintlich gegensätzlichen oder nicht vereinbar erscheinenden Aussagen. Solche Diskrepanzen können helfen, das Vorverständnis zu erweitern. – Der zentrale Kennwert dieser Gesamtbetrachtung ist der „Einheitszentralwert (EZ)“ als Maß für die mittlere Ausprägung der Antworten (s.u.).

(b) Teilgruppen-Analysen

Bei der Betrachtung solcher Gesamtergebnisse in Form der durchschnittlichen, mittleren Tendenz wird sich bald die Frage stellen, was die Ablehnung oder Zustimmung zu einer Aussage bedeutet, was die Befragten mit ihrer Antwort 'eigentlich' gemeint haben. Und es stellt sich weiterhin die Frage, ob es Unterschiede in der Beantwortung gibt und wie diese Unterschiede erklärt werden können. Auf diese Fragen zielt das zentrale Verfahren des hermeneutischen Umgangs mit Daten: die „Teilgruppen-Analyse“. Aus der Gesamtheit aller Befragten werden Teilgruppen herausgezogen, die sich in bestimmten Merkmalen von anderen Befragten unterscheiden. Die Verteilungen und zentralen Tendenzen dieser Teilgruppen werden bestimmt und mit den entsprechenden Kennwerten der Gesamtgruppe verglichen. Dadurch wird erkennbar, ob z.B. eine überdurchschnittlich starke Zustimmung oder eine auffällig ablehnende Reaktion auf bestimmte Aussagen des Fragebogens mit anderen Reaktionstendenzen oder bestimmten Merkmalen der Gruppe in Zusammenhang stehen könnte. Auf diese Weise kann auch untersucht werden, ob Teilgruppen, die in unterschiedlichen situativen Kontexten stehen, divergente Einschätzungen abgegeben haben. Dies könnte z.B. bei weiblichen oder männlichen Schülern, bei Angehörigen verschiedener Jahrgangs- oder Altersstufen oder unterschiedlicher sozialer Herkunft der Fall sein. Solche Teilgruppen-Analysen können helfen, bestimmte Fragen, die noch nicht geklärt waren, zu beantworten, sie können aber auch neue Fragen aufwerfen, die weitere Analyseschritte nahelegen. – Der wichtigste Kennwert dieses Analyseschrittes ist – neben den Einheitszentralwerten der Teil- und der Gesamtgruppe – die sog. „Prozentabweichung (Pa)“. Dies ist ein Maß für die Intensität, in der eine Teilgruppe von der Gesamtgruppe abweicht (s.u.).

(c) Kontrast-Analysen

Häufig kann es hilfreich sein, nicht eine einzelne Teilgruppe mit der Gesamtgruppe zu vergleichen, sondern verschiedene Teilgruppen, die sich in einem bestimmten Merkmal unterscheiden, miteinander zu kontrastieren. Dadurch können Unterschiede deutlich werden, die nicht auffallen, wenn eine der Gruppen allein betrachtet wird. Dabei kann es sich um Gruppen handeln, die sich in der Summe zur Gesamtgruppe ergänzen (z.B. männlich vs. weiblich) oder die nur Extrempositionen repräsentieren. Es können auch mehr als zwei Gruppen gebildet werden, für die das Gleiche gilt. Eine spezifische Möglichkeit dieser „Kontrastgruppen-Analyse“ besteht darin, Teilgruppen mit unterschiedlich starker Ausprägung eines bestimmten Merkmals zu bilden und sie miteinander zu vergleichen. Solche Unterschiede, die oft nur graduell und statistisch nicht zu sichern sind, fallen bei den gängigen statistischen Verfahren, bei denen in der Regel der 'Durchschnitt' solcher Tendenzen erfasst wird, nicht auf. Sie können aber für das Verständnis von Handlungssituationen sehr aufschlussreich sein. – Zentraler Kennwert der Kontrastanalyse ist die „Prozentdistanz (Pd)“.

(d) Schnittgruppen-Analysen

Mit der Teilgruppen- und der Kontrastgruppen-Analyse werden im Wesentlichen Zusammenhänge erkennbar, die als 'dominant' bezeichnet werden können. Die Ergebnisse sind oft nicht sonderlich überraschend, solange nur die durchschnittlichen Ergebnisse und die dominanten Zusammenhänge herausgearbeitet werden.

In sozialen Handlungssituationen tritt nun aber häufig die Frage auf, warum sich einige der Beteiligten nicht so verhalten, wie sie es nach den empirisch erweisbaren dominanten Beziehungen eigentlich tun müssten. Solche 'erwartungswidrigen' Ereignisse zu verstehen, kann aber für praktisches Handeln wie auch für die Entfaltung theoretischer Erkenntnis sehr wichtig sein. Solchen untypischen, 'konter-dominanten' Zusammenhängen will die hermeneutische Datenanalyse auf die Spur kommen. Diesem Ziel dient die „Schnittgruppen-Analyse“.

Ausgangspunkt ist eine Teilgruppen-Analyse, wie sie oben beschrieben worden ist. In dieser könnte z.B. als dominanter Zusammenhang festgestellt worden sein, dass Schüler, die „gern“ zur Schule gehen, häufiger als andere gute Noten haben. Ein Teil dieser Schüler wird aber bei der Befragung die Antwort

angekreuzt haben, er ginge „gern“ zur Schule, und zugleich eher schlechte Noten aufweisen. Die Frage ist nun, wie es möglich ist, dass sich eine Minderheit der Schüler trotz schlechter Noten in der Schule wohlfühlt. Um dies zu klären, könnte man zunächst eine andere Teilgruppe betrachten: nämlich jene Schüler, die schlechte Noten haben. Hier wird man feststellen, dass sie in der Mehrheit „überhaupt nicht gern“ zur Schule gehen, und dass nur eine Minderheit sich positiv zur Schule äußert. Diese Minderheit (aus der Teilgruppe mit schlechten Noten) ist aber mit der Minderheit aus der Teilgruppe, die gern zur Schule geht, identisch: Es sind jene Schüler, die mit schlechten Noten „gern“ zur Schule gehen; diese Schüler bilden die 'Schnittgruppe' zweier Teilgruppen.

Es gilt nun, das Besondere dieser Schnittgruppe zu verstehen. Sie wird deshalb zunächst wie eine Teilgruppe mit der Gesamtgruppe verglichen, um festzustellen, in welchen Aspekten sie Besonderheiten aufweist. Ergiebiger als dieser Vergleich mit der Gesamtgruppe ist aber der Vergleich der Schnittgruppe mit den beiden Teilgruppen, denen sie angehört. Inhaltlich: Worin unterscheiden sich Schüler, die trotz schlechter Noten „gern“ zur Schule gehen, von jenen, die „gern“ zur Schule gehen und in der Mehrzahl gute Noten haben, und worin von jenen, die schlechte Noten haben und überwiegend „überhaupt nicht gern“ zur Schule gehen. Die Schnittgruppe der Minderheiten aus zwei Teilgruppen wird also mit den beiden Teilgruppen verglichen. Die Interpretation versucht nun, die Besonderheiten der Schnittgruppe dadurch zu identifizieren, dass die Kennwerte (Einheitszentralwerte und Prozentabweichungen – s.u.) dieser drei Gruppen miteinander verglichen werden.

(e) Einzelfallprofile

Für das methodische Interesse dieser Arbeit ist es besonders wichtig, die Ergebnisse von Einzelfallbiografien mit denen der schriftlichen Befragung aller betroffenen Schüler verbinden zu können. – Im Grunde ist dazu keine weitere Auswertungs-Technik erforderlich, sondern es gelingt mit der Anwendung der Teilgruppen-Analyse auf eine Gruppe, die lediglich eine einzige Person umfasst. Auf diese können Einzelfallstudien in einer größeren Gesamtheit verortet werden. Allerdings ist dies nur möglich, wenn die Einzelpersonen an der Befragung einer größeren Gruppe teilgenommen haben, sodass ihre individuellen Daten auf die Verteilung in der Gesamtgruppe, der sie auch angehört, bezogen werden können.

Dadurch können die individuellen Aussagen in einem größeren Kontext betrachtet werden, sodass die Position der Einzelperson, ihre Einstellungen und Urteile im Spektrum vergleichbarer Individuen gesehen werden können. Es ist dann deutlicher erkennbar, ob und in welcher Hinsicht die Meinung einer Einzelperson der Einstellung der Mehrheit entspricht oder ob sie zu dieser in einer Außenseiterstellung steht.

2.3 Kennwerte der hermeneutischen Datenanalyse

Die Daten dieser Teilgruppen und der Einzelfälle werden mit Kennwerten dargestellt, die – vielleicht nach gewisser Eingewöhnung – die Struktur der Daten leichter nachvollziehbar machen sollen.

(a) Der „Einheitszentralwert“ (EZ)

In der Befragung der Schüler und der Eltern wurden Antwortskalen mit unterschiedlicher Skalierung verwendet: am häufigsten ein vierstufiges Rating („stimmt nicht“ – „stimmt eher nicht“ – „stimmt teilweise“ – „stimmt“), aber auch ja/nein und Rangreihen mit acht Stufen u.a. Diese unterschiedlichen Skalen werden bei der Auswertung zunächst einheitlich gepolt: Der höhere Wert steht immer für die stärkere Ausprägung, Zustimmung und dergleichen; eine Ausnahme bilden solche Skalen, die im Alltag in umgekehrter Polung verwendet werden, wie z.B. die Schulnoten. Hier bleibt die (niedrigere) „1“ die „höhere“ Note. Sodann wird die Breite der Skalen vereinheitlicht auf die sog. Einheitsskala mit den Endpunkten 0,0 (für „stimmt nicht“, „nein“ u.ä.) und 1,0 (für „stimmt“, „ja“ u.ä.). Dadurch werden Angaben über Mittelwerte einfacher nachvollziehbar, weil die Lesenden sich nicht erst vergegenwärtigen müssen, zwischen welchen möglichen Grenzwerten dieser Wert jeweils liegt. Ein Einheitswert „E“ von ,50 (die Null vor dem Komma hat keinen Informationswert und wird vereinfachend fortgelassen) bedeutet immer, dass die Mitte der Skala gemeint ist, höhere Werte (z.B. ,70) bedeuten stärkere Zustimmung, niedrigere Werte (z.B. ,30) bedeuten geringere Ausprägung o. dgl.

Als Maß der zentralen Tendenz (als 'Durchschnitt') wird nicht der arithmetische Mittelwert berechnet, sondern der Zentralwert (häufig als „Median“ bezeichnet). Er bezeichnet jenen Punkt in einer Verteilung, an dem sich die oberen 50 % von den unteren 50 % trennen lassen, und zwar ohne Rücksicht darauf, ob

die Verteilung symmetrisch ist; der Zentralwert wird im Unterschied zum Mittelwert von einzelnen Extremwerten weniger beeinflusst. Referiert wird im Folgenden der Zentralwert auf der Einheitsskala, der „Einheitszentralwert (EZ)“.

(b) Die „Prozentabweichung“ (Pa)

Eine wesentliche Technik der hermeneutischen Analyse von Daten besteht darin, verschiedene Teilgruppen der Untersuchungsgruppe mit der Gesamtgruppe zu vergleichen. Es wird geprüft, bei welchen Aussagen und Merkmalen sich eine Teilgruppe (z.B. die Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe) von der Gesamtheit aller Schüler unterscheidet. Wie stark sie sich unterscheidet, wird mit Hilfe der sog. „Prozentabweichung (Pa)“ bestimmt. Dies ist im Grunde ein recht einfaches Maß: Es wird der Zentralwert der Teilgruppe mit dem Zentralwert der Gesamtgruppe verglichen. In der Regel wird 'die Mitte' der Teilgruppe von 'der Mitte' der Gesamtgruppe mehr oder weniger abweichen. Wie stark dies der Fall ist, kann dadurch ausgedrückt werden, wie viel Prozent der Personen sich in der Gesamtgruppe zwischen ihrem Zentralwert und jenem Punkt befinden, der dem Zentralwert der Teilgruppe entspricht. Dieser Prozentanteil wird als „Prozentabweichung (Pa)“ bezeichnet.¹

Ein fiktives Beispiel soll die Prozentabweichung anschaulich machen: In einer Gesamtgruppe sei bei einem Item ein Zentralwert auf der Einheitsskala von $EZ = ,60$ errechnet worden, d.h., oberhalb und unterhalb dieses Skalenpunktes befinden sich rechnerisch jeweils 50 % aller Befragten. Es sei weiter angenommen, dass bei dem Skalenpunkt $,70$ die rechnerische Grenze zwischen den 'unteren' 65 % und den oberen 35 % läge. Zwischen diesen beiden Punkten $,60$ und $,70$ liegen also 15 % der Gesamtgruppe. Wenn nun eine Teilgruppe als ihren Zentralwert eben diesen Punkt $EZ = ,70$ hat, dann weicht die Teilgruppe mit ihrer Mitte gegenüber der Mitte der Gesamtgruppe um den Skalenanteil ab, der in der Gesamtgruppe von den 15 % zwischen $,60$ und $,70$ eingenommen wird. Dieser Anteil von 15 % ist die Prozentabweichung der Teilgruppe gegenüber der Gesamtgruppe. Aufgrund dieser Definition kann die Prozentabweichung sich maximal dem Betrag von 50 % nähern, nämlich dann, wenn eine sehr kleine Teilgruppe vollständig am äußersten Rand der Gesamtgruppe liegt. Die Prozentabweichung hat ein negatives Vorzeichen, wenn der Zentralwert der Teilgruppe kleiner ist als der Zentralwert der Gesamtgruppe.

Bei Teilgruppen-Analysen werden für die einzelnen Items jeweils zwei Werte referiert: der Einheitszentralwert der Teilgruppe und ihre Prozentabweichung gegenüber der Gesamtgruppe. Ein Beispiel: Die Aussage, eine Teilgruppe stimme der Aussage stärker zu, „ohne Tischgruppe in dieser Schule nicht zurechtgekommen zu sein“ ($,54/12$), ist so zu verstehen, dass die Schüler der Teilgruppe dieser Ansicht im Mittel mit einem EZ-Wert von $,54$ zustimmen und dass in der Gesamtgruppe zwischen diesem EZ-Wert und dem der Gesamtgruppe 12 % aller Fälle liegen. Der EZ-Wert der Gesamtgruppe wird an dieser Stelle in der Regel nicht referiert, weil dies für die Beurteilung der Teilgruppe nicht wichtig ist. An dem EZ-Wert der Teilgruppe und an ihrer Prozentabweichung gegenüber der Gesamtgruppe sind also die absolute und die relative 'Lage' der Gruppe einzuschätzen: Die Teilgruppe des Beispiels stimmt der zitierten Aussage also 'durchschnittlich' in mittlerer Stärke zu ($EZ = ,54$), und sie tut dies etwas stärker als die Gesamtgruppe aller Schüler ($Pa = 12$; die Gesamtgruppe hat in diesem Beispiel einen EZ-Wert von $,42$).

An einigen Stellen wird es nicht notwendig sein, die Prozentabweichungen für alle einzelnen Items aufzuführen, sondern genügen, deutlich zu machen, in welchem Grad sich eine Teilgruppe im Durchschnitt mehrerer Items von der Gesamtgruppe unterscheidet. Dazu wird der Durchschnitt der Prozentabweichungen berechnet und als „mittlere Prozentabweichung (mPa)“ referiert.

(c) Die „Prozentsdistanz“ (Pd)

Wenn zwei Teilgruppen gegenübergestellt werden, dann wird die Intensität, mit der sie sich voneinander unterscheiden, ausgedrückt durch den Prozentanteil, der in der Gesamtgruppe zwischen den beiden EZ-Werten der Teilgruppen liegt. Wiederum ein Beispiel: Wenn eine Teilgruppe A gegenüber der

¹ Bei Brandt/Schlömerkemper (1984, S. 22 f) wurde diese Pa als „Prozentverschiebung (Pv)“ bezeichnet. Die Berechnungsweisen sind identisch. – Bei Brandt/Schlömerkemper 1985 wurde als Kennwert der Abweichung die „relative Abweichung (rAb)“ verwendet. Dies ist der prozentuierte Anteil der tatsächlichen Pa an der maximal möglichen Pa. Dieser relativierte Kennwert kann leider – wie sich erst später gezeigt hat – bei bestimmten Interpretationen zu Irrtümern führen. Er wird deshalb im Konzept der hermeneutischen Datenanalyse nicht mehr vorgeschlagen.

Gesamtgruppe um $\mu = 15$ abweicht und die Teilgruppe B um $\mu = 12$, dann unterscheiden sich diese beiden Teilgruppen in dem Umfang, der in der Gesamtgruppe $15 + 12 = 27$ Prozent ausmacht.

(d) Die „Quartilabweichungen“ (AuQ und AoQ)

Neben der Frage nach der durchschnittlichen Reaktion auf die Fragebogen-Items kann es für bestimmte Interpretationen bedeutsam sein, die Breite der Streuung um diese mittlere Tendenz herum zu betrachten. Die Schüler werden sich bei einigen Aspekten ihrer Schulerfahrungen eher einig sein und homogen antworten, während sie andere Sachverhalte deutlich unterschiedlich einschätzen. Als Kennwerte für diese Streuung werden bei der hermeneutischen Datenanalyse die „Abweichungen des unteren und des oberen Quartils“ berechnet. Dies sind jene Abschnitte auf der Einheitsskala, die unterhalb bzw. oberhalb des Zentralwertes von jeweils 25 % der Befragten eingenommen werden. Ein Beispiel: Wenn bei einem Item der Einheitszentralwert bei ,60 liegt und die Abweichungen des unteren Quartils $AuQ = -,20$ und des oberen Quartils $AoQ = ,15$ betragen, so bedeutet dies, dass jeweils ein Viertel der Befragten sich auf die Abschnitte von ,00 bis ,40, von ,40 bis ,60, von ,60 bis ,75 und von ,75 bis 1,0 verteilen. Die Quartilabweichungen sind in ihrem Betrag um so kleiner, je enger die Befragten um den Zentralwert herum gruppiert sind; höhere Werte weisen auf eine breitere Streuung um den Zentralwert hin.

(e) Prüfung der Zufallswahrscheinlichkeit

Die Prozentabweichung soll dazu dienen, die praktische Bedeutung von Unterschieden zwischen Gruppen einzuschätzen. Daneben oder sogar zuvor ist es aber auch notwendig, die Wahrscheinlichkeit zu überprüfen, mit der die festgestellten Unterschiede zwischen Gruppen auch nach dem Zufall entstanden sein könnten.²

Wir werden in dieser Arbeit in der Regel nur Ergebnisse referieren, die nach dem Chi-Quadrat-Test statistisch signifikant sind, also unter Zufallsbedingungen in weniger als 5 % aller Fälle erwartet werden könnten (vgl. dazu z. B. Bortz 1979, S. 181 oder ein anderes Statistik-Lehrbuch). Der Chi-Quadrat-Test ist ein wenig anspruchsvolles Prüfverfahren für Unterschiede zwischen Verteilungen. Es wird geprüft, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine empirisch vorfindliche Verteilung unter Zufallsbedingungen von jener abweichen würde, die unter bestimmten theoretischen Annahmen (z.B. der Annahme der Gleichverteilung) bestehen müsste. Wenn die Zufallswahrscheinlichkeit gering (kleiner als 5 %) ist, nimmt man an, dass die Abweichung einen systematischen, nicht-zufälligen Grund hat. Wenn unsere Daten diese Voraussetzung nicht erfüllen, werden wir darauf hinweisen, dass es sich um Tendenzen handelt.

(f) Das EDV-Programm „HeDa“

Technisch ist dieses Konzept der hermeneutischen Datenanalyse bei einem derart großen Datensatz nur mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung realisierbar. – Ein dazu geeignetes Programm wurde am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen entwickelt (vgl. Schlömerkemper 1986 a). Dieses Programm enthält Routinen, mit denen die Kennwerte für beliebig definierbare Teilgruppen berechnet und übersichtlich ausgedruckt werden können. – Alle EDV-Arbeiten wurden mit Hilfe der Rechenanlage der „Gesellschaft für Wissenschaftliche Datenverarbeitung Göttingen (GWDG)“ (einer SPERRY 1100/83) durchgeführt.

3. Das Team-Kleingruppen-Modell

3.1 Zur Genese des Modells

² In der Statistik werden konventionellerweise nur solche Ergebnisse als „signifikant“ gewertet, deren Zufallswahrscheinlichkeit „P“ (für Prozentanteil) geringer ist als $P = 5\%$ (man sagt häufiger „p“ – für proportional – $< .05$). Bei einer Zufallswahrscheinlichkeit von weniger als 1 % spricht man von „hoch signifikanten“, bei $p < .001$ (oder $P < 0,1\%$) von „sehr hoch signifikanten“ Ergebnissen. Dabei wird häufig übersehen, dass die statistische Signifikanz nur etwas darüber aussagt, mit welcher Wahrscheinlichkeit das Ergebnis (z.B. eine Abweichung oder eine Korrelation) unter Zufallsbedingungen entstanden sein könnte, aber nichts darüber, welche praktische Bedeutsamkeit es hat. Zudem ist die Zufallswahrscheinlichkeit – wie man sich auch ohne statistische Fachkenntnisse leicht klarmachen kann – sehr stark von der Größe der jeweiligen Untersuchungsgruppe abhängig: Bei großen Stichproben wird schon für kleine Abweichungen oder schwache Zusammenhänge statistische Signifikanz errechnet, ohne dass ein praktisch bedeutsamer Zusammenhang bestehen muss. Dies ist nach anderen Kriterien zu beurteilen. Das Maß der „aufgeklärten Varianzanteile“ (vgl. z.B. Wolf/Brandt 1982) ist kaum anschaulich nachzuvollziehen. Die Prozentabweichung soll ein Kennwert sein, mit dem eine anschauliche Vorstellung verbunden werden kann.

Die Planungen für eine Integrierte Gesamtschule in Göttingen haben 1971 begonnen. In diesem Jahr wurde vom Landkreis Göttingen eine Planungsgruppe eingerichtet. Es wurden Fachgruppen gebildet, die in erster Linie curriculare Fragen klären sollten, sowie eine Arbeitsgruppe Pädagogik, in der allgemeinere Fragen diskutiert wurden. Dieser Planungsgruppe gehörten zeitweilig über einhundert Lehrer, Eltern, Parteienvertreter und Wissenschaftler der damaligen Pädagogischen Hochschule und des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen an. Die Organisationsstruktur der Planungsgruppe entsprach der Vorstellung einer integrierten, nach Fachbereichen gegliederten Gesamtschule mit äußerer Leistungsdifferenzierung, wie sie seit 1967 in der Bundesrepublik verwirklicht worden war.

Erst im Jahre 1975 hat die Schule mit einem Schülerjahrgang im 5. Schuljahr zunächst in den Räumen einer unmittelbar neben der zukünftigen Gesamtschule neu errichteten Sonderschule den Schulbetrieb begonnen. Sie wurde nach dem Göttinger Physiker und Philosophen Georg Christoph Lichtenberg benannt. Bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler des Stadtgebietes und der Stadtrandregion haben sich bis 1984 zwischen 26 und 39 % aller potenziellen Schüler an der IGS angemeldet. In keinem Schuljahr konnten bisher alle Anmeldewünsche berücksichtigt werden.

Die IGS Göttingen-Geismar hat also eine besonders lange Planungszeit gehabt, und sie hat dabei die Erfahrungen nutzen können, die seit 1967 in den Gesamtschulen der 'ersten Generation' gemacht worden waren. Die Schule ist zudem fast von Anfang an (seit 1972) wissenschaftlich begleitet worden. Am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen wurde die Projektgruppe „Soziale Interaktion in der Gesamtschule (SIGS)“ unter der Leitung von Prof. Dr. Hans-Georg Herrlitz gegründet (vgl. Projektgruppe SIGS 1975, S.21 ff.). Diese wissenschaftliche Begleitung hat ihre Aufgabe in erster Linie darin gesehen, der Planungsgruppe und später der Schule selbst bei der Entwicklung und Umsetzung ihres pädagogischen Konzepts zu helfen. Ihre erste Tätigkeit bestand darin, die Erfahrungen bereits laufender Gesamtschulen aufzuarbeiten und der Planungsgruppe verfügbar zu machen. An vier Gesamtschulen (Hannover-Linden, Hildesheim, Fürstenau und Neumünster) haben Mitglieder der Projektgruppe hospitiert und viele Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern geführt. Die dabei vermittelten Erfahrungen und die eigenen Beobachtungen wurden zu einem umfangreichen Projektbericht zusammengefasst (vgl. Projektgruppe SIGS 1975).

Als das zentrale Problem hatte sich an den bereits bestehenden Gesamtschulen herausgestellt, dass die selektive Orientierung das Ziel der Integration und des Sozialen Lernens überlagert. Diese Orientierung ließ sich vor allem an der Fachbereichsstruktur der Gesamtschulen und an ihrer äußeren Fachleistungsdifferenzierung festmachen. Der Erfahrungsbericht der Projektgruppe SIGS hatte die Nachteile dieser Organisationsstruktur so deutlich gemacht, dass im Januar 1974 am Ende einer Planungstagung ein Vorschlag aufgegriffen wurde, der auf eine ganz andere Organisationsstruktur zielte und andere Prioritäten setzte. Ein Ausschuss der Planungsgruppe hat daraufhin bis zum April 1974 ein Konzept entwickelt, das den Namen „Team-Kleingruppen-Modell“ erhielt (vgl. Vorschläge 1974).

3.2 Die Ziele

Die Intention dieser „Vorschläge“ wird mit folgenden Worten beschrieben:

„Wenn der Schwerpunkt des Schulversuchs im Bereich des sozialen und politischen Lernens liegen soll, müssen entsprechende Formen des Lehrens und Lernens [...] erprobt werden.“ (S. 201)

Als Begründung für alternative Vorschläge zur Praxis der Lernorganisation wird auf die Erfahrungen an bestehenden Gesamtschulen verwiesen:

„Bei allen Fortschritten, die die laufenden Gesamtschulen gegenüber dem herkömmlichen Schulsystem gebracht haben, sind doch bestimmte Schwierigkeiten nicht zu übersehen. Insbesondere konnten Zielsetzungen im Bereich des sozialen Lernens noch nicht in befriedigender Weise erreicht werden. Einige Probleme sollen im Folgenden erläutert werden.“

Trotz ihres hohen Zeitaufwandes haben viele Lehrer das Gefühl, die dringendsten Aufgaben nur unzulänglich erledigen zu können. Curriculare und didaktische Kooperation zwischen Kollegen gibt es nur in Ansätzen. Besonders im Unterricht bleiben viele Lehrer in der Isolation; die „Einzelkämpferpraxis“ des tradierten Schulsystems ist noch nicht weit genug überwunden. Hospitationen und kooperatives Lehren sind durch das Fachlehrerprinzip und durch organisatorische Vorgaben wie Stundenplan und Raumverteilung in Umfang und Intensität eingeschränkt. Der Wechsel der Lehrer und damit der Lehrstile (lehrerzentrierter Unterricht, Kleingruppenarbeit, Laissez-faire-Stil usw.) ruft bei den Schülern Orientierungslosigkeit hervor, was eine Ursache für häufig beklagte Disziplinschwierigkeiten sein dürfte. Über die curriculare Betreuung hinaus ist eine pädagogische Betreuung der Schüler an den laufenden Gesamtschulen nur unzureichend möglich, da sich persönliche Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern kaum entwickeln können. Solange ein Lehrer 30 Schüler gleichzeitig und allein zu betreuen hat, kann er auf spezielle Schwierigkeiten einzelner Schüler nicht im wünschenswerten Maß eingehen.

Bisher werden neue Unterrichtsvorhaben weitgehend fachspezifisch geplant und durchgeführt. Fachübergreifender Unterricht findet in den bestehenden Gesamtschulen nur selten statt. Dies ist bedingt durch mangelnde Kommunikation, manchmal auch Rivalitäten zwischen den Fachbereichen und durch eine Arbeitsweise, die von der Last des Tages geprägt ist und kreative Perspektiven kaum zulässt. In den meisten Gesamtschulen ist die Fortbildung der Kollegen nicht organisiert und geschieht nicht im Rahmen einer Konzeption für die ganze Schule. Fortbildung gilt als individuelle Aufgabe. Auch die Fachbereiche gehen die Fortbildungsaufgaben nicht systematisch an; selbst die Einarbeitung in neue Unterrichtseinheiten ist häufig unzureichend.“ (ebd.)

Diese Erfahrungen wurden als unbefriedigend erlebt und u.a. auf unzureichende bildungspolitische Zielsetzungen zurückgeführt. Demgegenüber sollten mit dem Team-Kleingruppen-Modell die folgenden bildungspolitischen Ziele verfolgt werden:

„Die Gesamtschuldiskussion der letzten Jahre beschäftigt sich zunehmend mit Problemen des Sozialen Lernens. Das ist bedingt durch die Erfahrungen bisheriger Gesamtschulpraxis, die die sozial-psychologischen Folgen von Leistungsdifferenzierung und flexibler Differenzierung immer deutlicher werden lassen. Die starke Fluktuation der Lerngruppen bewirkt soziale Instabilität, Verunsicherung, Vereinzelung, Orientierungslosigkeit der einzelnen Schüler. In dieser Praxis wird die Ausbildung personaler und sozialer Identität vor allem bei den Kindern aus der Unterschicht behindert. Konkurrenzorientierung und Wettbewerbsdenken werden durch häufige Tests und die mit ihnen verbundenen sozialen Folgen immer neu aktualisiert; negative Selbst- und Fremdbilder werden verfestigt.

Die Leistungs- und Konkurrenzorientierung der herkömmlichen Differenzierungsmodelle beruht auf einer Interpretation von Chancengleichheit, nach der der Zugang zu höheren sozialen Positionen allein von der individuellen Leistung abhängig sein sollte (Emanzipation durch individuellen Aufstieg). Die soziale Schichtung der Gesellschaft wird dadurch nicht in Frage gestellt. Solidarität unter den Schülern kann so nicht entstehen.

Wenn dagegen unter Chancengleichheit verstanden werden soll, dass möglichst allen Schülern ein gleichwertiger und qualitativ hochwertiger Abschluss vermittelt werden soll, dann bedarf es neuer – solidarischer – Formen des Lehrens und Lernens.

Die folgenden Überlegungen gehen von einer bildungspolitischen Entscheidung für diese Ziele aus und versuchen, Bedingungen und Möglichkeiten einer entsprechenden Unterrichtsorganisation zu bestimmen.

Die Schüler sollen ...

- zu Subjekten ihrer Lernprozesse werden,
- zu Selbst- und Mitbestimmung befähigt werden,
- ihre Interessen und Bedürfnisse in den Unterricht einbringen können,
- im Lernprozess emotionale Stützung erfahren können,
- stabile soziale Beziehungen untereinander aufbauen können.

Solches Lernen ist nur möglich in zeitlich konstanten Kleingruppen, mit großer Interaktionsdichte.

Für das Verhältnis Lehrer – Schüler gelten folgende Forderungen:

- Die Lehrer müssen die Möglichkeit haben, ihre Schüler in ihren spezifischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten besser kennenzulernen.
- Die Schüler müssen die Möglichkeit haben, ihre Lehrer in ihren persönlichen und methodischen Eigenarten besser kennenzulernen.
- Die Schüler müssen zu den Lehrern stabile Beziehungen aufbauen, aber auch ihre Bezugspersonen wählen und wechseln können.
- Die Lehrer müssen ihren pädagogischen Auftrag stärker darin sehen, die Lernprozesse bei den Schülern ganzheitlich (nicht nur auf die kognitive Ebene und nicht nur auf einzelne Fächer bezogen) zu betrachten. Dazu müssen sie die Schüler in verschiedenen Lernbereichen kennenlernen.
- Die Schüler müssen die Kooperation der Lehrer als ein Modell für Kooperation in ihrem eigenen Lernprozess erfahren.
- Die Lehrer sollen bei Kollegen methodische Alternativen beobachten können, gerade auch bei Lehrern anderer Fächer.
- Die Lehrer sollen Schülerbeobachtungen und -beurteilungen in gegenseitiger Korrektur vornehmen.
- Solche Lehrer-Schüler-Beziehungen sind nur möglich, wenn ein fachübergreifend zusammengesetztes Team von Lehrern einer Schülergruppe fest zugeordnet wird.

Die Forderung solidarischen Lernens schließt auch Veränderungen im Bereich der Lerninhalte, der Lernverfahren und der Schulorganisation ein:

- Die Atomisierung des Lernens durch Fächertrennung und Aufteilung des Lernstoffes in isolierte kleinste Lernziele muss aufgegeben werden zu Gunsten einer Organisation von Lernerfahrungen, in der die Zusammenhänge verschiedener Lernbereiche und die Reflexion ihrer gesellschaftlichen Bedeutung wichtiger sind als fachbezogene Orientierungen.
- Dazu ist eine Integration der Fächer anzustreben, die durch die Kooperation von Lehrern verschiedener Fachrichtungen vorbereitet werden muss und die in Projekten und themenorientiertem Unterricht erprobt werden kann.

Die Organisation des Unterrichts nach dem „Team-Kleingruppen-Modell“ bietet dazu die äußeren Voraussetzungen.“ (ebd.)

3.3 Die Organisationsform

Zur praktischen Umsetzung dieser Ziele wurde der Planungsgruppe folgendes Modell vorgeschlagen:

„Der Großgruppe von 90 Schülern wird eine fachübergreifend zusammengesetzte konstante Gruppe von 6 bis 7 Lehrern (Team) fest zugeordnet. Dieses Team plant und organisiert den Unterricht dieser 90 Schüler gemeinsam und führt ihn gemeinsam durch, wobei in der Regel jeweils 3 bis 4 Lehrer zur gleichen Zeit unterrichten.

Das Team soll möglichst so zusammengesetzt sein, dass alle zu unterrichtenden Fächer wenigstens durch einen fachdidaktisch ausgebildeten Lehrer vertreten sind.

Bei fachübergreifenden Projekten bringen die Vertreter der beteiligten Fachbereiche ihre spezifischen Kompetenzen in das gemeinsame Projekt ein. Fachspezifische Kurse und Lehrgänge, die nach Möglichkeit mit den Projekten in Zusammenhang stehen sollten, werden dagegen unter Verantwortung und Anleitung des (der) jeweiligen Fachlehrer(s) [...] durchgeführt. [...] Das Modell ordnet die fachdidaktische Kompetenz (partiell) der für wichtiger erachteten pädagogischen Grundkonzeption und den ihr zugrundeliegenden bildungspolitischen Zielen unter. [...]

Die Organisation des Unterrichts nach dem Team-Modell erscheint nur dann sinnvoll, wenn das Lernen und Lehren [...] in verschiedenen Sozialformen des Unterrichts stattfindet, die jeweils bestimmte Funktionen erfüllen und einander ablösen:

a) In der *Großgruppe* (=90 Schüler = 3 Kerngruppen = 6 Tutorengruppen = 15 bis 18 Kleingruppen):

- Einführung in eine neue Unterrichtseinheit [...],
- Berichte über die Arbeitsergebnisse der verschiedenen Gruppen [...],
- Feste, Feiern, Freizeit

b) In der *Kerngruppe* (=30 Schüler = 5 Lerngruppen): 'Unterricht' in Kerngruppen soll den zeitlich geringeren Teil des Unterrichts ausmachen.[...] Der Unterricht in der Kerngruppe beschränkt sich auf Lernprozesse, die von der Aktion des Lehrers bzw. der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler abhängig sind:

- Absprachen über die Arbeitsteilung zwischen den Gruppen
- Unterrichtsgespräche
- Training von Fertigkeiten, die der Kontrolle des Lehrers bedürfen vor allem bei mündlichem Sprach-Training
- Vergleich, Besprechung und Zusammenfassung von Arbeitsergebnissen

c) In der *Tutorengruppe* (15 bis 18 Schüler = 3 Kleingruppen):

- intensivere Formen des Unterrichtsgesprächs
- Besprechung von Problemen der Gruppenarbeit [...]
- Tutorenaufgaben

d) In der *Kleingruppe* (=5 bis 6 Schüler): Die Arbeit in diesen Kleingruppen soll den größten Teil des Unterrichts ausfüllen:

- Arbeit an einer Aufgabe, die Kooperation und eventuell Arbeitsteilung erfordert. Es entsteht ein gemeinsames Produkt.
- Arbeit an der gleichen Aufgabe, die von den Schülern individuell zu bearbeiten ist. Jeder Schüler fertigt ein eigenes Produkt. Die Schüler besprechen aber ihre eigenen Lösungsideen miteinander und vergleichen laufend ihre Resultate. Wenn dabei Unterschiede auftreten, werden diese zunächst innerhalb der Gruppe zu klären versucht, erst wenn das nicht gelingt, bringt der Lehrer seine Kompetenz ein. Das hindert ihn nicht, die Arbeit in den Gruppen von Anfang an zu beobachten und sich gegebenenfalls auch an ihr zu beteiligen.

e) *Einzelarbeit* der Schüler:

- Erledigung von Arbeitsaufträgen der Gruppen
- Beschäftigung mit persönlich interessierenden Themen
- Arbeit mit programmierten Medien
- Lektüre, Nachschlagen usw.
- Anfertigen von Texten.“ (ebd.)

Bereits im April 1974 hat die Planungsgruppe mit großer Mehrheit beschlossen, dieses Modell zur Grundlage der weiteren Planung zu machen. Dementsprechend wurde die Planungsgruppe in „Teams“ untergliedert.

Im Laufe des letzten Planungsjahres, in dem die für das erste Schuljahr vorgesehenen Lehrerinnen und Lehrer die entscheidende Entwicklungsarbeit geleistet haben, wurde die Konzeption um zwei Aspekte ergänzt: Zum einen wurde beschlossen, eine wöchentliche Team-Sitzung einzuführen, in der die Lehrer der einzelnen Teams Gelegenheit haben sollten, den Unterricht gemeinsam zu planen, ihn zu organisieren, Erfahrungen auszutauschen, über Probleme zu beraten und sich gemeinsam fortzubilden.

Zum Zweiten wurde vereinbart, dass jeder Lehrer bis zu vier Unterrichtsstunden in den Stammgruppen seines Teams hospitiert, um die Schüler zu beobachten, mit ihnen zu arbeiten und sie in anderen Lernsituationen bei anderen Lehrern zu erleben. Zudem sollten diese Hospitationen kollegiale Rückmeldungen über den Unterricht ermöglichen.

Als ein weiteres Moment wurde im Laufe des ersten Schulhalbjahres beschlossen, den Schülern keine formalisierten Leistungsbeurteilungen in Form von Ziffernnoten zu geben. An die Stelle der Zeugnisse sollten „Lernentwicklungsberichte“ treten, in denen Eltern und Schülern ausführliche Rückmeldungen über den Lernfortschritt gegeben werden. Dies hat eine intensive Lerndiagnose zur Voraussetzung. Dazu wurde beschlossen, im Unterricht Hospitations-Protokolle über die Arbeit der Schüler anzufertigen, aus denen möglichst detailliert hervorgehen sollte, wie die Schülerinnen und Schüler an ihre Aufgaben herangegangen sind und welche Erfolge oder Schwierigkeiten sich eingestellt haben. Auf „Lernkarten“ dokumentieren die Lehrer für jeden Schüler ausführlich ihre Beobachtungen, die Arbeitsergebnisse der Schüler und ggfs. die Testergebnisse. Vom 8. Schuljahr an führen die Schüler ein „Lernheft“, in dem sie selbst einschätzen, wie sie mit den Anforderungen zurechtgekommen sind, was sie mehr oder weniger

interessant gefunden haben und welche Kritik sie gegebenenfalls anzubringen haben. (Die einzelnen Elemente der Organisation werden in den späteren Kapiteln ausführlicher beschrieben.)

4. Zur Theorie des Team-Kleingruppen-Modells

#?Wir wollen in diesem Kapitel unser Verständnis von Schule explizieren, von dem wir bei Beginn der Detail-Analysen ausgehen. Wir wollen damit den Anfangspunkt des „hermeneutischen Zirkels“ beschreiben, also jenes Vor-Verständnis, das wir im Verlauf der Untersuchung zu überprüfen, zu vertiefen und zu erweitern hoffen (vgl. 2.1). – Da wir uns mit den Daten und den Biografien, die im Wesentlichen das Material unserer Analysen darstellen, schon recht intensiv beschäftigt haben, können die folgenden Ausführungen nicht mehr unser reines Vor-Verständnis darstellen. Wir wissen ja schon aus den bereits vorliegenden Untersuchungen in etwa, was in unserem Material enthalten ist. Dennoch: Wir wollen mit anderen Fragestellungen und erweiterten Interessen noch einmal an dieses Material herangehen und dabei das methodische Konzept der hermeneutischen Analyse von Daten und ihrer Verbindung mit biografischen Analysen konsequenter angehen, als dies bei den Evaluationsstudien im Rahmen der Projektgruppe SIGS möglich gewesen war. Und dazu gehört als erster Schritt die Explikation des Vorverständnisses. Der Analyse vorgängig ist diese Explikation auch insofern, als wir uns im Wesentlichen auf einen Text beziehen (Schlömerkemper 1981 b), der verfasst worden ist, bevor die Evaluationsstudien erste Ergebnisse erbracht hatten.

4.1 Die Widersprüchlichkeit schulischen Lernens und Lehrens

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die alltäglich auf vielfältige Weise zu machende Erfahrung, dass verschiedene Menschen über Schule unterschiedliche Meinungen haben, dass sie von verschiedenen Erwartungen ausgehen, nach anderen Maßstäben urteilen und zu divergenten Konsequenzen kommen. Dies gilt für Betroffene (Schüler, Lehrer, Eltern), aber auch für nur mittelbar Betroffene (Lehrmeister, Nachbarn, Politiker) und nicht zuletzt auch für pädagogische Theoretiker. Schule ist für die einen ein notwendiger Raum der Muße, der Entfaltung, der Bildung, für andere die Inkarnation allen Übels, weil Schule die Kinder entmündige, reglementiere oder auf ganz hintsinnige, unmerkliche Weise an ein repressives Gesellschaftssystem anpasse. Und fatalerweise können die Protagonisten der einen wie der anderen Sichtweise für ihre Position durchaus Argumente anführen und zugleich jene der anderen Seite mehr oder weniger begründet und/oder mehr oder weniger emotional ablehnen und „hinterfragen“.

Wenn das Erscheinungsbild von Schule in dieser Gesellschaft so divergent ist, dann sollte eine Theorie dieser Schule verständlich machen können, wie es zu diesen unterschiedlichen Sichtweisen kommt. Wir unterscheiden dabei das „Konzept“ (genauer: die „Konzeption“) der Schule von einer „Theorie“ der Schule: Ein Konzept ist ein Programm, das bestimmte Ziele aus bestimmten Gründen und in bewusster Ablehnung anderer Ziele favorisiert, ein Konzept muss Einseitigkeiten aufweisen und zu diesen stehen. Eine Theorie der Schule muss allgemein gültig sein und verschiedene mögliche bzw. historisch wirkliche Konzepte umfassen und diesen einen Stellenwert einräumen können. Eine „Theorie der Schule“, die nur bestimmte Konzepte umfasst bzw. nur eine bestimmte Realisierungsform von Schule wiedergibt, ist zu eng gefasst, und vor allem: Sie gibt diesem Konzept den Anschein des einzig Denkbaren, sie verstellt den Blick auf Alternativen zur gängigen Praxis, und sie macht die Hindernisse nicht erkennbar, die einer besseren Praxis entgegenstehen. Eine umfassende Theorie der Schule sollte also verständlich machen können, wie es zu jenen eingangs angedeuteten unterschiedlichen und gegensätzlichen Sichtweisen von Schule kommen kann. Eine solche umfassende Theorie von Schule wird auch für unsere Analysen hilfreich sein, weil mit durchaus unterschiedlichen Einschätzungen des Lernens im Team-Kleingruppen-Modell zu rechnen ist. – Die folgenden Überlegungen sind als Entwurf zu einer so umfassenden Theorie zu verstehen.³

Jede Gesellschaft muss auf irgendeine Weise dafür sorgen, dass die nachwachsenden Generationen in die bestehende Gesellschaft integriert werden, damit ihre Reproduktion (Wiederherstellung) gewährleistet ist (vgl. Fend 1974, Hurrelmann 1975, Fend 1980). Es lassen sich – noch auf derselben allgemeinen Ebene – zwei Bereiche unterscheiden, in denen diese Reproduktion sich vollziehen muss: Im Bereich der Qualifikation sind Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln bzw. zu erwerben, die für die

³ Der folgende Text ist weitgehend aus Schlömerkemper 1981, S. 186 ff übernommen.

Auseinandersetzung mit der Umwelt (in einem weiten Sinne) erforderlich sind; im Bereich der Sozialisation sind Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln, die mit den herrschenden Normen und Wertvorstellungen übereinstimmen oder wenigstens mit ihnen vereinbar sind.

In einem nächsten Schritt sind diese allgemeinen Funktionsbestimmungen auf die besonderen Bedingungen der Gesellschaft zu beziehen, deren Erwartungen an die Schule man besser verstehen will. Für die Gesellschaft der Bundesrepublik kann die Grundstruktur mit dem Merkmal der Hierarchie bezeichnet werden, die sich in einer hierarchischen Form der Arbeitsteilung und einer entsprechend hierarchischen Struktur der sozialen Beziehungen ausdrückt. (Ob man diese Struktur auf „Klassen“-gegensätze zurückführt oder lieber von sozialen „Schichten“ sprechen will, und ob man diesen Zustand für gut oder schlecht, gegeben oder änderbar hält, spielt in diesem Zusammenhang zunächst keine Rolle.)

Unter den Bedingungen einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur erhalten die allgemeinen Funktionen der Schule den generellen Charakter der Selektivität, weil nur so die Reproduktion hierarchischer Strukturen gewährleistet ist. Qualifikation erhält den Charakter der Allokation, indem sie differente Fertigkeiten nach Bedarf der hierarchischen Arbeitsteilung vermittelt. Sozialisation erhält den Charakter der Loyalisierung, weil normative Orientierungen vermittelt werden müssen, die die hierarchische Grundstruktur und die ungleiche Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum als legitim erscheinen lassen.

So weit könnte die Funktionsbestimmung der Schule noch als eindeutig und widerspruchsfrei verstanden werden (so etwa bei Tillmann 1976). Aber warum sollten Bürger eines demokratischen Staates sich eine Schule 'bieten lassen', die die Entfaltung individueller Fähigkeiten nach Maßgabe des „Beschäftigungssystems“ manipuliert und ausschließlich angepasste Einstellungen zulässt? – In der Tat, der hierarchischen Grundstruktur steht als Anspruch – und in Grenzen auch als Realität – das Prinzip der Egalität gegenüber. Dieser Anspruch ist aus jenen Kräften unserer historischen Entwicklung entstanden, die unter den Leitideen von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Aufklärung, Emanzipation, Solidarität usw. für den Abbau von Herrschaft, Unmündigkeit und Entfremdung gekämpft und Erfolg gehabt haben. Da diese historischen Entwicklungen im Selbstverständnis dieser Gesellschaft und auch im Bewusstsein der Bevölkerung verankert sind, ist die Reproduktion von Hierarchie nicht mehr ungebrochen möglich: Hierarchie muss sich rechtfertigen vor dem Anspruch auf Egalität, die Arbeitsteilung ist auch angewiesen auf Kooperation, die Sozialstruktur ist ohne Elemente des sozialen Ausgleichs nicht aufrechtzuerhalten.

Die Schule muss im Sinne dieses Gegenpols im Bereich der Qualifikation – neben der Allokation – auch dem Anspruch auf allseitige Bildung genügen, die die Möglichkeiten des Individuums voll entfaltet, und sie muss im Bereich der Sozialisation – neben der hierarchieorientierten Loyalisierung – auch die Erfahrung von Solidarität ermöglichen. Der Selektionsfunktion von Schule steht der Anspruch auf Emanzipation gegenüber.

Aber ebenso wie Hierarchie nicht mehr ungebrochen reproduziert werden und die Schule nicht mehr brutal selektieren kann, so sind auch das Egalitäts-Versprechen der Gesellschaft und der emanzipatorische Anspruch der Schule nicht ohne Einschränkungen, ja eigentlich nur in Ansätzen zu verwirklichen. Dies liegt nicht etwa nur daran, dass bestimmte gesellschaftliche Gruppen dies zu verhindern wüssten. Unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen würde „reine“ Bildung, die von der Notwendigkeit absähe, sich in den Arbeitsprozess eingliedern und seine Arbeitskraft verkaufen zu können, bei den Betroffenen erhebliche Ängste um die berufliche Zukunft auslösen. Und ebenso würde eine ausschließlich auf solidarische Verhaltensweisen ausgerichtete Sozialisation die Befürchtung wecken, sich im Wettbewerb um soziale Privilegien nicht behaupten und seine Interessen nicht durchsetzen zu können. Aber – und so steht es nicht nur in Präambeltexten von Schulgesetzen – Qualifikation soll auch nicht ausschließlich auf berufliche Verwertungsmöglichkeiten bezogen sein, und Sozialisation nicht ausschließlich die Unterwerfung unter die konkurrenzorientierte Loyalität bewirken.

Damit ist deutlich, in welche Widersprüchlichkeit die Schule in einer solchen Gesellschaft eingebunden ist: Sie soll dazu beitragen, die hierarchische Grundstruktur der Gesellschaft zu reproduzieren, und sie soll zugleich den Anspruch auf Egalität einlösen. Sie soll selektive und emanzipatorische Lernprozesse zugleich realisieren.

Diese Widersprüchlichkeit lässt sich am sog. Leistungsprinzip verdeutlichen: Nach dem Leistungsprinzip sollen differente Berechtigungen in der Arbeits- wie auch in der Sozialstruktur nach Maßgabe individuell erbrachter Leistung bzw. erwiesener Leistungsfähigkeit und -bereitschaft vergeben werden. Eine Analyse der tatsächlichen Wirkungsweisen dieses Regulativs (vgl. Steinkamp 1974, Klafki 1974, Eigler 1975)

zeigt aber, dass keineswegs Leistung so objektiv bestimmt und bewertet werden kann, wie dies dem Anspruch nach nötig wäre. Die soziale und ökonomische Bewertung verschiedener Tätigkeiten ist sehr unterschiedlich und bevorzugt jene, die ohnehin schon wegen ihrer sozialen Herkunft bessere Startchancen gehabt haben. Gegenüber einer feudalen und ständisch gegliederten Gesellschaft, in der die sozialen Chancen nach Maßgabe der Herkunft vergeben wurden und entsprechend beschränkt waren, bedeutet das Leistungsprinzip insofern einen Gewinn an individueller Emanzipation, als nun jedem prinzipiell alle Möglichkeiten offenstehen. Es ist also ein Stück Gleichheit (nämlich an Zugangsrechten) gewonnen und für das einzelne Individuum die Hoffnung auf individuellen Aufstieg in der beruflichen wie der sozialen Hierarchie eröffnet worden. Dies kann aber nur gelingen, wenn der Einzelne bereit ist, sich den Selektionsprozessen der Schule zu unterziehen und die dabei geltenden Normen zu akzeptieren.

Je besser nun das Leistungsprinzip in diesem Sinne funktioniert, desto mehr offenbart sich seine Widersprüchlichkeit: Je mehr Schüler sich an dem Wettbewerb um beruflich und sozial höher privilegierte Positionen beteiligen, desto weniger ist das Versprechen eines beruflichen und sozialen Aufstiegs einzulösen und desto schwieriger funktioniert der Allokationsprozess. Um Auswahlentscheidungen noch mit Leistungsvorsprüngen der Auserwählten legitimieren zu können, müssen die Leistungsanforderungen so steigen, dass nur noch so viele Bewerber ihnen genügen können, wie entsprechende Positionen zur Verfügung stehen. Für das Lernen in der Schule erhöht sich damit die Gefahr, dass Bildung im Sinne allseitiger Entfaltung der Persönlichkeit zurücktreten muss hinter dem selektionsorientierten Sammeln von Leistungszertifikaten, deren Inhalte den Schülern äußerlich und beliebig bleiben. dass Solidarität sich unter diesen Bedingungen kaum entfalten kann, liegt auf der Hand. Das Leistungsprinzip, das also einerseits individuelle Emanzipation verspricht und in Grenzen eben auch ermöglicht und das deshalb in unserer Gesellschaft so positiv besetzt ist, hat – je stärker es in Anspruch genommen wird – Folgewirkungen, die die individuelle Entfaltung (Bildung) und solidarische Sozialbeziehungen behindern. Unter dieser Perspektive muss das Leistungsprinzip als inhuman erscheinen.

Dies hat allerdings die Mehrheit unserer Gesellschaft bisher keineswegs veranlasst, das Leistungsprinzip als zentrales Regulativ für die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit an sich in Frage zu stellen. Gefordert wird allenfalls, die 'Auswüchse' zurückzuschneiden und zu 'vernünftigen' Anforderungen zurückzukehren. Solange indes wegen der hierarchischen Grundstruktur der Gesellschaft ein Zuteilungsverfahren für differente berufliche und soziale Positionen erforderlich ist, solange wird sich an diese Verfahren die Hoffnung knüpfen, durch individuelle Anstrengung möglichst viele soziale Gratifikationen (sei es als Aufstieg, sei es als Vermeidung von Abstieg) zu erhalten. Solange hierarchische Strukturen größere Bedeutung haben als egalitäre Prinzipien, wird im Leistungsprinzip die hierarchische Komponente (nämlich die ungleiche Bewertung menschlicher Leistung) dominieren und die egalitäre Komponente (alle Menschen haben gleiche Rechte) nur als Alibi zur Legitimierung faktischer sozialer Ungleichheit dienen. Für die Schule bedeutet dies, dass eben auch Schüler und Eltern an sie die Erwartung richten, differente Leistungsfähigkeit entwickeln und nachweisen zu können: Schule wird sich insofern der Selektionsfunktion nicht entziehen können. Sie muss diese aber auch den Betroffenen gegenüber rechtfertigen und die Tatsache legitimieren, dass sie als staatliche Institution alle Schüler einem Lernzwang unterwirft, der auch anderen Zwecken als den persönlichen Interessen des Schülers dient, obwohl sie den emanzipatorischen Interessen der Schüler gerecht zu werden behauptet. Sie muss glaubhaft machen, dass ihre Inhalte nicht (nur) der Zurüstung für bestimmte Berufe, sondern eigentlich der Entfaltung von Persönlichkeit dienen können. Und sie muss Formen des Lernens anbieten, die nicht nur den Nachweis konkurrenztauglicher Leistung ermöglichen sondern auch die Erfahrung gemeinsamer, solidarischer Auseinandersetzung mit Problemen. Dominant bleibt aber – so das Fazit unserer Herleitung – unter den gegebenen Funktionsbestimmungen der Schule und der kaum angezweifelte Gültigkeit des Leistungsprinzips die selektive Orientierung. Emanzipatorische Komponenten haben es demgegenüber schwer, sich durchzusetzen, aber als Anspruch bleiben sie notwendigerweise gegenwärtig. Die Frage ist, ob es der Schule gelingt, Lehren und Lernen so zu organisieren, dass diese Komponenten ein stärkeres Gewicht erhalten, dass sie den Schulalltag nicht nur zieren, sondern faktisch prägen. Umgekehrt stellt sich die Frage, ob die Schule vermeiden kann, von Schülern und Eltern (und nicht zuletzt von den Lehrern selbst) in erster Linie als Instrument zum Erwerb von Berechtigungen gesehen und im Übrigen verachtet und gemieden zu werden.

Für den weiteren Gang unserer Argumentation ist es nun wichtig, diese Widersprüchlichkeit nicht nur darin zu sehen, dass „die Gesellschaft“ – etwa in Gestalt des Staates – von der Schule unterschiedliche Funktionen erwartet, sondern dass diese Spannung sich in ähnlicher Weise im Bewusstsein von Lehrern, Eltern, Schülern und deren Erwartungen an die Schule wiederfinden lässt. Zweifellos gibt es unterschiedliche Gewichtungen zwischen den Polen dieser Widersprüchlichkeit, und gewiss gibt es auch Gruppen in unserer Gesellschaft, deren Interessen ziemlich eindeutig sind (weil sie viel mehr oder viel weniger als andere zu verlieren bzw. zu gewinnen haben). Aber für die große Mehrheit der Bevölkerung muss die Beziehung zu schulischem Lernen durch diese Widersprüchlichkeit gekennzeichnet sein.

Nun ist die Relation zwischen den Polen dieser Widersprüchlichkeit keineswegs auf Dauer und nicht für alle Situationen in gleicher Weise festgelegt. Diese kann unter verschiedenen Bedingungen durchaus unterschiedlich sein. Dies gilt zum einen in der historischen Perspektive: In der Geschichte der Schule ist deutlich ein langsamer, aber letztlich doch stetiger Prozess zu erkennen, der den emanzipatorischen Funktionen gegenüber den repressiven ein zunehmendes Gewicht verleiht (vgl. z.B. Herrlitz/Hopf/Titze 1981). Je stärker eine Gesellschaft unter Legitimationsdruck gerät (wie z.B. der preußische Staat zu Beginn des 19. Jahrhunderts oder das Deutsche Reich nach dem Ersten Weltkrieg), desto mehr Zugeständnisse scheinen notwendig zu sein, um Legitimität wiederherzustellen. Schulisches Lernen ist dagegen um so stärker von seiner selektiven Funktion geprägt, je größer die Bedeutung schulischer Zertifikate und/oder der erworbenen Qualifikationen für den beruflichen und sozialen Allokationsprozess außerhalb der Schule ist. Unter der Erwartung, dass bei permanentem Wirtschaftswachstum eine steigende Anzahl höher qualifizierter Arbeitskräfte benötigt und in entsprechend dotierten Positionen 'untergebracht' werden könnte, war es z.B. in den sechziger Jahren möglich gewesen, die emanzipatorischen Funktionen schulischen Lernens in den Vordergrund treten zu lassen, zumal damit zugleich dem Legitimationsverlust begegnet werden konnte, der mit dem Bewusstwerden der sozialen Selektivität verbunden gewesen war. Unter den veränderten ökonomischen und politischen Bedingungen hat sich die Relation der selektiven und der emanzipatorischen Bedeutungskomponenten schulischen Lernens wieder zu Gunsten der selektiven verschoben.

Solche Verschiebungen vollziehen sich indes nicht nur im Makrobereich sozialer Veränderungen, sondern auch bei den unmittelbar am Lehren und Lernen Beteiligten. In freier Analogie zum „Interpunktionsaxiom“ nach Watzlawick u.a. (1969, S. 57 ff.) bezeichnen wir solche Prozesse als „Interpunktion von Widersprüchlichkeit“ (vgl. Schlömerkemper 1979 b). Damit ist Folgendes gemeint: Nach Watzlawick u.a. nehmen zwei Interaktionspartner die Ereignisfolge aus ihrer Sicht unterschiedlich wahr, die eigenen Beiträge und die des jeweils anderen werden unterschiedlich gewichtet. In ähnlicher Weise können die Pole einer Widersprüchlichkeit von verschiedenen Betroffenen und Handelnden unterschiedlich gewichtet werden, der eine oder der andere kann das Übergewicht bekommen und der jeweils andere erhält die geringere Bedeutung. Diese Bedeutungszuschreibung bezeichnen wir als „Interpunktion“.⁴

Durch solche Interpunktionen wird ein widersprüchliches Handlungsfeld eindeutig(er). Die faktische Wirksamkeit von Widersprüchen ist damit zwar nicht aufgehoben, aber diese sind für das zum Handeln gezwungene Individuum subjektiv weniger bedrohend und verunsichernd. Interpunktionen können also eine psychische Entlastung mit sich bringen. Pädagogisch bedeutsam ist nun an solchen Interpunktionsprozessen, welche der divergenten Interpretationen und Intentionen das Übergewicht bekommen und ob solche Gewichtungen aufrechterhalten werden können. Eindeutigkeit allein mag psychisch entlasten, sie ist aber pädagogisch erst dann gerechtfertigt, wenn sie sich an den emanzipatorischen Interessen der heranwachsenden Generationen orientiert und dazu beiträgt, deren Lebensbedingungen und Entfaltungsmöglichkeiten zu optimieren. In dem Maße, in dem solche subjektiven Deutungen handlungsleitend werden oder gar in kollektive Verständigungen eingehen, können sie langfristig die soziale Realität in Richtung emanzipatorischer Sinndeutungen verändern. Prinzipiell sind natürlich immer auch gegenteilige Interpunktionen möglich, und es ist leider nicht auszuschließen, dass auch sie individuell und kollektiv handlungsleitend werden. – Wir wollen also in unserer Untersuchung prüfen, wie unter dem Konzept des Team-Kleingruppen-Modells mit dieser Widersprüchlichkeit schulischen Lernens und Lehrens umgegangen wird.

⁴ Solche „Interpunktionen“ können auch als „Deutungsmuster“ (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986) verstanden werden, die sich auf widersprüchliche Handlungsbedingungen beziehen. Allerdings werden die denkbaren Deutungsweisen nicht einzeln herausgehoben, sondern in ihrer widersprüchlichen Beziehung belassen und betrachtet.

4.2 Das Lernkonzept des Team-Kleingruppen-Modells

Dem Team-Kleingruppen-Modell liegt ein integrativer Lernbegriff zugrunde. Damit ist nach Liebau/Schlömerkemper (1982, S. 222 f.) dreierlei gemeint:

- „Der Lernbegriff integriert auf der lerntheoretischen Ebene die üblicherweise getrennten Ebenen des kognitiven, emotionalen, sozialen und instrumentellen Lernens;
- diese Integration geschieht nicht allein aus lerntheoretischen, sondern auch aus bildungspolitischen Motiven: Der Lernbegriff des TKM orientiert sich am Lernziel 'Solidarität';
- der Lernbegriff enthält auch Angaben über den Prozess des Lehrens und Lernens.“

Liebau/Schlömerkemper verwenden für dieses integrative Lernkonzept des TKM den Begriff des „solidarischen Lernens“; den Begriff „Soziales Lernen“ verwenden sie nicht, weil er inzwischen dank vielfältigster und widersprüchlicher Verwendung nichtssagend geworden sei. „Solidarisches Lernen“ kennzeichne das Gemeinte erheblich besser. Eine exemplarische Konkretisierung soll die Konsequenzen eines solchen Lernbegriffs verdeutlichen:

- „Kognitive Lernziele stehen zum Beispiel im Vordergrund, wenn Möglichkeiten, aber auch Behinderungen und Grenzen von Solidarität als gesellschaftlicher Lebensform erarbeitet werden, von makropolitischen Erscheinungen totalitärer Herrschaft bis hin zu den Miniaturen gesellschaftlich vermittelter Konvention und Kommunikation. Das Näherliegende wird dabei zumeist den Ausgangspunkt bilden, etwa die Thematisierung und rationale Verarbeitung von Konflikten, aber auch von positiven Erfahrungen in der Schülerkleingruppe. – Hier geht es primär um Solidarität als Inhalt.
- Soziale Lernziele zielen zum Beispiel darauf, die Schüler zu einer für alle Beteiligten Erfolg bringenden Zusammenarbeit zu befähigen. Hier müssen die oft vorherrschenden konkurrenzorientierten Orientierungen und Verhaltensweisen aufgearbeitet und neue, alternative Erfahrungen ermöglicht werden. Darunter fällt u. a. die Fähigkeit, Hilfe zu geben und auch die, Hilfe anzunehmen. Hier geht es vor allem um Solidarität als Form.
- Emotionale Lernziele verweisen zum Beispiel auf die Bereitschaft und den Mut, Angst vor offener Kommunikation zu überwinden. Wahrnehmungsschranken zu durchbrechen, die eigene Lage und die eigenen Interessen nicht egozentrisch und egoistisch zu interpretieren, sich am gemeinsamen und nicht nur am gegen andere erzielten Erfolg freuen können u. ä. m.: Hier geht es vor allem um Solidarität als Empfindung.
- Instrumentelle Lernziele schließlich richten sich auf Techniken kooperativer Arbeit und demokratischer Meinungsbildung und Entscheidungsfindung: Die schönsten allgemeinen Ziele nützen nämlich nichts, wenn nicht gelernt wird, wie sie in Handeln umgesetzt werden können. So geht es hier vor allem um Solidarität als Technik.“

Die Unterscheidung dieser vier Dimensionen ist analytisch gemeint und soll Schwerpunkte bestimmbar machen. Solidarisches Lernen soll diese Dimensionen gerade miteinander verbinden, es zielt auf „Lernprozesse, die eher ganzheitlich als zerstückelt, eher integrativ als selektiv, eher personal als sachlich, eher komplex als reduziert entwickelt werden müssen“ (S. 223). Das Verhältnis zwischen fachlichen und sozialen Lernzielen bestimmen Liebau/Schlömerkemper folgendermaßen:

"Solidarisches Lernen in diesem Sinn darf sich also nicht an strikt kognitiven, allein fachlich-lernzielorientierten Konzepten ausrichten, weil diese Konzepte die Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen allein unter dem Aspekt der Stoffbewältigung berücksichtigen und damit zum Verlust der persönlichen Betroffenheit des Lerners führen; aber auch das Gegenteil, die aktuelle persönliche Betroffenheit allein, wie sie antiautoritären Konzepten sozialen Lernens zugrundeliegt, ist unter der Zielsetzung solidarischen Lernens nicht hinreichend: Diese Konzepte entscheiden zwischen der Notwendigkeit des Lernens für die Zukunft ('Vorratslernen') und der Befriedigung aktueller Bedürfnisse einseitig zu Gunsten des Letzteren. [...] Das bedeutet, dass fachliches und soziales Lernen kein Gegensatzpaar bilden dürfen. Eben dies ist eines der wesentlichen Anliegen der TKM-Pädagogik: Die falsche Alternative von fachlichem und sozialem Lernen durchschaubar zu machen und aufzuheben – was dann auch das im herkömmlichen Schulsystem höchst problematische Verhältnis von Individuum und Gruppe von einigen Widersprüchen befreit.“ (S. 224)

Das Team-Kleingruppen-Modell ist also eine Konzeption, die wir auf dem Hintergrund unserer theoretischen Überlegungen als Versuch interpretieren können, die Widersprüchlichkeit von Schule zu Gunsten emanzipatorischer Funktionen zu 'interpunktieren'. Förderung soll an die Stelle von Auslese treten, die Entfaltung der Persönlichkeit („Bildung“) soll wichtiger sein als die Vermittlung selektionsrelevanter Qualifikationen („Leistung“), die Art des Lernens soll den Charakter der Solidarität und nicht den der Konkurrenz haben.

5. Die Materialien der Untersuchung

Für unsere Untersuchung stehen uns folgende Materialien zur Verfügung:

- (1) Daten aus einer schriftlichen Befragung von Eltern
- (2) Daten aus einer schriftlichen Befragung von Schülerinnen und Schülern

(3) Informationen aus Schuldokumenten und Interviews.

Diese Quellen sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

5.1 Die Befragung der Eltern

Im Oktober 1977 – also im dritten Schuljahr nach Eröffnung der Schule – wurden alle Eltern der ersten drei Jahrgänge schriftlich befragt. Diese Untersuchung wurde von Ingrid Judith durchgeführt, die als Pädagogin und Mutter eines IGS-Schülers in der Elternarbeit sehr engagiert gewesen ist. Sie war damals zugleich Vorsitzende des Schulelternrates.

Befragt wurden die Eltern zu folgenden Aspekten:

- Familienstand, Ausbildung, Berufstätigkeit
- Ziele bei der Erziehung des eigenen Kindes (z.B.: „Welchen Wert legen Sie auf Selbstvertrauen?“)
- Gründe für die Anmeldung an der IGS („Wie wichtig war es für Sie, dass diese Schule eine Ganztagschule ist?“)
- Erwartungen an die IGS („Wie wichtig sind Ihnen häufige Leistungstests?“)
- Vorstellungen von der Elternmitarbeit („Ich möchte einen guten Kontakt zu anderen Eltern haben.“)
- Erfahrungen mit der Elternmitarbeit („Die anderen Eltern können ihre Erfahrungen viel besser formulieren.“)

Insgesamt enthielt dieser Fragebogen 142 Items. Er wurde mit einem Anschreiben des Schulelternrates an alle Eltern verteilt. Er sollte von Müttern und Vätern getrennt ausgefüllt und in einem verschlossenen Umschlag an die wissenschaftliche Begleitgruppe zurückgegeben werden. Der Name war auf dem Fragebogen einzutragen.

Zur Beantwortung waren unterschiedliche Möglichkeiten vorgegeben. Bei den meisten Fragen war eine von mehreren Antwortmöglichkeiten in der Weise anzukreuzen, dass der Grad der Zustimmung zu der vorgegebenen Aussage ausgedrückt wurde, z.B.:

- „Ich lehne die Forderung ab“
- „Unwichtige Forderung“
- „Weniger wichtige Forderung“
- „Wichtige Forderung“.

Uns liegen die Antworten von N = 382 Müttern und 317 Vätern vor. Diese stammen ...

... bei 298 Schülerinnen und Schülern von der Mutter und dem Vater,

... bei 81 Schülerinnen und Schülern nur von der Mutter,

... bei 16 Schülerinnen und Schülern nur von dem Vater.

Bei 38 Schülerinnen und Schülern haben die Eltern einen zweiten Bogen für jüngere Geschwister ausgefüllt, die ebenfalls an der IGS sind.

Uns liegen damit Elterndaten für 433 Schülerinnen und Schüler vor. Doppelte Elternbögen wurden jedoch nur für das ältere Kind herangezogen, sodass sich die Anzahl auf N = 395 (= 80 % der befragten Schülerinnen und Schüler; vgl. die nachfolgenden Angaben zur Schülerbefragung) verringert. Es fehlen Elterndaten jener Schülerinnen und Schüler, die erst nach 1977 in einem späteren Jahrgang in die IGS aufgenommen worden sind; 65 Eltern haben an der Befragung nicht teilgenommen. Mütter und Väter werden im Folgenden getrennt ausgewertet.

Die Daten wurden von Mitgliedern der Projektgruppe SIGS codiert, auf Datenträger übertragen und geprüft. Elmer Schnuit hat sie aufbereitet und erste Berechnungen ausgeführt; eine Teil-Auswertung ist bei Judith/Schnuit 1979 veröffentlicht worden.

5.2 Die Befragung der Schülerinnen und Schüler

Im Mai 1981 wurden alle Angehörigen der ersten drei Jahrgänge schriftlich befragt. Die Schülerinnen und Schüler befanden sich also in ihrem 8., 9. oder 10. Schuljahr, sie waren zwischen 4 und 6 Jahre an der IGS. Der Fragebogen ist in der Projektgruppe SIGS in mehreren Schritten entwickelt worden. Er spricht die zentralen Institutionen dieser Schule und die wichtigsten Ereignisse in der Schulkarriere an und gibt

den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, zu diesen ihre persönlichen Eindrücke und Erfahrungen mitzuteilen:

- die Entscheidung für die IGS („Warst Du mit der Entscheidung einverstanden?“)
- die Eingangsphase an der IGS („Ich habe mich in der neuen Schule von Anfang an wohlgefühlt.“)
- die Tutoren und die Tutorenstunde („Ich kann mit meinem Tutor über alles reden.“)
- der Fachunterricht und der Projektunterricht („In Projekten lernen ich mehr als im Fachunterricht.“)
- der Wahlpflichtbereich („Ich habe in den drei Trimestern neue Interessen entwickelt.“)
- Tests und Zensuren („Ich finde es gut, dass wir in den ersten vier Jahren in der IGS keine Zensuren bekommen haben.“)
- Hospitation, Lernkarte, Lernheft („Durch die Eintragungen im Lernheft habe ich immer eine gute Übersicht über meine Fachleistungen.“)
- AG-Stunden und Förderung („Wichtig war für mich, dass ich in der AG-Zeit in kleinen Gruppen arbeiten konnte.“)
- Tischgruppe („Ich habe gelernt, mit anderen besser zusammenzuarbeiten.“)
- Tischgruppenelternabend („Vor Tischgruppenelternabenden hatte ich immer ein unangenehmes Gefühl.“)
- Berufsfindung („Ich bin mit der Entscheidung, wie sie jetzt feststeht, zufrieden.“)
- Familie („Zwischen meinen Eltern und mir gibt es wegen des Geldes oft Streit.“)
- Grundschule („Ich war in der Grundschule ein guter Schüler.“)
- Freizeit und Ganztagschule („Ich weiß oft nicht, was ich in meiner freien Zeit machen soll.“)
- Freunde und Freundschaften („Auf meine Freunde kann ich mich in Schwierigkeiten verlassen.“)

In vielen dieser Bereiche sind Fragen enthalten, die weiteren Aspekten zugeordnet und entsprechend ausgewertet werden können:

- die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer
- die Lerndiagnose und die Lernentwicklungsberichte
- die Beziehung zu den Mitschülerinnen und -schülern
- die Stammgruppe
- Persönlichkeitsmerkmale (Angst, Selbstbild)
- die Bildungsperspektive.

Der Fragebogen umfasste insgesamt über 500 einzelne Fragen, die von den Schülerinnen und Schülern zum geringeren Teil in eigenen Formulierungen, überwiegend durch Ankreuzen einer der vorgegebenen Alternativen zu beantworten waren. Die meisten Vorgaben waren vierstufig:

- „stimmt nicht“
- „stimmt eher nicht“
- „stimmt teilweise“
- „stimmt“.

Wir können diesen umfangreichen Fragebogen hier nicht vollständig dokumentieren, wir werden aber bei der Darstellung der Ergebnisse so oft wie möglich den Originalwortlaut zitieren, damit deutlich wird, auf welche Fragen die Schülerinnen und Schüler jeweils reagiert haben (vgl. dazu die Prinzipien der hermeneutischen Datenanalyse).

Neben der Befragung wurden den Schulakten die folgenden Informationen entnommen:

- die Jahrgangsstufe (8., 9. oder 10. Jahrgang)
- das Geschlecht
- das Alter
- der Wohnort
- die Schullaufbahn vor der IGS
- die zuletzt besuchte Grundschule

- die Zeugnisnoten der vier letzten Grundschulzeugnisse
- Bemerkungen zur Grundschulkarriere
- Härtefallanträge und ggf. ihre Begründungen
- der Abschlussbefragung am Ende der Sekundarstufe I
- die Zeugnisnoten des 9. und 10. Schuljahres
- die Namen der Tutorinnen und Tutoren während der IGS-Zeit.

Die Befragung erfolgte in den Stammgruppen durch Mitglieder der Projektgruppe SIGS. Sie dauerte in der Regel zwei Unterrichtsstunden. Die Lehrerinnen und Lehrer waren teilweise anwesend, traten aber nicht als Versuchsleiter o.ä. auf. Die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Namen auf den Fragebögen eintragen, um die Daten aus den Fragebögen und aus den schulischen Dokumenten zuordnen zu können. Zu diesem Verfahren war zuvor die Zustimmung des Schulleiternrates, der Schülervertretung, der Teams und schließlich der Gesamtkonferenz eingeholt worden. Die Projektgruppe hat alle Beteiligten über die geplante Erhebung informiert und versucht, deren Zustimmung zu erhalten. Den Schülerinnen und Schülern war die Teilnahme freigestellt.

Von den insgesamt 543 Schülerinnen und Schülern, die zur Zeit der Erhebung die drei Jahrgänge besuchten, haben $N = 493$ (= 91 %) an der Befragung teilgenommen. 57 Schülerinnen und Schüler haben ihren Fragebogen anonym ausgefüllt (das sind 12 %). Diese Schülerinnen und Schüler wurden gleichwohl in den Datensatz einbezogen, es ist allerdings nicht möglich, ihre Fragebogendaten und die Daten zur Schulkarriere zuzuordnen. – Ein Vergleich dieser Teilgruppe mit der Gesamtgruppe aller Befragten hat einige auffällige Abweichungen ergeben (vgl. Brandt/Schlömerkemper 1984, S. 27 bis 34): Diese Schülerinnen und Schüler beurteilen die Schule und ihre persönliche Situation in dieser Schule in etlichen Punkten deutlich ungünstiger als die anderen. Eine genauere Analyse dieser Abweichungen zeigt, dass die anonym antwortenden Schülerinnen und Schüler häufiger Persönlichkeits- und Interaktionsprobleme aufweisen, die für diese Schwierigkeiten in der Schule verantwortlich sein könnten, d.h. dass die Anonymität weniger als Schutz für deutlichere Kritik gewählt worden ist, sondern selbst Ausdruck von Schwierigkeiten ist, die diese Schülerinnen und Schüler mit dieser Schule eher als andere haben.

Die Daten wurden von den Mitgliedern der Projektgruppe SIGS auf Datenträger übertragen und mit Hilfe des EDV-Programms zur „Hermeneutischen Datenanalyse“ (vgl. 2.3) ausgewertet.

Das Ergebnis dieser Befragung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Brandt/Schlömerkemper 1984, S. 406 f.):

„Insgesamt ist festzuhalten, dass fast alle Schüler diese Schule gern besuchen. Sie haben vielfältige Lernmöglichkeiten in fachlicher und sozialer Hinsicht. Zwischen Lehrern und Schülern bestehen intensive persönliche Beziehungen. Die Schüler erhalten Förderung nicht nur bei Fachleistungsdefiziten, sondern ebenso Anregungen zur intensiven Auseinandersetzung mit Fragen, die über den verbindlichen 'Lehrstoff' hinausgehen.

Wenn man allerdings als Maßstab zur Bewertung die anspruchsvollen Intentionen des Team-Kleingruppen-Modells anlegt, dann mögen durchaus einige Wünsche offenbleiben: Es gibt auch an dieser Schule noch 'Haupt- und Nebenfächer'; es gibt Schüler, die die fachlichen und sozialen Möglichkeiten weniger gut nutzen können als die Mehrheit der Schüler; es gibt Schüler, die Lernschwierigkeiten nicht zugeben mögen; es gibt Schüler, denen die Rückmeldungen über ihre Fachleistungen nicht deutlich genug sind, und es gibt zwischen den Stammgruppen Unterschiede in der Intensität der fördernden und integrierenden Maßnahmen.“

Brandt/Schlömerkemper kommen aufgrund ihrer Datenanalyse zu dem Schluß, dass diese Probleme nicht durch eine Zurücknahme des Team-Kleingruppen-Modells gelöst werden können. Die Untersuchung habe vielmehr deutlich gemacht, „dass die aufgezeigten Schwierigkeiten ihre Ursache nur zum Teil in der Schule selbst, etwa in einer inkonsequenten Umsetzung des Konzepts haben können“ (ebd.). Schüler und Eltern brächten „Erfahrungen, Erwartungen und auch Ängste um die Zukunftschancen“ in die Schule hinein, die auch eine noch so konsequente Pädagogisierung der Schule nicht auffangen könne. – Wir wollen versuchen, die Ursachen für dieses Nebeneinander von überwiegendem Gelingen und partiellem Misserfolg näher aufzuklären.

5.3 Drei Biografien

Seit dem Schuljahr 1978/79 hat die Projektgruppe SIGS die Lernentwicklung einiger Schülerinnen und Schüler intensiver verfolgt und versucht, ihre Lerngeschichte zu rekonstruieren.

Zunächst hatten zwanzig Schülerinnen und Schüler untersucht und Gegenstand der abschließenden Evaluation werden sollen. Dies erwies sich jedoch schon bald als nicht leistbar. Deshalb wurde die Zahl auf sieben Schülerinnen und Schüler reduziert. Deren Materialien wurden dokumentiert und mit ihnen wurden Interviews geführt. Für einen Schüler und eine Schülerin sind die Ergebnisse dieser Analysen bereits veröffentlicht (vgl. Behrendt 1979 und 1980 sowie Winkel 1984). Für den vorliegenden Bericht konnten schließlich nur drei „Fälle“ in die vergleichende Untersuchung einbezogen werden, weil auf begrenztem Raum die Lerngeschichte in der erforderlichen Intensität nicht für eine größere Anzahl von Schülerinnen und Schülern ausgebreitet werden konnte. Bei der Auswahl waren folgende Überlegungen leitend:

- Es sollten möglichst verschiedene Stammgruppen vertreten sein.
- Es sollten alle Abschlüsse vorliegen.
- Es sollten die Stadt Göttingen und der Landkreis einbezogen werden.
- Es sollten Mädchen und Jungen vertreten sein.

Ganz besonders wurden die Auswahlüberlegungen von dem Gedanken geleitet, dass ein Schulversuch wie die IGS Göttingen-Geismar sich vor allem an Schülern mit Problemen und Schwierigkeiten zu bewähren habe und dass sich die wissenschaftliche Begleitung eines solchen Schulversuchs in erster Linie um solche Schüler zu kümmern habe, die diese Schule vor besonders schwierige Aufgaben stellt.

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler, die wir im Folgenden vorstellen werden, ist letztlich pragmatisch begründet: Die Mitarbeiter der Projektgruppe SIGS hatten bis zum Ende des Projekts (1982) die biografischen Materialien dieser Schülerinnen und Schüler am besten aufbereitet und analysiert.⁵ Wir glauben jedoch, mit den zwei Schülerinnen und dem einen Schüler (deren Namen natürlich verändert sind) drei Beispiele gefunden zu haben, die erkennbar machen, wie unterschiedlich verschiedene Schülerinnen und Schüler auf die gleichen oder doch zumindest ähnliche Lernbedingungen reagieren:

- Agnes ist eine Schülerin, die im Unterricht sehr still ist und mit den Lernanforderungen Schwierigkeiten hat.
- Carola ist eine leistungsstarke Schülerin, die jedoch erst ihre Beziehungen in der Stammgruppe klären muss.
- Gerd hat nach dem Wechsel in die IGS große Integrationsprobleme, absolviert die Schule aber schließlich doch mit Erfolg.

Wir beanspruchen keineswegs – das sei ganz deutlich gesagt –, dass Agnes, Carola und Gerd für die Schülerschaft dieser Schule typisch sind. Wir glauben aber, an ihnen einige Strukturmerkmale dieser Schule, also des Lernens unter den Bedingungen des Team-Kleingruppen-Modells, aufzeigen zu können.

Für diese drei Fälle liegen uns jeweils folgende Materialien vor:⁶

- die „Lernentwicklungsberichte“ aus allen Schuljahren;
- die „Lernhefte“ bzw. „Lernkarten“;
- ein Interview von insgesamt mindestens drei Stunden Dauer;
- Gespräche mit den Tutorinnen bzw. Tutoren;
- einzelne Unterrichts- bzw. Arbeitsprodukte;
- die Fragebögen aus der schriftlichen Befragung der Eltern bzw. der Elternteile);
- die Fragebögen aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler.

In den Interviews wurden zwei Ziele verfolgt: Zunächst sollten in Anlehnung an den schriftlichen Fragebogen die verschiedenen Problemfelder angesprochen werden, um den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, über die knappen Fragebogendaten hinaus ihre Erfahrungen und Einschätzungen ausführlicher zu erläutern. Zum anderen sollten die Gesprächspartner animiert werden, Geschichten zu erzählen. In Anlehnung an Baacke/Schulze (1979, S. 19 ff.) erhoffte sich die Projektgruppe, solche Erzählungen als Material benutzen zu können, in dem sich die komplexe Schulwirklichkeit abgebildet hat. Erzählend sollten die Schülerinnen und Schüler selbst rückblickend ihre Biografie entwickeln. Zwar

⁵ Wir haben Susanne Stoller für die Aufbereitung der Materialien der Schülerin Agnes zu danken.

⁶ Was mit den im Folgenden genannten Materialien im Einzelnen gemeint ist, geht genauer aus den späteren Kapiteln hervor.

werden dabei oft komplizierte Details und Widersprüchlichkeiten ausgelassen und zu Gunsten einer stimmigen Selbstdarstellung geglättet, aber dies gelingt vermutlich nicht immer. An solchen Stellen und vor allem an Spannungen zu den anderen Materialien kann unsere Interpretation ansetzen.

Wir wollen die drei Fälle im Folgenden kurz vorstellen.

5.3.1 Agnes

Agnes wird im November 1964 in Göttingen geboren. Die Eltern haben beide den Hauptschulabschluss. Der Vater hat eine Lehre als Karosserieschlosser abgeschlossen und arbeitet in einem Göttinger Autohaus. Die Mutter arbeitet halbtags als Reinigungskraft in einer Grundschule.

Agnes ist das fünfte und jüngste Kind der Familie. Die älteste Schwester ist 15 Jahre älter; zum Zeitpunkt des Interviews lebt diese in Süddeutschland, ist verheiratet, hat ein Kind und arbeitet als Sekretärin. Der 12 Jahre ältere Bruder lebt in einem anderen Göttinger Stadtteil, ist verheiratet, hat ein Kind und arbeitet als Angestellter bei einer Behörde. Der acht Jahre ältere Bruder ist Installateur, wohnt in der Nähe der Eltern und hält sich noch oft bei diesen auf. Das vierte Kind der Familie ist eine drei Jahre ältere Schwester, die zum Zeitpunkt des Interviews – mit 19 Jahren – bereits verheiratet ist, ein Kind hat und in einer anderen Stadt lebt. – Agnes ist mit 16 Jahren das einzige der fünf Kinder, das noch bei den Eltern wohnt. Bis zum 7. Schuljahr hat sie mit ihrer älteren Schwester zusammen in einem Zimmer geschlafen. Eine Zeit lang hat die Familie mit sieben Personen in einer Vier-Zimmer-Wohnung gelebt.

Agnes besucht keinen Kindergarten. Die Mutter nimmt sie nachmittags mit zur Arbeit in die Schule. Mit sechs Jahren wird Agnes in die Grundschule des Wohnviertels eingeschult. In den Unterlagen der Grundschule wird auf ihr „angenehmes Unterrichtsverhalten“ hingewiesen, sie sei „aktiv, freundlich, fleißig“. Ihre Leistungen sind etwas besser als beim Durchschnitt: Sie hat ein gutes „Dreier-Zeugnis“, in Deutsch-mündlich dreimal eine „2“, in Deutsch-schriftlich am Ende der Grundschule ebenfalls, in Musik, Kunst und Sport ist sie „gut“. Sie hat vier Jahre lang dieselbe Klassenlehrerin.

Agnes hat in der Grundschule eine feste Freundin (Doris), mit der sie am Nachmittag gemeinsam Schularbeiten macht. Beide gehen zusammen zur IGS und sind in derselben Stammgruppe.

In der neuen Schule kommt Agnes anfangs gut zurecht, aber schon bald stellen sich Schwierigkeiten ein: Agnes kommt mit den Anforderungen nicht zurecht und beteiligt sich immer weniger an den Arbeiten in der Tischgruppe und in der Stammgruppe. Zu ihrer Tutorin hat sie in den ersten drei Jahren eine gute Beziehung, zu den männlichen Tutoren eher schlechte.

Im Wahlpflichtbereich erprobt Agnes im 7. Schuljahr die Fächer Englisch, Französisch und Kunst, vom 8. Schuljahr an belegt sie Kunst vierstündig, im 9. Schuljahr wählt sie Deutsch und Gesellschaft jeweils zweistündig hinzu. Ihr Berufspraktikum absolviert sie zusammen mit ihrer Freundin Doris in der Werkstatt eines Göttinger Autohauses.

Am Ende der Sekundarstufe I erreicht Agnes den Realschulabschluss, wie sie es sich ursprünglich vorgestellt hat. Dabei erhält sie in Mathematik ihre einzige „5“ des 9. und 10. Schuljahres, während sie in Deutsch, Englisch und Gesellschaft mit „3“ abschließt und in Arbeit-Wirtschaft-Technik sowie den Naturwissenschaften eine „4“ erhält; in Sport und Religion ist sie „gut“.

Damit hat sich Agnes im Spektrum ihrer Noten gegenüber der Grundschule verschlechtert (von einer mittleren Pa des letzten Grundschulzeugnisses von -6,5 auf eine mittlere Pa des Abschlusszeugnisses von +19,0). Aber sie hat das anfangs gesetzte Ziel – den Realschulabschluss – erreicht. Sie wiederholt das 10. Schuljahr an der IGS, erreicht nach einem Jahr den Erweiterten Sekundarstufenabschluss I und wechselt in die gymnasiale Oberstufe.

5.3.2 Carola

Carola wird im Oktober 1964 in Göttingen geboren. Sie ist das einzige Kind ihrer Eltern. Diese sind beide von Beruf Industriekaufmann. Die Mutter ist nach Carolas Geburt zunächst keiner Erwerbstätigkeit nachgegangen, aber bereits mit zweieinhalb Jahren wird Carola im Kindergarten angemeldet, und die Mutter nimmt eine Halbtagsstelle als Verkäuferin an.

Der Vater erkrankt schwer und wird zunehmend erwerbsunfähig; bei Carolas Anmeldung für die IGS wird als Berufsangabe „Rentenanwärter“ eingetragen. Diese Erkrankung des Vaters und die Trennung der Eltern überschatten Carolas Kindheit.

1971 wird Carola in die Grundschule eingeschult. Sie hat daran überwiegend positive Erinnerungen.

Wegen der Erkrankung des Vaters und der dadurch notwendigen Berufstätigkeit der Mutter wird Carola mit einem Härtefallantrag zur IGS angemeldet. Von 1975 an besucht sie diese Schule. Sie hat sich hier „von Anfang an wohlgefühlt“.

Im Wahlpflichtbereich erprobt Carola die Fächer Mathematik, Französisch und Deutsch. Sie entscheidet sich für Französisch.

Carola ist den Anforderungen der Schule voll gewachsen, sie ist eine in jeder Hinsicht gute Schülerin. Sie setzt ihre Fähigkeiten für die Tischgruppe, für die Stammgruppe und für die ganze Schule ein: Sie ist Schülervertreterin in Konferenzen und organisiert zusammen mit ihrer Freundin eine für alle Schüler und Jugendlichen aus der Nachbarschaft offene Freitagabend-Disco.

Auf Betreiben ihrer Mutter schließt sich Carola gegen Ende des 7. Schuljahres einem kleinen Sportverein an, in dem sie sich nach einer intensiven Trainingsphase zur Auswahlspielerin des Landes Niedersachsen entwickelt.

Im 9. Schuljahr wählt Carola zu Englisch und Französisch als dritte Fremdsprache Spanisch hinzu.

Im 9. und 10. Schuljahr erhält Carola sehr gute Zensuren. In Englisch und Französisch schließt sie mit einer „1“ ab (Pa = -47), in Spanisch mit einer „2“, in den anderen Fächern hat sie ebenfalls eine „2“; lediglich in den Naturwissenschaften ist sie nur „befriedigend“. Mit einer Durchschnittsnote von 1,91 erreicht sie problemlos den Erweiterten Sekundarstufenabschluss I. Nach dem 10. Schuljahr beginnt Carola eine Lehre in der Bank, an der sie ihr Praktikum gemacht hat.

5.3.3 Gerd

Gerd lebt seit seiner Geburt (1964) in einem Dorf mit gut 500 Einwohnern etwa 15 km von Göttingen entfernt. – Die Eltern sind nach dem letzten Krieg als Flüchtlinge in dieses Dorf gekommen, haben sich im Zentrum ein Fachwerkhaus gekauft und dieses nach und nach renoviert.

Der Vater hat die Volksschule besucht, hat aber keine abgeschlossene Berufsausbildung. Er war zunächst als angelernter Arbeiter tätig, hat sich aber Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, durch die er zum Spezialisten für die Montage und Wartung von Baumaschinen geworden ist. In dieser Funktion ist er während der Woche meistens unterwegs und nur am Wochenende zu Hause. – Die Mutter hat die Volksschule besucht und bis zur Geburt des ersten Kindes ohne Ausbildung bei der Polizei in der Verwaltung gearbeitet.

Gerd ist das vierte von sechs Kindern. Die beiden Schwestern sind sechs bzw. vier Jahre älter, ein Bruder ist ein Jahr älter, ein anderer ein Jahr jünger, das sechste Kind ist ein sechs Jahre jüngerer Bruder. Die älteren Geschwister besuchen die Hauptschule in der Mittelpunktschule der Gemeinde, die Schwestern werden Arzhelferinnen, der ältere Bruder lernt Tischler, der jüngere Bruder besucht die Hauptschule, der jüngste Bruder tritt in die IGS ein, als Gerd sie im 10. Schuljahr verlässt. Zum Zeitpunkt des Interviews sind die Schwestern bereits verheiratet und aus der elterlichen Wohnung ausgezogen.

Gerd besucht keinen Kindergarten. Mit fast sieben Jahren wird er in die örtliche Grundschule eingeschult. In den Leistungen ist er anfangs besser, später etwas schwächer als der Durchschnitt aller Schüler: in Deutsch ist er schriftlich (mit einer „4“ in 4/2) schwächer als mündlich (zwischen „2“ und „3“), in Mathematik, Sachkunde, Musik und Kunst hat er je einmal ein „2“, sonst eine „3“, in Sport ist er mit „2“ am besten.

1975 wird Gerd an der IGS angemeldet und über das Losverfahren in den 5. Jahrgang aufgenommen.

Im 7. Schuljahr erprobt Gerd im Wahlpflichtbereich die Angebote Arbeit/Wirtschaft/Technik, Gesellschaft und Französisch. Er wählt Gesellschaft.

Wie 82 % der Schülerinnen und Schüler seines Jahrgangs erhält Gerd den Erweiterten Sekundarstufenabschluss I mit der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe. Gerd geht trotz der Übergangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe von der IGS ab. Er absolviert zunächst ein Berufsgrundbildungsjahr und beginnt eine Lehre im Baugewerbe. Mit einer Bewerbung bei der Polizei hat er kein Glück, bei der Marine bewirbt er sich erfolgreich. Er will sich dort langfristig verpflichten, aber zunächst seine Berufsausbildung beenden.

6. Fachunterricht und soziale Erfahrungen in der Stammgruppe

Auch in der IGS Göttingen-Geismar füllt der Fachunterricht den größten Teil der Schulzeit aus, und er stellt den Kontext dar, in dem sich die intendierten Lernprozesse entwickeln sollen. Er ist der Bereich, in dem die Lehrerinnen und Lehrer ihre pädagogischen Bemühungen an alle Schülerinnen und Schüler zugleich herantragen. Der Fachunterricht findet in der sog. „Stammgruppe“ statt, die – dem herkömmlichen Klassenverband äußerlich vergleichbar – bis zu dreißig Schülerinnen und Schüler umfasst.

Diese Stammgruppe bleibt in der Regel für die Dauer von sechs Jahren konstant, weil es an der IGS kein Sitzenbleiben gibt. Diese Gruppe arbeitet weitgehend vollständig zusammen, da keine Leistungsgruppen und kaum Fachgruppen gebildet werden. Erst vom 7. Schuljahr an gibt es vierstündige Wahlpflichtangebote auf Jahrgangsebene, die sich im 9. Schuljahr auf acht Wochenstunden erweitern. Daneben wird Förderunterricht für mehrere Stammgruppen angeboten, und auch Projekte, Erkundungen und Landheimaufenthalte werden in der Großgruppe durchgeführt. In dieser Zeit wird das Stammklassenprinzip durchbrochen. Auch die Mittagsfreizeiten und alle Freizeit-Clubs sind klassen- und jahrgangsübergreifend organisiert.

Die Schülerinnen und Schüler des jeweils neu aufgenommenen Jahrgangs werden vor Beginn des Schuljahres in die Stammgruppen aufgeteilt. Diese sollen nach Geschlecht, Grundschulleistungen und Region (Stadt/Land) heterogen und gleichmäßig zusammengesetzt sein. – Die dabei waltende organisatorische Willkür soll dadurch etwas gemildert werden, dass die neu Aufgenommenen noch vor Schulbeginn bis zu drei Mitschüler nennen, mit denen sie gerne in einer Stammgruppe sein möchten. Die Lehrerinnen und Lehrer, die den neuen Jahrgang unterrichten werden, berücksichtigen diese Wünsche, sodass jeder Schüler mindestens einen der gewünschten Mitschüler in seiner Stammgruppe vorfinden kann. Gleichwohl ist die so zustandgekommene Gruppe zunächst eine Menge kaum verbundener Einzelpersonen.

Im Laufe der Zeit soll sich die Stammgruppe zur sozialen Gruppe entwickeln. Die Lehrerinnen und Lehrer versuchen, der Gruppendynamik Rechnung zu tragen. Dies ist aber in der Gruppe von 30 Schülerinnen und Schülern weniger gut möglich als in den Tischgruppen. Zwar sollen die Schülerinnen und Schüler bestimmte vordefinierte schulische Lernziele erreichen, aber sie erhalten viel individuellen Spielraum und Zeit, dies in ihren Tischgruppen gemeinsam zu tun. Die Aufgaben werden häufig so gestellt, dass Kooperation in der Gruppe Voraussetzung für ihre Lösung ist. Und damit die sozialen Beziehungen nicht den Charakter harter Konkurrenz um knappgehaltene gute Zensuren bekommen, werden solange wie möglich – und genehmigt ist es bis zum Ende des 8. Schuljahres – keine Zensuren vergeben.

Die Organisationsform der Tischgruppenarbeit berücksichtigt, dass sich in Klassen immer informelle Gruppen bilden und dass hier informelle Prozesse ablaufen müssen, die gerade auch für den Unterricht in der Stammgruppe förderlich sind. In den Tischgruppen können die Schülerinnen und Schüler Lern- und Spielgruppen, formelle und informelle Gruppen miteinander verbinden. In diesen Tischgruppen kann jeder einen Teil seiner Wünsche, Hoffnungen, Interessen, Ängste, Befürchtungen, Begabungen und Erfahrungen einbringen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten in der Stammgruppe, für die sie zugleich als Tutorinnen und Tutoren verantwortlich sind, eine veränderte Bedeutung, denn sie haben Zeit und Möglichkeiten, auf Schülerinnen und Schüler individuell einzugehen, ihre Entwicklungen zu beobachten, verschiedene Lernmethoden anzubieten, verschiedene Wege, Wissen und soziale Kompetenz zu erwerben, aufzuzeigen, und ihnen auch unterschiedliche Ziele zu stecken. Dies erfordert eine enge Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, bei der sich alle Beteiligten – Schüler wie Tutoren – als unverwechselbare Individuen wahrnehmen und akzeptieren müssen.

6.1 Alle Schülerinnen und Schüler

Die Mehrheit der Lernenden nimmt in den meisten Fächern „gern“ (etwa 40 %), teilweise sogar „sehr gern“ (im Mittel der Fächer ca. 25 %) am Unterricht im Pflichtbereich teil. Dies gilt besonders für die Fächer Sport und Kunst sowie Gesellschaft und Arbeit/Wirtschaft/Technik, auch Mathematik ist überwiegend ein beliebtes Fach, während bei den Naturwissenschaften die Ablehnung etwas häufiger ist.

Auf die Frage nach den Gründen für die Lieblingsfachwahl geben die Schülerinnen und Schüler besonders häufig ein Bedürfnis nach selbstständiger Arbeit und autonomer Interessenverfolgung an. Erst

dann folgen Aspekte des didaktischen Geschicks des Lehrers. Gute Leistungen zu haben, ist nur für gut ein Drittel der betreffenden Schülerinnen und Schüler ein Grund, ein Fach zum Lieblingsfach zu erklären. Dabei ist es aber offenbar so, dass diese Aspekte im Kontext verschiedener Fächer unterschiedliches Gewicht haben und zudem den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich wichtig sind, sodass jeder aus anderen Gründen seine Lieblingsfächer hat.

Eine genauere Analyse und die Gegenüberstellung verschiedener Daten zu diesem Bereich (vgl. Brandt/Schlömerkemper 1984, S. 121-123) zeigen, dass die Fächer Sport, Musik und Kunst zwar als Fächer sehr beliebt sind, aber nicht entsprechend häufig als Lieblingsfach gewählt werden, während Englisch, Naturwissenschaften, Deutsch und Mathematik von fast allen als Lieblingsfächer genannt werden, die diese Fächer „sehr gern“ mögen. Dies deutet darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler die Fächer unterschiedlich gewichten und ihre Leistungen in den traditionellen 'Hauptfächern' gegenüber den anderen Fächern als wichtiger bewerten und im Fall guter Leistungen hier auch ihre Lieblingsfächer – sprich: Erfolgsfächer – sehen.

Für drei Fächer wurden die Gründe für die Lieblingsfachwahl besonders analysiert:

Schülerinnen und Schüler, die Sport als erstes Lieblingsfach benannt haben, weisen auffallend häufig schwache Leistungen in solchen Fächern auf, in denen der Unterricht weniger lernzielorientiert und lehrgangsartig ist, sondern stärker auf dem Gespräch aufbaut (Musik, Kunst, Deutsch, Englisch, Religion, Gesellschaft); Mathematik und die Naturwissenschaften bereiten ihnen geringere Schwierigkeiten. Sport ist für viele dieser Schülerinnen und Schüler jenes Fach, in dem allein oder in besonderer Weise Erfolgserlebnisse möglich sind.

Schülerinnen und Schüler mit dem Lieblingsfach Mathematik haben sich zum großen Teil in allen Fächern in den Leistungen gegenüber der Grundschulzeit verbessert bzw. in den 'neuen' Fächern gute Noten erhalten; in Mathematik selbst gehören sie zur Spitzengruppe. Diese Schülerinnen und Schüler haben ein positives und nicht auf Mathematik beschränktes Leistungsselbstbild; sie können sich an den Anforderungen dieses Faches mit Erfolg 'abarbeiten'.

Schülerinnen und Schüler mit dem Lieblingsfach Englisch weisen kein eindeutiges Leistungsspektrum auf. Sie scheinen dieses Fach zu bevorzugen, weil es ihrer Neigung entgegenkommt, sich auf vorgegebene, vom Lehrer geleitete Gesprächsstrukturen einzulassen und weniger von sich aus eigene Interessen zu entwickeln und in den Unterricht einzubringen.

Bei allen drei näher betrachteten Fächern zeigt sich, dass für die Wahl eines Lieblingsfaches nicht nur die persönliche Neigung wichtig ist, sondern dass auch die Dimension der Leistung und des Erfolgs eine wichtige Rolle spielt.

Auf Fragen zum Unterricht in den Fächern bekunden die Schülerinnen und Schüler ein generelles Einverständnis: Sie finden Hilfe bei Schwierigkeiten, haben überwiegend keine Hemmungen, Schwierigkeiten zu benennen und um Hilfe zu bitten. Die Inhalte des Unterrichts schätzen nur wenige als „uninteressant und langweilig“ ein, nur fünf Schülerinnen und Schüler stimmen dieser Aussage ohne Einschränkung zu, allerdings hält immerhin fast ein Drittel (31 %) dies „teilweise“ für zutreffend. Ein kritischer, zumindest bedenkenswerter Punkt ist die Aussage, im Fachunterricht sei die „Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben viel zu kurz“: Dem stimmen 4 % ohne Einschränkung und fast die Hälfte (49 %) „teilweise“ zu. Jeder Zweite möchte also – auch in dieser Schule – mehr Zeit haben, um sich mit den Unterrichtsinhalten intensiver auseinanderzusetzen oder die Anforderungen in Ruhe bewältigen zu können.

Die Einschätzung von Projekten ist überwiegend positiv. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler meint, hier mehr zu lernen als im Fachunterricht. Bei der Wahl der Projekte sind das Thema sowie die Zusammensetzung der Gruppe die wichtigsten Entscheidungskriterien. „Langweilig“ sind Projekte nur einer kleinen Minderheit (1 % ohne Einschränkung und 14 % „teilweise“).

Die Schülerinnen und Schüler wurden auch nach Aspekten des Fachunterrichts gefragt, die als Belastung zu interpretieren sind. 36 % (davon allerdings 29 % nur „teilweise“) stimmen der Aussage zu, sie hätten sich im Fachunterricht „oft nicht zu fragen getraut, wenn sie etwas nicht verstanden haben“. Diese Schülerinnen und Schüler haben auch in anderen Bereichen häufiger Schwierigkeiten, vor allem in Situationen, in denen Leistungsschwächen offenbar und kritisiert werden könnten.

Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler haben außerhalb der Schule Möglichkeiten wahrgenommen, für die Schule zu lernen und zu arbeiten. Dies ist häufiger bei solchen Schülerinnen und Schülern der Fall, die die zweite Fremdsprache gewählt haben und als Grund angeben, diese für die gymnasiale Oberstufe zu benötigen. Dabei handelt es sich seltener um Schülerinnen und Schüler, die wegen Lernschwierigkeiten in der Grundschule auf die IGS angemeldet worden sind, und entsprechend häufiger um Schülerinnen und Schüler, die bessere Abschlussnoten erhalten und das Abitur machen wollen. Schülerinnen und Schüler, die nicht in dieser Weise außerhalb der Schulzeit für die Schule lernen, erhalten in den Abschlusszeugnissen etwas schlechtere Zensuren und sind entgegen dem Förderanspruch der Schule und trotz ihrer insgesamt erfolgreichen Förderbemühungen benachteiligt.

Im Wahlpflichtbereich des 7. Jahrgangs können die Schülerinnen und Schüler in drei Trimestern verschiedene Fächer des Wahlpflichtangebots erproben. Bis auf wenige Ausnahmen haben auf diese Weise alle Lernenden erste Erfahrungen mit wenigstens einer zweiten Fremdsprache sammeln können. Vier von fünf Schülerinnen und Schülern geben an, in diesem Trimester-Schuljahr jenen Kurs herausgefunden zu haben, für den sie sich dann auch entschieden haben. Nur wenige Schülerinnen und Schüler (6 % ohne Einschränkung und 16 % teilweise) haben bei den Beratungen das „Gefühl gehabt, dass die Lehrer sie zu einem bestimmten Fach überreden wollten“.

Der Wahlpflichtbereich erfüllt im Wesentlichen die ihm zgedachten Funktionen: Die Schülerinnen und Schüler wählen in erster Linie ein Fach, für das sie ein besonderes Interesse haben, und deutlich weniger – aber auch – nach Nützlichkeitsabwägungen (z.B. um ihre Zensuren zu verbessern oder die Voraussetzungen für die gymnasiale Oberstufe zu schaffen). Französisch wird als zweite Fremdsprache (45 %; Latein 11 %) sehr viel häufiger gewählt als etwa AWT (14 %) oder Kunst (11 %). Eine Analyse dieser Wahlen nach Teilgruppen zeigt vertraute Muster: die Fremdsprachen werden häufiger gewählt von Schülerinnen (vor allem Französisch), von Schülerinnen und Schülern, deren Väter das Abitur haben (hier besonders häufig Latein), von Schülerinnen und Schülern mit besseren Grundschulnoten, von Schülerinnen und Schülern, bei denen Englisch und Deutsch beliebter sind, sowie von Schülerinnen und Schülern, die eine zweite Fremdsprache für die gymnasiale Oberstufe benötigen und bei denen entsprechend häufiger „schon immer klar war, dass sie Abitur machen werden“.

Der Unterricht im Wahlpflichtbereich ist beliebter als der Pflichtunterricht in demselben Fach, aber die beiden neuen zweiten Fremdsprachen erlangen nur die Beliebtheit eines Pflichtfaches. Viele Schülerinnen und Schüler, die eine zweite Fremdsprache wählen, sehen sich als potenzielle Abiturienten und verstehen die zweite Fremdsprache als zusätzliches Pflichtfach. Sie wählen offenbar keinen Interessenschwerpunkt, sondern eine Schullaufbahn. Dieses latente „Streaming“ schränkt für viele Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit ein, einen Interessenschwerpunkt zu vertiefen.

Einige Aussagen aus der Befragung lassen darauf schließen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler sich in ihren Stammgruppen wohlfühlen und dass sie überwiegend gute Beziehungen zueinander haben. Schon in der Eingangsphase des 5. Schuljahres haben sie sich „gar nicht“ (= 60 %) bzw. „nur ein paar Tage“ (= 28 %) „in der neuen Stammgruppe isoliert gefühlt“. Die meisten haben „von Anfang an einen Freund oder eine Freundin gehabt“ (77 %). Allerdings haben sich nach dem Eindruck von zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler „bald Cliquen gebildet, die sich nicht sehr um andere gekümmert haben“ (EZ = ,60), und solche Cliquen wollten auch später innerhalb der Stammgruppe „immer unter sich bleiben“ (,65). Ein konkurrenztaugliches Klima scheint nicht zu herrschen, jedenfalls fällt es nur wenigen Schülerinnen und Schülern „schwer zuzugeben, dass sie etwas nicht verstanden haben, weil sie sich nicht vor der Stammgruppe blamieren wollen“ (3% = stimmt, 23 % stimmt teilweise; EZ = ,16).

6.2 Schülergruppen

Eine Dimension, auf der die Schülerinnen und Schüler sich in der Einschätzung der Stammgruppe deutlich voneinander unterscheiden, besteht darin, dass sie mit unterschiedlicher Intensität innerhalb der Stammgruppen „Cliques“ erleben. Diesem Aspekt wollen wir hier zunächst in einer Teilgruppenanalyse nachgehen.

6.2.1 „Es gibt Cliquen innerhalb der Stammgruppe“

Insgesamt hat die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler den Eindruck, dass es „meistens Cliquen in ihrer Stammgruppe gab, die in ihren TGs immer unter sich bleiben wollten“ (EZ=,65; 23 % stimmen uneingeschränkt, 50 % teilweise zu). Fast ebenso stark wird die Meinung vertreten, in der Anfangsphase

hätten sich bald Cliques gebildet, die sich nicht sehr um andere gekümmert haben“ (EZ=,60; 21 % volle Zustimmung, 42 % teilweise Zustimmung). – Aus diesen beiden Aussagen haben wir die Teilgruppe jener Schüler gebildet, die beiden Aussagen uneingeschränkt zustimmen. Das sind 38 Schülerinnen und Schüler (ca. 8 %; die mittlere Pa beträgt 7,0).

Diese Schülerinnen und Schüler erleben die Cliques in ihrer Stammgruppe häufiger als Gruppen „von guten oder von schlechten Schülern, die sich im Laufe der Zeit in eigenen Tischgruppen gesammelt haben“ (,72/24), sie meinen häufiger, dass „in der Eingangsphase durch die ständig wechselnden Tischgruppen Freundschaften verhindert wurden“ (,35/17), sie können aber doch „Spielen und Lernen in der Tischgruppe gut vereinbaren“ (,82/16) und „in der Tischgruppe besser reden als in der Stammgruppe“ (,91/15). Bei einem geringeren Integrationsgrad zwischen den Tischgruppen scheinen diese Schülerinnen und Schüler also innerhalb ihrer eigenen Tischgruppe, die der Tendenz nach leistungshomogen ist, gut eingebunden zu sein. Es ist zwar „schwierig für Jungen und Mädchen, sich bei freier Themenwahl auf gemeinsame Interessen zu einigen“ (,64/11), aber in ihrer eigenen Tischgruppe „kann jeder jedem helfen“ (,86/11). Dennoch fühlen sich diese Schülerinnen und Schüler „in ihrer jetzigen Tischgruppe (weniger) wohl“ (,77/-10), und sie haben auch eher „Schwierigkeiten, ihr Unbehagen und ihre Kritik in der Tischgruppe zu äußern“ (,56/8).

Diese letztgenannten Punkte deuten auf Schwierigkeiten hin, die sich auch in anderen Aspekten ausdrücken: Schülerinnen und Schüler, die stärker als andere in der Stammgruppe Cliques sehen, haben bei Tischgruppenelternabenden häufiger das Gefühl, „Lehrer und Eltern redeten über ihren Kopf hinweg“ (,60/30), sie bekommen häufiger hinterher „von ihren Eltern Vorwürfe und Kritik zu hören“ (,56/18), und dementsprechend haben sie vor den Tischgruppenabenden häufiger „immer ein unangenehmes Gefühl“ (,58/18). In der Eingangsphase haben sie sich länger als andere „isoliert gefühlt“ (,28/20).

Diese Abweichungen deuten auf eine gewisse Schwierigkeit hin, sich in Gesprächssituationen einzubringen und über eine enge Kontaktgruppe hinaus Beziehungen zu finden. Die cliquenartige Tischgruppe, die sich gegen die anderen abgrenzt, scheint eine gewisse Schutzfunktion zu haben, in der die Interaktionsstrukturen klar und gesichert sind (hier kann man „besser reden“). Dies trägt vermutlich nicht gerade dazu bei, soziale Kompetenz für die Interaktion in der Stammgruppe zu entwickeln.

„ähnliche Schwierigkeiten bestehen auch bei den Verfahren der Lerndiagnose: An den Lernentwicklungsberichten finden diese Schülerinnen und Schüler häufig „schlecht, dass sie nicht wussten, wie sie im Fachunterricht stehen“ (,81/21), sie haben darin weniger als andere „eine umfassende Rückmeldung über ihre Lernentwicklung“ gefunden (,74/-12). Aber den Lernheften, in die sie selbst „immer ausführliche Selbsteinschätzungen geschrieben haben“ (,68/17), konnten sie „eine umfassende Rückmeldung über ihre Fachleistungen“ entnehmen (,81/15). Sie finden es weniger als andere „gut, dass es in den ersten vier Jahren keine Zensuren gegeben hat“ (,63/-17), und sie sind gar nicht „dafür, dass alle Tests abgeschafft werden“ (,09/-15). Sie bevorzugen also solche Formen der Rückmeldung, die eindeutiger sind (Ziffernoten, Testpunktwerte) bzw. unmittelbar gegeben werden (Lernhefteintragungen und Testergebnisse zu den jeweiligen Unterrichtseinheiten).

Die Klage über Cliques in der Stammgruppe ist also Ausdruck der Schwierigkeit, sich in Gespräche, in mündliche Kommunikation einzubringen, und als Wunsch zu verstehen, klare, schriftlich fixierte Rückmeldungen zu erhalten, die eventuell Grundlage eines Gesprächs sein können. (Die hier interpretierten Abweichungen sind allerdings nicht sehr stark und statistisch zum Teil nicht gesichert, sodass die Interpretation mit Vorsicht zu werten ist.)

6.2.2 Schülerinnen und Schüler mit engen Freunden außerhalb der IGS

Wenn Schülerinnen und Schüler feststellen, dass es in ihrer Stammgruppe Cliques gibt, so bedeutet dies noch nicht unbedingt, dass sie von den Cliques ausgeschlossen sind. Auch wenn diese Feststellung Ausdruck einer gewissen Schwierigkeit ist, sich in mündliche Kommunikation einzubringen, so können innerhalb der Clique durchaus enge Beziehungen bestehen. Auf diesen Aspekt zielt unsere nächste Teilgruppen-Analyse. In der schriftlichen Befragung war den Schülerinnen und Schülern die Frage vorgelegt worden „Hast Du enge Freunde?“ Die Antworten verteilen sich folgendermaßen:

nein	6 %
ja, sie gehören zu meiner Stammgruppe	35 %
ja, sie gehören zu meiner Tischgruppe	29 %
ja, sie sind in einer anderen Stammgruppe	9 %
ja, sie sind keine IGS-Schüler	21 %

Die meisten Schülerinnen und Schüler (64 %) haben also ihre besten Freunde oder Freundinnen in der eigenen Stammgruppe oder Tischgruppe, sie sind also während der Unterrichtszeit mit ihnen zusammen. Die Schülerinnen und Schüler mit engen Freunden in der Stammgruppe unterscheiden sich von der Gesamtheit aller Befragten kaum. Die wenigen herausragenden Abweichungen sind uneinheitlich und ohne erkennbare Tendenz.

Anders verhält es sich dagegen bei jenem Fünftel aller Schülerinnen und Schüler, die ihre engen Freunde außerhalb der Schule – also nicht nur in ei-ner anderen Stammgruppe – haben. Angesichts der intensiven Bemühungen der Schule um gute soziale Beziehungen könnte dieser Anteil als unerwartet hoch erscheinen. Zu bedenken ist jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler aus einem sehr weiten Einzugsgebiet kommen und viele verschiedene Grundschulen besucht haben. Daran gemessen haben die vielfältigen sozialen Interaktionen über mindestens vier Jahre hinweg offenbar viele neue Freundschaften angeregt. Wie verhält es sich dann mit jenen Schülerinnen und Schülern, die sozusagen dennoch ihre engen Freunde außerhalb der IGS haben?

Tatsächlich scheint dies nicht rein zufällig zu sein. Wenn diese Schülerinnen und Schüler häufiger als andere sagen, sie „hätten lieber an 6 Tagen in der Woche Halbtagsunterricht“ (,51/18) und es habe Zeiten gegeben, in denen sie lieber auf eine andere Schule gegangen wären“ (,46/12), so lässt dies auf eine geringere Identifikation mit der Schule schließen. Die Arbeit in Tischgruppen und die Tischgruppen-Elternabende finden weniger Zustimmung (bei mehreren Statements des Fragebogens), es hat etwas häufiger unangenehme Tischgruppen-Situationen gegeben. Schon im 5. Schuljahr haben diese Schülerinnen und Schüler sich etwas weniger „von Anfang an wohlgefühlt“ (,77/-6), sie haben zwar in gleichem Maße wie andere „einen Freund/eine Freundin in der Stammgruppe gehabt“ (,85/2), sie sind aber doch eher als andere „in den Pausen häufig allein gewesen“ (,14/12).

Vermutlich sind die Gründe sehr vielfältig und zum Teil situativer Art, aus denen diese Schülerinnen und Schüler Freundschaften außerhalb der IGS suchen bzw. aufrechterhalten. Es scheinen aber auch negative Erfahrungen innerhalb der Stammgruppe vorzuliegen, die zu dieser geringeren sozial-emotionalen Einbindung geführt haben: Wer von Anfang an weniger in Freundschaftsbeziehungen oder Arbeitsgruppen einbezogen worden ist oder sich gar abgelehnt fühlen muss, wird sein Bedürfnis nach Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen eher außerhalb der Schule befriedigen.

6.3 Zwei Schülerinnen und ein Schüler

6.3.1 Agnes' Erfahrungen in der Stammgruppe

Obwohl sie die Entscheidung für die IGS selbst getroffen habe und ihre Eltern damit einverstanden gewesen seien, hat sich Agnes nur teilweise „gefremdet, als klar war, dass sie auf die IGS kommt“ (,67/-38). Vor ihrem ersten Schultag habe sie „ein bisschen komisches Gefühl“ gehabt, schreibt sie in den Fragebogen, „denn es hätte ja sein können, dass ich nicht akzeptiert werde“. Und obwohl sie ihre Freundin Doris in der Stammgruppe wiederfindet und bereits fünf Schüler aus der Grundschule kennt, fühlt sie sich immerhin „ein paar Tage isoliert“ (,33/24), ist sie „in den Pausen häufig allein“ (,67/40) und fühlt sie sich (im Unterschied zu vielen anderen Schülern) nur teilweise „in der neuen Schule von Anfang an wohl“ (,67/-19).

Doch am Ende des ersten Halbjahres können die Tutoren von einem guten Start berichten:

„Aufgrund ihres konstruktiven und solidarischen Verhaltens und ihrer ruhigen, wenngleich bestimmten Art, in Konflikten ihre Meinung zu äußern und zu vertreten, wird Agnes in ihrer Tischgruppe und von allen anderen Mitgliedern ihrer Stammgruppe von Anfang an akzeptiert.

Agnes kann andere nach Bedarf um Hilfe bitten und ist immer bereit, ihren Mitschülern von sich aus zu helfen.

Sie kann sachliche Kritik ertragen und unabhängig von der Person des Vorbringenden konstruktiv verwenden. Sie selbst kritisiert andere problembezogen und in ruhiger Form.

Agnes' Motivation bei der Arbeit, ihre Ausdauer und ihre Konzentration sind im gesamten Unterricht groß.“ (LEB 5/1)

Nach diesen und den folgenden Lernentwicklungsberichten scheinen die beiden ersten Jahre in der Stammgruppe für Agnes unproblematisch gewesen zu sein. Agnes selbst bemerkt jedoch schon bald einen Unterschied zur Grundschule, „wo der Stoff nicht so schwer war“ (Interview, S. 40). Sie sieht jetzt, dass es ihr an Wissen und Fähigkeiten mangelt, und sie beneidet Mitschüler, namentlich ihre Freundin Doris, „[...] weil sie soviel Ahnung hat. Würde ich eigentlich auch ganz gerne, aber ich weiß nicht, wie ich mir das aneignen soll.“ (I, S. 5)

Um ihre Angst zu mildern, flieht Agnes immer wieder in die Gruppenarbeit, denn ...

„[...] gemeinsam mit anderen arbeiten nimmt die Unsicherheit; wenn fünf mit dir vortragen, dann weißt du ganz genau, da sind noch fünf andere, die dir helfen können. Da hast du irgendwie nicht allein dagestanden.“ (I, S. 41)

Um alleine zu arbeiten, fühlt sich Agnes viel zu unsicher:

„Ich habe immer gedacht, wenn ich das alleine mache, ist es falsch. Und wenn ich mit jemand zusammengearbeitet habe, und das war falsch, da habe ich immer nie solche Angst gehabt, wie wenn ich alleine war.“ (ebd, S. 50)

Im 7. Schuljahr erhält Agnes auch in den Lernentwicklungsberichten kritische Rückmeldungen:

„Ebenso wie [...] drei andere Schülerinnen und Schüler; d. Verf.] hörst Du bei Erklärungen im Plenum teilweise nicht hin und kannst nicht immer gleich mit der Arbeit anfangen. [...] deshalb müsstest Du Dir einen größeren Ruck geben und Dich bei Plenumsarbeit stärker beteiligen [...], versuche selbst Lösungen zu finden – keiner frisst Dich auf, wenn sie falsch sind.“ (LEB 7/1)

Aus der Perspektive der Leistungsanforderungen, der Gruppenkooperation, der Mitarbeit im lehrerzentrierten Fachunterricht und der Fachlernziele können die beiden Lernentwicklungsberichte dieses 7. Schuljahres durchaus als Dokumente des Scheiterns gesehen werden.

Auch in den Lern diagnosematerialien der folgenden Schuljahre finden wir ähnliche Hinweise:

„... dass Deine mündliche Mitarbeit in Diskussionen oder sonstigen Plenumsphasen kaum zu bemerken war.“ (LEB 8/1)

„... im Mündlichen arbeitest Du aus eigenem Antrieb jedoch kaum mit.“ (LEB 8/2)

„... sie muss ihre Mitarbeit in Plenumsphasen jedoch noch erheblich steigern und mehr Selbstvertrauen entwickeln.“ (LEB 9/1)

Agnes antwortet darauf im Schülerteil:

„Bei mir mangelt es noch an der mündlichen Mitarbeit ... Vielleicht liegt es daran, dass ich zum Teil Angst davor habe, von den anderen ausgelacht zu werden. Es gibt ja Mitschüler, die regen sich gleich bei jedem bisschen, was man falsch sagt, auf.“ (LEB 8/2)

Zwischen Leistung bzw. Versagen und Beziehungen erlebt Agnes also einen engen Zusammenhang. Es belastet sie sehr, von den "Kings" 'heruntergebuttert' zu werden und als eine schwache Schülerin in ihrer ganzen Person bewertet zu werden.

Wenn die Tutoren im LEB 7/1 Agnes versichern, sie werde von niemandem „aufgefressen, wenn ihre Lösungen falsch sind“, weist dies darauf hin, dass der Beziehungsaspekt des Lernens für Agnes große Bedeutung hat. Agnes selbst beschreibt ihre Situation im Interview später folgendermaßen:

„Wir hatten da ein paar Leute, wenn du da was gesagt hast, und das war falsch [...] dann gab es so Schüler: 'Ach Gott, Du bist ja doof, lass es doch gleich sein, ne.' – Die haben mich da so richtig runtergebuttert, ne [...]. Dann melde ich mich gar nicht mehr, weil ich dann Angst habe, wenn du jetzt was sagst, dann ist es falsch und dann lachen sie dich aus oder machen dich fertig oder so, ne [...] Und irgendwie kommt dann wieder diese Resignation. Ich denke mir, wenn die dich sowieso nur auslachen, dann mach lieber gar nicht.“ (S. 64 f.)

Besonders zugespitzt erlebt Agnes diesen Zusammenhang, wenn in der Stammgruppe die Zeugnisnoten besprochen werden. Sie schreibt dazu im Schülerteil des Lernentwicklungsberichts:

„Das wichtigste Thema in diesem Halbjahr war wohl die Notengebung. Und dazu werde ich jetzt auch etwas schreiben ... Ich fand es unheimlich gut, dass wir die Noten im ganzen Plenum besprochen haben, denn so konnten der Betroffene und die Mitschüler Kritik daran äußern. Unheimlich gut fand ich auch, dass die Lehrer sich nicht so stur gestellt haben, sondern mit sich reden ließen. Was ich sehr schlimm fand, war, dass wir uns gegenseitig ausgetrickst haben. Wenn sich jemand ungerecht behandelt fühlte, was die Noten anbetrifft, hatte er/sie als Beispiel andere genommen und gesagt: 'Ja, wenn der/die eine 3 bekommt, will ich mindestens eine 2'. Ich kann das wirklich gut verstehen (ich hab es ja manchmal selbst gemacht, leider), dass man die besten Noten raushauen will, aber trotzdem ist es für die Vergleichenen ein doofes Gefühl. Für mich war die Zeit der Notenbesprechung unheimlich anstrengend. Das war zu viel für mich, aber ich glaube, das ließ sich auch nicht vermeiden. Ich kann mir vorstellen, dass es für die Lehrer auch unheimlich anstrengend gewesen ist. Sonst fand ich diese erste Notengebung echt okay.“ (LEB 9/1)

Solche Situationen erlebt Agnes als Konkurrenz. Sie findet es zwar gut, dass die Lehrer mit den Schülern über die Zensuren reden, aber sie hat zugleich Angst vor ihren Mitschülern, die sie – einmal wieder – als unwissend darstellen und die unter den Bedingungen von Zensuren sogar ein Interesse daran haben müssen, es zu tun.

Im 8. Schuljahr wird die Stammgruppe von zwei neu an die IGS gekommenen Gymnasiallehrern übernommen, die bisherigen Tutorinnen beginnen wieder im 5. Jahrgang. – Dieses 8. Schuljahr ist chaotisch. Im Lernentwicklungsbericht 8/1 kritisieren die neuen Tutoren ihre Schüler heftig und umfassend: Gruppenarbeit gelinge überhaupt nicht, es werde lediglich Zeit verplempert, Verantwortung abgeschoben, die Aufgaben oberflächlich gelöst, die Schüler hielten sich nicht an Verabredungen, sogar das Bemühen der Tutoren, eine Gruppenfahrt gemeinsam zu planen, werde torpediert. In ihrem ersten Lernentwicklungsbericht schreiben die Tutoren ihrer Stammgruppe:

„Der letzte Aspekt, auf den wir eingehen möchten, betrifft den Umgang der Schüler miteinander, unabhängig vom Unterrichtsgeschehen. Uns Tutoren stört dabei die manchmal übertriebene 'Härte' und 'Schroffheit', mit der die Schüler sich gegenseitig behandeln. Sie ist sicherlich nur selten böse gemeint, führt aber doch häufiger, als es den Beteiligten bewusst ist, zu gegenseitigen Empfindlichkeiten und Verletzungen, die ein 'Sich-wohl-fühlen' in der Stammgruppe für einzelne verhindern. Das wiederum hat Rückwirkungen auf die Arbeitsfähigkeit der Gruppe. Ein bisschen mehr Rücksicht und Vorsicht im Umgang mit den Mitschülern würden in diesem Bereich sicher große Veränderungen zur Folge haben.“ (LEB 8/2)

In der Tat fällt die Stammgruppe, der Agnes angehört, durch einige deutliche und einheitliche Abweichungen aus der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler heraus: Fast alle Schüler beklagen, „dass die Lehrer im Unterricht keine bzw. viel zu wenig Zeit lassen, um Lernhefteintragungen zu machen“ (,96/29), was die Schüler denn auch deutlich weniger „immer ausführlich“ getan haben (,38/-14). Vergleichsweise vielen Schülerinnen und Schülern „fällt es schwer zuzugeben, dass sie etwas nicht verstanden haben, weil sie die Kritik des Lehrers fürchten“ (,42/23), oder „zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben“ (,55/18). Es besteht in dieser Stammgruppe eine vergleichsweise große Test-Angst: Viele Schülerinnen und Schüler plädieren dafür, „dass alle Tests abgeschafft werden“ (,70/30) oder „einmal wiederholt werden können“ (,93/20), sie haben häufiger „vor Tests jedes Mal Angst“ (,65/15). Als Grund für die Abneigung gegen bestimmte Fächer wird hier häufiger gesagt, „der Lehrer habe das Fach versaut“ (,66/25), während die Lieblingsfächer sich häufiger dadurch auszeichnen, dass die Schülerinnen und Schüler „sich selbst Themen wählen“ (,60/22) oder „eigene Ideen einbringen können“ (,83/17). Über die AG-Stunden, die den Schülerinnen und Schülern dieser Stammgruppe besonders „wichtig und notwendig“ sind (,92/16), haben diese häufiger selbst entschieden (67 % zu 34 % in der Gesamtgruppe), die Lehrer entsprechend seltener (7 % zu 29 %).

Dass die Tutoren häufiger als in anderen Stammgruppen gewechselt haben, bestätigen die Schülerinnen und Schüler in der Befragung: Sie haben im Durchschnitt in den sechs Jahren 4,6 Tutorinnen und Tutoren gehabt (gegenüber 3,7; Pa = 27), nach den Angaben aller Schülerinnen und Schüler ist nur jeweils ein Tutor für die einzelnen Schüler zuständig (Pa = -24), die Schüler haben häufiger „von sich aus den Tutor gewechselt“ (44 % zu 16 %). Auf die Frage, wofür die Tutorienstunden verwendet werden sollten, äußern sich nur wenige Schülerinnen und Schüler allgemein zustimmend (8 % zu 50 %), während mehr Schüler als in den anderen Stammgruppen „gemeinsame Unternehmungen“ wünschen (44 % zu 26 %) oder es wichtig finden, „Probleme zu besprechen“ (36 % zu 16 %). Der Tendenz nach hat die Tutorin bzw. der Tutor weniger „Zeit für die Schüler“ (,69/-12), und „setzt sich (weniger) für die Schüler ein“ (,74/-7). Auf die Frage, wie viel Jahre ein Tutor mit seiner Tutandengruppe zusammen sein sollte, geben Schülerinnen und Schüler dieser Stammgruppe auffallend häufiger ein bis drei Jahre an (kein Schüler hält mehr als drei Jahre für angemessen).

Diesen Aussagen bzw. Abweichungen ist gemeinsam, dass sie auf ein strengeres Unterrichtsklima hinweisen, bei dem die Lehrerinnen und Lehrer in den Anforderungen anspruchsvoller und in der Kritik an den Leistungen der Schüler deutlicher sind. Es werden offenbar mehr Tests geschrieben, ohne dass die Lehrer den Schülerinnen und Schülern hinreichend Gelegenheit geben, ihre Schwächen zu benennen und Unverstandenes erklärt zu bekommen. Die Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden erscheint vergleichsweise distanziert, eher sachlich zu sein, es werden weniger gemeinsame Unternehmungen durchgeführt, aber auch weniger Probleme besprochen. Zum Teil kann dies vermutlich auf den häufigeren Wechsel der Tutoren zurückgeführt werden. Es fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Stammgruppe nicht wünschen, längere Zeit von derselben Tutorin bzw. demselben Tutor betreut zu werden, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass sie die Beziehung zu dem Tutor noch gar nicht als besonders positiv erlebt haben. dass die Tutoren die Tutorenfunktion eindeutig aufgeteilt haben und sich jeweils allein für ihre Tutanden zuständig fühlen, kann so verstanden werden, dass sie diesen Aspekt ihrer Lehrertätigkeit als nicht besonders wichtig einschätzen.

Bei den sozialen Beziehungen ist auffällig, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Stammgruppe für die Eingangsphase in deutlich geringerem Maße von „Cliques“ reden (,33/-21) als für den Zeitpunkt der Befragung (hier werden in gleichem Maße wie im Durchschnitt der anderen Stammgruppen Cliques gesehen ,68/4). Im Laufe der Jahre scheint sich die Stammgruppe also in Teilgruppen gliedert zu haben, die sich voneinander abgrenzen.

Agnes selbst beschreibt den Fachunterricht und ihre Stammgruppe ähnlich wie die Mehrheit der Schüler ihrer Stammgruppe. Ihre „Angst vor der Kritik des Lehrers“ (,67/38) oder zu „fragen, wenn sie etwas nicht verstanden hat“ (,67/29) ist noch stärker ausgeprägt. Agnes fühlt sich besonders stark von den Cliques ihrer Mitschüler ausgeschlossen (1,0/39). Sie schränkt dies auf die späteren Jahrgänge ein, für die

Eingangsphase gilt es nach ihrer Erinnerung eher nicht (,33/-20). Auch hierin stimmt sie mit der Tendenz ihrer Stammgruppe überein (s.o.).

Zu ihrem Tutor (bzw. den sechs verschiedenen Tutorinnen, Tutoren bzw. Fachlehrerinnen und Fachlehrern, die sie im Fragebogen aufführt) hat sie ein deutlich weniger gutes Verhältnis: dieser „setzt sich (eher nicht) für sie ein“ (,33/-46) und habe nur teilweise „Zeit für sie“ (,67/-15). Offenbar hat sie mit keinem Tutor so positive Erfahrungen machen können, dass sie es länger als ein Jahr für angemessen halten könnte, mit einem Tutor zusammen zu sein (,14/-47).

Agnes ist also in einer Stammgruppe, die sich in mehreren Merkmalen ungünstig von den anderen unterscheidet: Das Klima ist aversiver, konkurrenzvoller, die Beziehungen zu den Tutorinnen und Tutoren sind distanzierter.

Es gibt jedoch Situationen, mit denen Agnes besser zurechtkommt, die sich förderlich auf ihre Mitarbeit, ihr Befinden und ihre Leistung auswirken. Am deutlichsten wird es im Wahlpflichtbereich II: „Frauenfragen“. Die Lehrerin dieses Kurses schreibt am Ende des ersten Halbjahres im 9. Schuljahr:

„Du hast in diesem Halbjahr in Plenumsphasen an den selbst gewählten Themen mitgearbeitet, hast auch in der Arbeitsgruppe mitgearbeitet, Texte und Bücher freiwillig außerhalb der Unterrichtszeit gelesen und zwei Artikel mit Themen Deiner Wahl für die Zeitung geschrieben [...] Es macht Spaß, mit Dir zusammenzuarbeiten.“ (LEB 9/1)

In diesem Kurs herrscht offenbar ein akzeptierendes Klima, in dem Agnes ihre Angst vergisst, mitarbeitet und gute Leistungen erbringt. Im Interview hebt Agnes mehrfach hervor, dass sie sich mit dieser Lehrerin gut verstehe, und als „unheimlich gut“ empfindet sie, dass nur Mädchen im Kurs sind. Als dritte entlastende Bedingung kommt hinzu, dass sie den Kurs und die Themen dieses Kurses selbst wählen kann. Dieser Unterricht – wie auch der Unterricht in Englisch, Kunst sowie Arbeitslehre/Wirtschaft/Technik, mit dem Agnes deutlich besser zurechtkommt – beweist, dass es möglich ist, ein Lernklima zu schaffen, in dem sich Agnes wohlfühlen und erfolgreich lernen kann.

Aber solche Erfahrungen bilden offenbar die Ausnahme. Agnes erlebt in der Stammgruppe überwiegend Konkurrenz statt Solidarität, Abwertung statt Anerkennung, Vereinzelung statt Kooperation. – Wir werden jedoch im Tischgruppen-Kapitel sehen, dass die Lernorganisation des Team-Kleingruppen-Modells mit der herausragenden Bedeutung der selbstständigen Arbeit in kleinen Gruppen auch für Agnes Lernbedingungen schafft, die ihr relativ erfolgreiches Lernen ermöglichen. Der Unterricht in der Stammgruppe ist für Agnes allerdings eher belastend. Hier kann sie die Chancen nicht nutzen.

6.3.2 Carolas Erfahrungen in der Stammgruppe

Carola hat in der neuen Schule einen guten Start. Drei Schülerinnen und Schüler kennt sie bereits aus ihrer Grundschulklasse; darunter ist Karin, ihre Freundin. Mit dieser ist sie mit einer kurzen Unterbrechung die ersten Jahre zusammen in einer Tischgruppe. Carola erlebt von Anfang an Cliques in ihrer Stammgruppe. Carola gehört einer Gruppe von leistungsstarken Schülerinnen an, die gut miteinander arbeiten können.

In den Unterlagen zu Carolas Biografie ist uns nichts aufgefallen, was auf Probleme oder Besonderheiten in Bezug auf die Stammgruppe hindeutet. (Die Entwicklung ihrer Freundschaftsbeziehungen werden wir im Zusammenhang der Tischgruppe analysieren.) Carola scheint mit allen Mitschülerinnen und Mitschülern gut zurechtkommen. Sie ist anerkannt und als Arbeitspartnerin bei bestimmten Schülerinnen besonders beliebt.

Wir wollen diese Stammgruppe, in der Carola gut zurechtkommt, näher betrachten und mit den anderen Stammgruppen vergleichen: Die Schülerinnen und Schüler dieser Stammgruppe sind häufiger als die anderen befragten Schüler der Meinung, es habe „meistens Cliques gegeben, die in ihren TGs immer unter sich bleiben wollten“ (,92/33), es hätten sich „im Laufe der Zeit gute Schüler einerseits und schlechte Schüler andererseits in eigenen Tischgruppen gesammelt“ (,79/32), und hätten sich „bald Cliques gebildet, die sich nicht mehr um andere gekümmert haben“ (,73/16). Es haben pro Halbjahr weniger Tischgruppenelternabende (TGEA) stattgefunden (nämlich zwischen einem und zweien) als in den anderen Stammgruppen (,08/-28), und diese TGEA haben den Schülern weniger als der Gesamtgruppe „geholfen, andere Schüler besser zu verstehen“ (,51/-27), dementsprechend häufiger finden sie diese Abende „überflüssig und langweilig“ (,58/25). Auch die Tutorenstunden werden häufiger als „reine Zeitverschwendung“ angesehen (,54/24). Der Wunsch, in „schwierigen Situationen in der Tischgruppe häufiger Tischgruppengespräche mit den Tutoren (ohne Eltern)“ zu führen, wird seltener geäußert (,28/-23).

Diese Daten lassen auf einen geringeren Integrationsgrad und eine geringere kommunikative Dichte in dieser Stammgruppe schließen. Die Schülerinnen und Schüler teilen sich stärker in abgegrenzte Untergruppen, und sie haben die metakommunikativen Möglichkeiten nicht so positiv erlebt, wie die Schüler der meisten anderen Stammgruppen.

Der Tendenz nach sind die Schülerinnen und Schüler dieser Stammgruppe leistungsstärker, sie haben jedenfalls im Durchschnitt bessere Noten und zwar schon in der Grundschule mit einem Vorsprung von 0,2 bis 0,3 Notenstufen (Pa=7 bis 15) in Deutsch, Mathematik und Sachkunde; am stärksten in Deutsch-mündlich im vorletzten (2,17/-16) und im letzten Zeugnis (2,22/-14). Dieser Vorsprung verstärkt sich noch bei den Noten im 9. und 10. Schuljahr: insbesondere in Arbeit/Wirtschaft/Technik (1,84/-27 im letzten Zeugnis), Deutsch (2,28/-25 im vorletzten Zeugnis), Gesellschaft (2,22/-19 im vorletzten Zeugnis), Naturwissenschaft (2,5/-19 im vorletzten Zeugnis) und Englisch (2,40/-18 im vorletzten Zeugnis). Die meisten anderen Zensuren liegen ebenfalls über dem Durchschnitt aller Schüler oder nur geringfügig darunter. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die an Fördergruppen in Mathematik, Englisch oder Deutsch teilnehmen, ist in dieser Stammgruppe entsprechend niedriger (,05/-26), vergleichsweise viele Schüler halten die AG-Stunden für „vertane Zeit“ (,50/25). Dagegen beklagen sie sich häufiger, dass es „in der Schule keine ruhigen Bereiche gibt, in die man sich zurückziehen kann“ (,87/25). Sie haben also eine stärkere Neigung zu 'privatisieren'.

Die Elternschaft dieser Stammgruppe hat mit etwa einem Drittel einen vergleichsweise hohen Anteil an Eltern mit akademischer Berufsausbildung bzw. mit gymnasialer Schulbildung. Erziehungsziele und Erwartungen an die IGS weichen nicht sehr stark, in der Tendenz jedoch einheitlich dahingehend ab, dass die „Zusammenarbeit in der Gruppe“ etwas weniger als wichtig angesehen wird (,81/-19), dass aber das Erziehungsziel „sich durchsetzen können“ höher eingeschätzt wird (,59/19). Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang vielleicht auch, dass nach Erinnerung der Väter die TGEA häufiger in einer Gaststätte stattfinden – also nicht in der Schule oder bei den Eltern –, sondern in einem 'neutralen', nicht pädagogisch geprägten Raum.

Carola stimmt in ihrem Fragebogen weitgehend mit den Aussagen ihrer Stammgruppe überein. Sie sieht auch, dass sich Cliquen gebildet haben und dass diese sich voneinander abgrenzen. Sie schätzt die Tischgruppen-Arbeit aber noch positiver ein, als es ihre Stammgruppe der Tendenz nach tut. Sie kann z.B. „Spielen und Lernen gut vereinbaren“ (1,0/34 zu ,82/16 in der Stammgruppe). Carola hat in der Grundschule deutlich noch bessere Zensuren gehabt als ihre Mitschüler, und zwar insbesondere in Deutsch-mündlich (mPa = -23,5), in Deutsch-schriftlich (mPa = -28), in Mathematik (mPa = -28,5) und Sachkunde (mPa = -23). Im 9. und 10. Schuljahr übertrifft sie ihre Mitschüler noch stärker, so in Englisch (mPa = -40 gegenüber -11 bei der Stammgruppe), in Deutsch (-25 zu -20), in Mathematik (-21,5 zu -3,5). Carola hat deshalb keine „Schwierigkeiten zuzugeben, wenn sie etwas nicht verstanden hat“ (,00/-19 zu ,25/17), sie fordert nicht, dass „alle Tests einmal wiederholt werden können“ (,00/-44 zu ,64/-14) usw.

Mit dem Fachunterricht hat Carola keine Probleme: Sie findet das, was sie im Pflichtunterricht lernen soll, weder „überflüssig noch langweilig (,29/-30), und falls sie im Unterricht etwas nicht verstanden hat, hat sie keine „Angst nachzufragen“ (,29/-28), sie fürchtet weder die Kritik des Lehrers (,14/-22) noch hat sie „Angst, sich in der Stammgruppe zu blamieren“ (,16/-25). Wenn sie Hilfe benötigt, findet sie immer jemanden, der sie ihr gibt (,76/30). Carola ist also in einer vergleichsweise leistungsstarken Stammgruppe, da sie selbst aber gute Leistungen erbringt, hat sie mit dieser Gruppe keine Probleme. Sie erlebt die Gruppe wie ihre Mitschüler als weniger integriert, aber sie kann damit gut umgehen.

Sprachen spielen für Carola eine zentrale Rolle: Ein Drittel ihrer Unterrichtszeit bezieht sich auf Englisch, Französisch und Spanisch. In der Befragung gibt sie jedoch als Lieblingsfächer Mathematik und Englisch an. Als Gründe benennt sie für das Lieblingsfach Mathematik, dass sie den Lehrer gern habe (1,0/31) und dieser den Unterricht interessant mache (1,0/21), während sie das Fach selbst nicht als interessant einschätzt (,00/-40). Englisch dagegen findet sie als Fach interessant (1,0/13), sie könne hier selbstständig arbeiten (1,0/24), während sie den Lehrer nicht besonders gern habe (,00/-18) und dieser auch nicht den Unterricht interessant mache (,00/-26).

Carola kann also offenbar mit den Anforderungen der Schule auf verschiedene Weise (sowohl auf die Lehrerinnen und Lehrer wie auch auf die Inhalte bezogen) gut umgehen. Bei den Items, die Schwierigkeiten mit Leistungsanforderungen ansprechen, antwortet Carola durchgängig negativ: Sie hat entweder keine Hilfe benötigt oder keine Schwierigkeiten gehabt, sie sich zu holen. „Tests

abzuschaffen“ (,00/-27) oder „einmal wiederholen zu können“ (,00/-44), hält sie nicht für notwendig. Förderstunden und AG-Zeiten hat sie eher als „vertane Zeit“ erlebt (,67/36), außerschulische Lernmöglichkeiten (wie z.B. Nachhilfeunterricht o.ä.) hat sie nicht benötigt bzw. nicht wahrgenommen (,00/-34). An der (Ganztags)Schule „stört sie, dass es keine ruhigen Bereiche gibt, in die man sich zurückziehen kann“ (1,0/36), und „es gab Zeiten, in denen sie lieber auf eine andere Schule gegangen wäre“ (1,0/36). Carola bleibt also in einer gewissen Distanz zu ihrer Schule.

Carola hat offenbar für den Fachunterricht sehr gute Voraussetzungen: Sie bringt positive Erfahrungen aus der Grundschule mit, sie kann zu ihren Mitschülern und den Lehrern sehr schnell gute emotionale Beziehungen finden, und sie bringt den Unterrichtsinhalten nahezu aller Fächer starkes Interesse entgegen, oder sie empfindet den Unterricht der Lehrenden als interessant und anregend. So erzielt Carola in allen Fächern gute Leistungen.

6.3.3 Gerd's Erfahrungen in der Stammgruppe

Seine Gefühle vor dem ersten Schultag beschreibt Gerd im Sinne von Hoffnungen, aber auch von Unsicherheit:

„Ich war neugierig, wie es auf dieser Schule sein wird. Ich kam mit großen Erwartungen auf diese Schule.“ (Offene Antwort im Fragebogen)

„Angst, den ganzen Tag von zu Hause weg zu sein“, „mit den Lehrern an der IGS nicht zurechtzukommen“, „im Unterricht nicht mitzukommen“, hat er – wie die Mehrheit seiner Mitschüler überhaupt nicht. Er wünscht sich allerdings, „in der IGS neue Freunde zu finden“ (1,0/15).

Ganz im Gegensatz zu diesen positiven Erwartungen stehen seine ersten Erfahrungen in der neuen Schule: In seiner Stammgruppe sind zwar ein Junge und ein Mädchen aus seiner bisherigen Grundschulklasse, aber er ist der einzige Schüler aus seinem Dorf, der die IGS besucht. Seine Anfangszeit fasst er später im Interview in folgende Worte:

„Dreieck ging's mir die ersten zwei Jahre überhaupt so. Ich kann mich schon noch daran erinnern, wie ich immer aus der Schule rausgelaufen bin, und ab zum Bus und weg ... gleich weg!“

Und:

„Raus und irgendwohin. Bloß nicht die wiedersehen!“

Im Fragebogen gibt Gerd als einer von etwa 5 % aller Schülerinnen und Schüler an, er habe sich nicht in der neuen Schule „von Anfang an wohlgefühlt“ (,00/-48), und mit nur 2 % aller Schülerinnen und Schüler teilt er die Zustimmung zu der Aussage, „am Anfang habe er überhaupt nicht mehr in die IGS gehen wollen und gewollt, dass seine Eltern ihn abmelden“ (1,0/49). Er hat sich in seiner Stammgruppe „länger als ein paar Wochen isoliert gefühlt“ (1,0/47), es hätten sich „bald Cliques gebildet, die sich nicht sehr um andere gekümmert haben“ (1,0/39).

Als eine solche Clique empfindet Gerd einige Schüler aus der Stadt, die auf die Kinder aus den Dörfern herabblicken und sie als „Bauernlummel“ verspotten und in der Gruppe an den Rand zu drücken versuchen:

„Ihr Dorfkinder könnt sowieso nichts'. Da wurde man ganz schön entmutigt, wenn das so acht bis zehn Mann gegen zwei oder drei sagen. Denn wer war denn da noch vom Dorf? Von den Jungen meine ich.“

Aus „Dörfler“ machen diese Schüler „Töffler“ und „Töffel“. Und für Gerd kommt noch hinzu, dass in besonderem Maß ein bestimmter Schüler aus der Stadt – wir nennen ihn hier Matthias – Gerd durch Umspielungen seines Nachnamens verunglimpft. Sein Nachname wird für Gerd zum Symbol der Isolation in der Gruppe. Im Schülerteil seines ersten Lernentwicklungsberichts bringt er dies deutlich zum Ausdruck:

„Mir gefällt nicht, dass keiner mit mir arbeiten möchte, weil ich [...] heiße.

Mir gefällt nicht, dass jeder andere mit Vornamen angeredet wird und ich nur mit Nachnamen angeredet werde.“

Auch der Tutor geht im Lernentwicklungsbericht darauf ein:

„Gerd hatte Schwierigkeiten mit seiner Rolle in der Stammgruppe, weil er nicht immer anerkannt wurde. Leider wurde er mit seinem Nachnamen häufig geneckt [...] und nahm das ziemlich schwer.“ (LEB 5/1)

Bei den Unterrichts-Hospitationen fällt den Lehrern bald auf, dass Gerd „mit seinen Vorstellungen und Ergebnissen nicht immer zum Zuge kommt, obwohl er sich gerne einbringen wollte und auch darstellerische Fähigkeiten zeigte“ (LEB 5/1). Gerd's Probleme werden also von den Tutorinnen und Tutoren recht bald gesehen, und sie versuchen, diese zu bearbeiten.

Auch im Unterricht leidet er darunter, dass „diese Jungen aus der Stadt den Mund häufiger aufmachen“, sich mehr melden und nach seinem Eindruck auch häufiger drangenommen werden:

„Mir gefällt nicht, dass die Stärkeren vorgezogen werden. Mir gefällt am Unterricht eigentlich alles, bloß nicht, dass die Größeren mehr drankommen.“ (LEB 5/1)

In dieser Konkurrenz um Redeanteile und – damit verbunden – um die Zuwendung der Lehrer kann Gerd weniger gut mithalten, er fühlt sich unterlegen.

Gerd will zu dieser Zeit die IGS verlassen, aber seine Eltern lassen sich darauf nicht ein. Sie haben zwar Verständnis für seine Situation, können sich aber zu einem derart gravierenden Schritt nicht entschließen. Sie befürchten, dass es ähnliche Anfangsschwierigkeiten auch auf anderen Schulen in der Stadt geben könnte. Gerd zitiert seine Eltern folgendermaßen:

„Ist es denn auf einer anderen Schule besser? Ist es denn doch nicht ziemlich genau das gleiche in der ersten Zeit? [...] Aber das können wir doch nicht machen.“ (Interview)

So ist seine Situation in der neuen Schule, die er mit so viel Hoffnungen betreten hat, wahrlich enttäuschend.

Allerdings verändert sich Gerds Situation in der Stammgruppe im Verlauf der beiden ersten Schuljahre. Seine Tutoren geben ihm und den anderen Dorfkindern immer wieder Gelegenheit, ihre Kritik zu äußern und ihre Probleme zu besprechen. Zudem können sie ihre besonderen Lebensbedingungen und Erfahrungen in den Unterricht einbringen: Sie machen über die Dörfer im südlichen Landkreis Göttingen einen Film, in den sie selbst mit einbezogen sind. Sie gestalten in der Schule eine Landwirtschaftsausstellung, die Stammgruppe besucht einen Bauernhof, in dem ein Mitschüler lebt, und eine Radtour der Stammgruppe führt in eines der Dörfer, das von einem anderen Mitschüler voller Stolz den Stadtschülern gezeigt wird.

Zu dieser Verbesserung trägt vor allem eine Stammgruppenfahrt bei, auf der sich bessere Beziehungen zu den Jungen entwickeln. Im Interview berichtet Gerd darüber:

„Da ging es auf einmal. Da sind wir auf Klassenfahrt gefahren. Und da haben wir mit dem Matthias und dem Norbert auch öfter mal eben Scheiß da gemacht und so ... was zusammen gemacht. Ab da ging es dann.“

„Da haben wir das Stadtspiel und so was da zusammen gemacht. Abends da am Stand lang ... Das wird ja wohl der entscheidende Punkt gewesen sein, ne. Und dann ging es auch in der Schule.“

Hier haben sich die Schülerinnen und Schüler also unter Bedingungen kennengelernt, in denen andere Maßstäbe gelten als im Unterricht. Während hier das bessere Reden, das schnellere Reagieren die Zuwendung des Lehrers und die Aufmerksamkeit der Mitschüler einbringen, kommt es dort darauf an, gute Ideen zu haben, was man anstellen könnte. Dabei hat Gerd bessere Möglichkeiten, und die Anerkennung der Mitschüler – jedenfalls der Jungen – bleibt nicht aus. Dies gilt vor allem für eben jenen Matthias, von dem Gerd anfangs besonders heftig gekränkt worden ist. Diese beiden werden nun zu Freunden. Sie können zwar im Unterricht nicht gut miteinander arbeiten, aber sie unternehmen in der Schule in den Pausen und Freizeiten viel gemeinsam.

Diese Erfahrungen stärken Gerds Selbstvertrauen und ermöglichen ihm bessere Beziehungen zu seinen Mitschülern. Am Ende des 6. Schuljahres kann der Tutor den Lernentwicklungsbericht mit folgendem Satz eröffnen:

„Gerd, ich habe beobachtet, dass Du Dich jetzt in der Schule ohne Einschränkung wohlfühlst.“ (LEB 6/1)

Gerd findet in seiner Stammgruppe nunmehr so viel Anerkennung, dass er im 7. Schuljahr zum Stammgruppensprecher gewählt wird. Der Tutor berichtet zwar in einem Gespräch, dass die anderen Schülerinnen und Schüler diesen Posten gern an jemand abgeschoben hätten, der dazu bereit war, und dass sie vielleicht nicht ganz sicher gewesen wären, den richtigen gewählt zu haben. Aber dass Gerd sich überhaupt um dieses Amt bewirbt und dass er von der Stammgruppe gewählt wird, weist auf eine grundlegende Veränderung der Beziehung zwischen Gerd und seinen Mitschülern hin: Sie können jetzt in gegenseitiger Akzeptanz miteinander umgehen. Und Gerd hat bei dieser Gelegenheit wieder zeigen und erfahren können, was er gut kann: Er war der Erste, so berichtet der Tutor, der es schaffte, regelmäßig zum Schülerrat zu gehen und hinterher der Stammgruppe zu berichten. Dafür findet er auch in der Gruppe Anerkennung. – Als Stammgruppensprecher – also in einer formal definierten Funktion – kann Gerd also durchaus „reden“, was ihm in der Tutorenstunde – womöglich gar über sich selbst und seine Probleme – schier unmöglich ist.

Gerds Erfahrungen in der Stammgruppe werden noch besser verständlich, wenn man bedenkt, in welchen Merkmalen sich diese Stammgruppe von den anderen unterscheidet. Gerd besucht dieselbe Stammgruppe wie Carola. Dort (vgl. 6.3.2) war aufgefallen, dass vergleichsweise viele Schülerinnen und Schüler auf Cliques hinweisen, dass die Tischgruppenabende nicht so positiv eingeschätzt werden und dass die Stammgruppe einen geringeren Integrationsgrad zu haben scheint. Die Schüler sind zudem überdurchschnittlich leistungsstark.

Gerd unterscheidet sich in etlichen Punkten von den Einschätzungen seiner Mitschüler in der Stammgruppe: Gerd „hätte gern mehr Förderzeit, Übungszeit und freie Arbeitszeit in der Schule gehabt“ (1,0/40 gegenüber ,31/-27 im Durchschnitt seiner Stammgruppe), die AG-Stunden waren für ihn überhaupt nicht „vertane Zeit“ (,00/-24 zu ,50/25). Wenn Gerd die Aussage verneint, „im Unterricht sei die Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben im allgemeinen viel zu kurz“ gewesen (,00/-38 zu ,59/11), so bedeutet das in diesem Kontext, dass Gerd die Arbeitszeiten in der Stammgruppe zu lang gewesen sind, dass er stattdessen lieber in AGs gearbeitet hätte. Er plädiert stärker dafür, dass „alle Tests abgeschafft werden“ (1,0/46 zu ,16/-6) oder zumindest einmal wiederholt werden können (1,0/28 zu ,65/-14). Schon in seinem ersten LEB schreibt er: „Wir sollten mehr machen, was wir schon kennen und wo wir was wissen.“ Gerd leidet offenbar unter einem Leistungsanspruch und Lerntempo, dem er sich nicht so gewachsen fühlt wie die meisten seiner Mitschüler.

Die Einschätzung, dass sich in der Stammgruppe bald Cliques gebildet haben und dass diese immer noch bestehen, ist bei Gerd noch deutlicher als in der ganzen Stammgruppe (1,0/38 zu ,73/16 bzw. 1,0/39 zu ,92/33), während er weniger stark wahrgenommen hat, „dass sich gute und schlechte Schüler in eigenen Tischgruppen sammeln“ (,67/18 zu ,79/32).

Gerd kommt also in eine Stammgruppe, die für ihn mindestens in doppelter Weise schwierig ist:

- Als halbwegs durchschnittlicher Schüler kommt Gerd mit Schülerinnen und Schülern zusammen, die überwiegend leistungsstärker sind – und zwar vor allem im mündlichen Teil des (Deutsch-)Unterrichts. Während er sich in der Grundschule noch als guter Schüler fühlen konnte, muss er jetzt um seinen Leistungsstand besorgt sein, er findet sich bald deutlich im unteren Bereich wieder.
- In seiner Stammgruppe bilden sich – nicht nur nach seiner Meinung – bald Cliques, in denen sich leistungsstärkere bzw. leistungsschwächere Schüler zusammenfinden und sich von den anderen abgrenzen.

Gerd leidet unter der Cliques-Struktur seiner Stammgruppe sehr viel stärker, weil er sich von allen Mitschülern ausgeschlossen fühlt und abgelehnt wird. Erst mit Hilfe seiner Lehrerinnen und Lehrer wird er selbstsicher und lernt er, sich zu behaupten. Besondere Bedeutung hat dabei die Klassenfahrt mit vielen außerunterrichtlichen Aktivitäten, bei denen Gerd mit einem Mitschüler aus der Stadt Freundschaft schließen kann. Jetzt gehört Gerd selbst zu einer Clique, die sich in erster Linie auf außerunterrichtliche Aktivitäten bezieht. Dies gibt ihm aber zumindest einen Teil jener Sicherheit, die er braucht, um doch noch erfolgreich lernen zu können.

6.4 Zusammenfassung und Interpretation

Die Stammgruppe ist auch an dieser Schule die soziale Organisationsform, in der die Schüler die meiste Zeit verbringen. Sie tun dies nach eigenem Bekunden überwiegend „gern“, teilweise sogar „sehr gern“. Besonders beliebt sind die Fächer dann, wenn die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten und eigenen Interessen nachgehen können. Aber die Zwänge der traditionellen Leistungsmaßstäbe scheinen – wenigstens bei einem Teil der Schüler – dennoch wirksam zu sein. Die herkömmlichen 'Hauptfächer' Deutsch, Englisch, Mathematik und die Naturwissenschaften sind um so mehr Lieblingsfach, je besser die Leistungen sind.

Falls die Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht Schwierigkeiten haben, finden sie fast alle Hilfe bei ihren Mitschülern, den Fachlehrern oder bei Hospitanten. Nur – aber auch immerhin – ein Drittel der Schülerinnen und Schüler hält die Inhalte des Unterrichts teilweise für „uninteressant und langweilig“. Für jeden zweiten Schüler ist im Fachunterricht die Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben wenigstens teilweise zu kurz. Etliche Schülerinnen und Schüler hätten gern mehr Zeit, um sich in Ruhe mit den Anforderungen auseinandersetzen zu können. Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler stimmen

solchen Aussagen stärker zu. Man könnte dies als 'erwartungsgemäß' interpretieren (in jeder Lerngruppe werden die relativ schwachen Schülerinnen und Schüler sich tendenziell überfordert fühlen), aber angesichts der anspruchsvollen Zielsetzungen des TKM kann dies nicht befriedigen.

In Agnes haben wir eine solche Schülerin kennengelernt, die unter ihren leistungsstärkeren Mitschülern (den „Kings“ wie sie sagt) leidet. Sie hat Angst vor deren schnellen Reaktionen und vor ihren diffamierenden Äußerungen („Ach, lass es doch sein“). Die fachlichen Defizite verstärken sich. Mit dem Wechsel der Tutoren wird zudem das allgemeine Unterrichtsklima in der Stammgruppe strenger, das Verhältnis zu den Tutoren wird distanzierter, Agnes kann mit den Ansprüchen der neuen Lehrer kaum mithalten. Im Interview beklagt Agnes das konkurrenzorientierte Verhalten ihrer Mitschüler. Sie hat zwar auch Verständnis dafür („Ich hab' es ja manchmal selber gemacht, leider.“), aber sie leidet unter dieser Situation. Letztlich bleibt Agnes eine ängstliche Schülerin.

Die Schülerin Carola hat als leistungsbereite und leistungsfähige Schülerin mit ihrer vergleichsweise leistungsstärkeren Stammgruppe keine Probleme. Sie ist in eine der „Cliques“, in die diese Stammgruppe sich gliedert, integriert und kann mit den Mädchen dieser Gruppe gut, auf Leistung orientiert zusammenarbeiten.

Dem Schüler Gerd bereitet die Stammgruppe dagegen erhebliche Schwierigkeiten: Er kann mit den verbal stärkeren Schülern nicht so mithalten, wie er es von der Grundschule gewohnt ist, er fühlt sich durch die Sticheleien einiger Schüler ausgeschlossen und diffamiert. Die Stammgruppe bleibt für Gerd bis zum Ende der Schulzeit als soziale Bezugsgruppe von geringerer Bedeutung.

Gerd findet nur wenige neue Freunde, seine 'eentlichen', „engen Freunde“ bleiben oder werden Gleichaltrige und Erwachsene in den Vereinen seines Heimatdorfes (im Tischtennis-, Fußball- und Sportverein sowie in der Feuerwehr). Innerhalb der Schule hat Gerd engere Beziehungen zu seinem Tutor und zu wenigen Schülern, deren Gemeinsamkeit sich aber weniger auf Unterricht (wie es bei Carola der Fall ist) beziehen, sondern darin liegen, in den Freizeiten und zum Teil auch während der Unterrichtszeit in der Schule etwas „anzustellen“ und die Zeit nach eigenen Interessen zu füllen. Es bleibt für Gerd also schwierig, sich in die reguläre, auf Unterricht bezogene Interaktion innerhalb der Stammgruppe einzubringen. Gelungene Interaktionen finden wir bei Gerd in Ausnahmesituationen wie bei der Anfertigung des Modells einer Klosteranlage und in seiner Funktion als Stammgruppensprecher. Hier scheinen seine Rollen klarer definiert zu sein, hier kann Gerd seine Bereitschaft zur sachbezogenen Kooperation („sich für andere einsetzen“) sofort und konsequent einbringen, hier ist klar, dass derjenige eine wichtige Rolle spielt, der sich problem- und aufgabenbezogen verhält. Das gemeinsame, von allen Beteiligten in diesen Situationen geteilte Ziel, ein klar definiertes Produkt zu erstellen, gemeinsame Vorhaben zu planen oder gemeinsame Interessen zu vertreten, macht Gerds Verhaltensbereitschaft funktional, sie ist für solche Situationen angemessen. Dementsprechend findet Gerd Anerkennung, und er kann auf diese Tätigkeiten mit Befriedigung zurückblicken.

Ähnliche Schwierigkeiten scheinen auch jene Schülerinnen und Schüler zu haben, die stärker als andere zum Ausdruck bringen, dass es in ihrer Stammgruppe Cliques gibt. Die Klage hierüber haben wir als Ausdruck einer vergleichsweise stärkeren Schwierigkeit interpretiert, sich in die mündliche Kommunikation innerhalb ihrer Stammgruppe einzubringen. Wer die Stammgruppe in Cliques geteilt sieht, kann offenbar nicht mit allen anderen Schülerinnen und Schülern in gleicher Weise interagieren.

Die zwei Schülerinnen und der Schüler, die wir näher beschrieben haben, teilen die Einschätzung, dass es in ihrer Stammgruppe Cliques gebe.

Dies gilt noch stärker für jene Schüler, deren „enge Freunde“ weder in der eigenen Stammgruppe, noch in der IGS sind, sondern die die intensivsten emotional-sozialen Beziehungen zu Personen außerhalb ihrer Schule haben. Diese Schülerinnen und Schüler identifizieren sich weniger mit der Ganztagschule und den engen Interaktionsformen der Tischgruppen.

Einer dieser Schüler, die noch nach mehreren Jahren „enge Freunde außerhalb der IGS“ haben, ist Gerd. In seinem Fall ist sehr gut verständlich, dass die Beziehungen zu Nicht-IGS-Schülern erhalten bleiben. Da sind zum einen die negativen Erfahrungen, die er in den ersten Monaten mit seinen neuen Mitschülern macht. Er wird gehänselt und isoliert. Zum anderen hat Gerd in seiner Freizeit in einem kleinen Dorf gute Beziehungen zu anderen Jugendlichen und zu Erwachsenen, die in denselben Vereinen Mitglied sind. Bei Gerd kommen ein aversiver und ein attraktiver Faktor zusammen: In der neuen Schule wird er von den

möglichen neuen Freunden eher abgelehnt, während zu Hause die Beziehungen nicht nur aus äußerlichen Gründen wichtig bleiben: Gerd fühlt sich hier – wie er im Interview gesagt hat – sehr wohl.

Die Dichte der Interaktion ist aber offenbar sehr bedeutsam dafür, wie intensiv die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten dieser Schule nutzen können. An den drei Fällen wie an den beiden Teilgruppen-Analysen ist erkennbar geworden, dass intensive Interaktionen und pädagogisch wirksame Beziehungen miteinander in Wechselbeziehung stehen: Schülerinnen und Schüler, die weniger eingebunden sind in die gemeinsame Arbeit, haben eher Schwierigkeiten beim Lernen, wie sich umgekehrt aus fachlichen Defiziten Schwierigkeiten in der Interaktion ergeben können. Aber die Prozesse, die wir an den drei Fällen aufzuklären versucht haben, sind vermutlich viel zu komplex, um angemessen auf diese knappe Formel reduziert werden zu können. Die Fälle haben vielmehr deutlich gemacht, wie verschieden die Situation in der Stammgruppe für verschiedene Schülerinnen und Schüler sein kann und wie unterschiedlich die Faktoren sind, die dabei eine Rolle spielen.

7. Erfahrungen in der Tischgruppe

In der IGS Göttingen-Geismar hat sich für die „Kleingruppe“, wie sie in der ursprünglichen Konzeption vorgeschlagen worden war, der Begriff „Tischgruppe“ durchgesetzt – gemeint ist dasselbe. Dieser Tischgruppe werden drei Funktionen zugeschrieben, die Lehrende und Tutoren mit wechselnder Gewichtung zu fördern und zu unterstützen suchen:

- 1.) Die Tischgruppe soll der Ort in der Schule sein, an dem sich die Schülerinnen und Schüler wohlfühlen, wo sie von ihren Mitschülern verstanden werden, ihre Freunde haben. Die Tischgruppe dient der emotionalen Entwicklung.
- 2.) Die Tischgruppe soll der Ort sein, an dem die Schülerinnen und Schüler sich mit ihren Mitschülern auseinandersetzen, sich gegenseitig kennen und akzeptieren lernen, neue Partner finden, Schüler mit Problemen in die Gruppe einbeziehen. Die Tischgruppe dient dem sozialen Lernen.
- 3.) Die Tischgruppe soll der Ort sein, an dem die Schülerinnen und Schüler sich einzeln, in Partnerarbeit, als Gruppe mit den selbst gewählten bzw. vorgegebenen Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen. Die Tischgruppe dient dem fachlichen Lernen.

Die Tischgruppe soll Arbeits- und Lernform („Erfahrungsraum“) zugleich sein. Als Arbeitsform soll sie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, denen üblicherweise mit deren Trennung nach diesem Leistungsstand entsprochen werden soll, in Richtung auf eine möglichst hohe gemeinsame Kompetenz hin ausgleichen. Als Sozialform soll die Kleingruppe die Erfahrung ermöglichen, sich als Subjekt in soziale Prozesse mit Gewinn für sich selbst und für die Gruppe einbringen zu können. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, solche Prozesse zu verstehen, sich ihnen nicht (durch spontanen Wechsel der Gruppe) zu entziehen, sondern auftretende Konflikte angemessen zu bearbeiten.

In der Tischgruppe sitzen in der Regel sechs Schülerinnen und Schüler an einem „Tisch“ zusammen, der aus drei üblichen Schultischen zusammengestellt wird. Zur Tafel hin ist die Sitzordnung in der Regel offen. Die Zahl 6 ist nicht zwingend: Manchmal sitzen nur zwei Schüler zusammen, es können auch zehn sein. Die Tischgruppen bleiben auch zusammen, wenn der Unterricht lehrerzentriert abläuft oder wenn die Schüler allein oder mit ihrem Tischnachbarn zusammenarbeiten sollen. Doch darf man sich diese Sitzordnung nicht zu starr vorstellen: Eine Tischgruppe kann z.B. den Unterrichtsraum verlassen, um im „Cluster“ (der Freifläche zwischen den Stammgruppenräumen), in der Bibliothek oder auf einem Gang zu arbeiten.

Die Tischgruppen werden in der Eingangsphase des 5. Schuljahres erst nach und nach bei möglichst intensiver Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler gebildet. Anfangs sollen die Gruppen nur dem Kennenlernen dienen, sie werden deshalb häufiger gewechselt. Erst nach einem Schullandheimaufenthalt, der etwa acht Wochen nach Beginn des Schuljahres stattfindet, sollen sich die Gruppen in der Zusammensetzung festigen und dann für längere Zeit stabil bleiben. Wichtigstes Kriterium der 'richtigen' Zusammensetzung ist die „Arbeitsfähigkeit“ der Gruppen, wobei möglichst Jungen und Mädchen, Schüler mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und verschiedener sozialer Herkunft gleichmäßig vertreten sein sollen.

Die Arbeit der Tischgruppen und deren Förderung sind in den ersten Jahren ausdrücklich in den Teams diskutiert und nach Art von Lernzielen in den Lernentwicklungsberichten festgehalten und den Eltern mitgeteilt worden. Für das erste Halbjahr des 5. Schuljahres wurden folgende Ziele benannt:

„Die Schüler sollen ...

... Ideen und Meinungen in der Gruppe äußern und, wenn andere Gruppenmitglieder dies tun, zuhören und ihre Einwände rückmelden;

... ihre Beiträge an alle Tischgruppenmitglieder richten und alle in die Tischgruppenarbeit einbeziehen;

... sich in der Tischgruppe wohlfühlen;

... gut miteinander auskommen, sich akzeptieren und unterstützen;

... versuchen, als Kleingruppe stabil zu bleiben;

... ihre Beziehungen untereinander so gestalten, dass sie von durchgehender Dominanz einerseits und Einflusslosigkeit andererseits frei sind.“

Für die zweite Hälfte des 5. Schuljahres liegen folgende Ziele vor:

„Die Zusammenarbeit soll ausgeglichen, die Initiative gleichmäßig auf die Gruppenmitglieder verteilt sein. Die Schüler sollen bereit sein, für die Verbesserung der Zusammenarbeit etwas zu tun, z. B. die Sitzordnung zu ändern.

Die Fähigkeit, sich gegenseitig zu helfen, ist als grundlegendes Lernziel ausgewiesen. Die Schüler sollen lernen, selbst um Hilfe zu bitten und anderen zu helfen. Die Schüler sollen merken, ob und wann Mitschüler Hilfe brauchen und sie dann auch anbieten.“

Für das 6. Schuljahr wird recht anspruchsvoll formuliert:

„Fremde und eigene Leistungsmöglichkeiten und verschiedene Lernwege einschätzen, verschiedene Persönlichkeitsstrukturen erkennen, in die Arbeit der Gruppe integrieren und für den Ablauf der Arbeit nutzen können [...] Der Schüler soll lernen, sich und andere Schüler bei der Arbeit zu beobachten, damit er weiß, auf welche Weise er im Unterricht im Unterschied zu anderen arbeitet und lernt.“

Am Ende des 6. Schuljahres ziehen die Tutoren eine Bilanz der beiden ersten Jahre:

„Wir haben in den vergangenen beiden Jahren versucht, die Voraussetzungen aller Schüler für gemeinsames Lernen zu verbessern. Es hat sich in der praktischen Arbeit herausgestellt, dass dies nur möglich ist, wenn die Schüler ohne Angst vor Zensuredruck und Selektionsentscheidungen in der fachlichen Arbeit eigene Interessen entwickeln und in Zusammenarbeit mit anderen Schülern in selbstständiger Kleingruppenarbeit bearbeiten können.“

Wir wollen nun prüfen, in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler diese Einschätzung teilen und ob die anspruchsvollen Ziele erreicht worden sind.

7.1 Alle Schülerinnen und Schüler

Die Tischgruppe findet bei den Schülerinnen und Schülern starke Zustimmung: 97 % aller Schüler halten es (21 % teilweise und 76 % ohne Einschränkung) für „sinnvoll, dass die Schüler in Tischgruppen sitzen und arbeiten“ (EZ = ,95), und die TG bleibt für sie „auch dann wichtig, wenn Zensuren gegeben werden“ (,92). Neun von zehn Schülerinnen und Schülern „fühlen sich in der TG (der sie zur Zeit der Befragung angehören) wohl“ (,85). Für fast jeden zweiten Lernenden ist die Tischgruppe für das „Zurechtkommen“ in der Schule wichtig: 6 % meinen ohne Einschränkung, sie wären „ohne TG nicht zurechtgekommen“, 37 % halten dies für teilweise richtig.

Eine Gruppe von etwa 12 % aller Schülerinnen und Schüler schätzt die Tischgruppe als für sich persönlich nicht wesentlich ein, aber nur 3 % halten das „Sitzen und Arbeiten in der Tischgruppe“ allgemein nicht für sinnvoll, d.h., 9 % aller Schüler sehen die Tischgruppe zwar für sich selbst nicht als wichtig an, bejahen aber die Einrichtung der Tischgruppe als solche. Persönliche und prinzipielle Ablehnung der Tischgruppe liegt lediglich bei 3 % aller Schülerinnen und Schüler vor.

Fragt man, was den Schülerinnen und Schülern an der Tischgruppe so wichtig ist, so sagen 65 % uneingeschränkt, sie hätten „gelernt, mit anderen besser zusammenzuarbeiten“, 23 % beziehen diese Aussage auf „bestimmte Leute“, 11 % auf „bestimmte Fächer“, und lediglich 2 % (das sind 8 von 474) lehnen diese Aussage ab. Auch wenn man bei diesem Item berücksichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler kaum Vergleichsmöglichkeiten zu Lern- und Arbeitsbedingungen ohne Kleingruppen haben und dass es sehr schwer sein dürfte, eine Veränderung der eigenen Kooperationsfähigkeit unvoreingenommen einzuschätzen, so spricht aus diesen Aussagen doch eine große Identifikation mit den Möglichkeiten in der Tischgruppe. Auch wenn knapp ein Viertel der Schülerinnen und Schüler dies auf „bestimmte Leute“ und ein weiteres Zehntel auf „bestimmte Fächer“ einschränkt, so kann doch festgestellt werden, dass nahezu alle Schülerinnen und Schüler mit anderen befriedigend zusammenarbeiten können. Sie bestätigen

ausdrücklich, dies in der Tischgruppe „gelernt“ zu haben. Die gleich hohe Zustimmung (97 %) findet die Aussage „Ich habe es gelernt, in der Tischgruppe zu arbeiten“ (EZ = ,90). Dieses Teilziel des Sozialen Lernens ist also bei den Schülerinnen und Schülern `angekommen`.

Die Tischgruppe erfüllt auch die Funktion, den Schülerinnen und Schülern einen überschaubaren Interaktionsraum zu geben, in dem sie ihre Fähigkeiten besser entfalten können: Vier von fünf Lernenden meinen, in der Tischgruppe „besser reden und (ihre) Meinung aussprechen zu können als in der ganzen Stammgruppe“ (EZ = ,79). Die Tischgruppe wirkt darüber hinaus für etliche Schülerinnen und Schüler auch als 'Solidargemeinschaft' gegen „unberechtigte Lehrerkritik“ (EZ = ,70). Eine ähnliche Schutzfunktion hat die Tischgruppe für etliche Schüler auch gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern: Mehr als die Hälfte (43 % + 15 % = 58 %) stimmt der Aussage zu, sich in den Tischgruppen „meistens vor anderen Schülern und Lehrern geschützt fühlen“ zu können (EZ = ,56).

Die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hat sich die Tischgruppe als Arbeits- und Lerngemeinschaft zu eigen gemacht: Für 86 % aller Befragten (davon 43 % „teilweise“) „ist es wichtig, dass möglichst die ganze Tischgruppe gute Arbeitsergebnisse bringt“ (EZ = ,78), und fast ebenso viele (40 % + 42 % = 82 %) stellen fest: „Bei uns in der TG kann jeder jedem helfen“ (EZ = ,77). Die gegenseitige Unterstützung, die solidarische Hilfe bei noch nicht so guten Arbeitsergebnissen ist den Schülerinnen und Schülern also wichtig, und sie bestätigen eines der zentralen Begründungsmomente des TKM: in der heterogenen Kleingruppe ist gegenseitige Hilfe kein einseitiges Geben bzw. Empfangen immer derselben Schülerinnen und Schüler, sondern die meisten erleben sich wenigstens „teilweise“ in beiden Rollen, d.h. die meisten Schülerinnen und Schüler brauchen in bestimmten Situationen Hilfe und können in anderen Hilfe geben. Wenn aber immerhin ein knappes Fünftel (18 %) nicht der Meinung ist, in seiner TG könne jeder jedem helfen, so ist das als Hinweis auf problematische Gruppenkonstellationen nicht zu ignorieren. Und auch jene 40 %, die diese Aussage nur „teilweise“ für richtig halten, weisen damit darauf hin, dass einige Tischgruppen-Mitglieder in diesen wechselseitigen Austausch von Hilfe nicht gleichberechtigt einbezogen sind.

Weitere Hinweise auf Schwierigkeiten innerhalb der Tischgruppen geben folgende Items: Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler bestätigt, dass es zwischen Jungen und Mädchen Schwierigkeiten gibt, „sich bei freier Themenwahl auf gemeinsame Interessen zu einigen“ (EZ = ,56), und teilweise trifft für viele Schülerinnen und Schüler zu, dass sich „im Laufe der Zeit gut Schüler einerseits und schlechte Schüler andererseits in eigenen Tischgruppen gesammelt“ haben (EZ = ,51). Sowohl zwischen den Geschlechtern wie auch nach der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit scheint es also durchaus noch Schwierigkeiten in der Kooperation und der wechselseitigen Hilfe zu geben. Und es gibt Schülerinnen und Schüler, die „Schwierigkeiten haben, in ihren (wechselnden) Tischgruppen ihr Unbehagen in der Tischgruppe und ihre Kritik an einzelnen TG-Mitgliedern auszusprechen“ (EZ = ,49). Es ist also durchaus nicht so, dass alle Schülerinnen und Schüler in allen Tischgruppen die Interaktionsstruktur als völlig problemlos erleben.

Um konkreter und anschaulicher darstellen zu können, was in den Tischgruppen geschieht und wie die Schülerinnen und Schüler dies bewerten, wurden sie gebeten, „wenigstens eine Situation zu nennen, wo sie sich in einer TG besonders wohl gefühlt“ haben. 222 Schülerinnen und Schüler haben solche Situationen benannt; (57 haben zwei, 11 haben drei verschiedene Situationen benannt; 21 Schüler haben angegeben, sie könnten sich an keine besondere positive Situation erinnern; die andern 224 Schülerinnen und Schüler haben hier keine Angaben gemacht). Es ergibt sich die folgende Rangfolge der Situationen, in denen sich Schülerinnen und Schüler besonders wohl gefühlt haben (Die Prozentangaben beziehen sich auf alle 480 Befragten):

	%
Harmonie der Gruppe; Gefühl des Akzeptiert-seins	18
Zusammenarbeit in der TG (führt zum Erfolg)	13

Tischgruppe schützt mich	9
wenn geholfen wird	8
Fahrten, Unternehmungen	4
Tischgruppe allgemein	3
wenn diskutiert wird	3
nach Erfolg (Test usw.)	1

Situationen, in denen sie sich „besonders unwohl gefühlt“ haben, haben 209 Schülerinnen und Schüler benannt, (davon 29 mal zwei, 2 mal drei verschiedene Situationen). Es ergibt sich folgende Rangfolge der Situationen, in denen sich Schüler besonders unwohl gefühlt haben:

	%
Streit in der Tischgruppe; da war jemand, den ich nicht leiden konnte	18
Isolierung in der Stammgruppe, Tischgruppe	8
Ablehnung und Behinderung beim Lernen durch Mitschüler	7
Tischgruppe allgemein	4
wenn ich keine Hilfe erfahren habe;	
jeder arbeitet für sich; keine Zusammenarbeit	3
Streit um Zensurengebung	2,5
wenn an mir kritisiert wird	2,5
Misserfolg nach Test usw.	2
Konkurrenz	1
nach Bekanntwerden von Noten	0,4

Am wichtigsten scheinen für das Wohlbefinden in den Tischgruppen also Beziehungsaspekte zu sein: Knapp ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler hat die Erfahrung gemacht, sich wegen der Harmonie in der Gruppe und/oder des Gefühls, in der Gruppe akzeptiert zu sein, „besonders wohl gefühlt“ zu haben; ein gleich großer Anteil hat aber auch wegen Streit und/oder einer besonderen Abneigung gegenüber bestimmten Mitschülern die gegenteilige Erfahrung gemacht und sich besonders unwohl gefühlt. Auch das Gefühl, in der Stammgruppe/Tischgruppe isoliert zu sein, hat fast jede zehnte Schülerin bzw. jeder zehnte Schüler wenigstens schon einmal gehabt.

Besonders positiv wie auch besonders negative Erfahrungen haben einige Schülerinnen und Schüler auch bei der inhaltlichen Arbeit gemacht. 13 % aller Befragten haben Situationen in Erinnerung, in denen sie die Zusammenarbeit in der TG als besonders geglückt erlebt haben, etwa halb so viele Schülerinnen und Schüler (7 %) haben die Erfahrung gemacht, durch Mitschüler abgelenkt und behindert zu werden. Nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler berichten über unangenehme Tischgruppen-Situationen, die sie überwiegend auf die im 9. Jahrgang einsetzende Zensurengebung, Misserfolge oder Konkurrenzverhalten zurückführen.

Auch die Tischgruppen-Elternabende werden von der großen Mehrheit der Schülerinnen und Schüler befürwortet als eine Möglichkeit, „um über den Unterricht, die Lehrer und sonstige Probleme in der Schule zu reden“ (93 % Zustimmung, davon 34 % ohne Einschränkung). Die negativ formulierten Fragen zu diesem Aspekt fanden nur bei einer kleinen Minderheit Zustimmung. Es deutet sich an, dass diese Elternabende besonders wichtig sind für die Kinder von Arbeitern und Facharbeitern, dass aber die Kinder von höheren Beamten und Angestellten besser und mit geringerer emotionaler Belastung damit umgehen können. Die Angaben der Schülerinnen und Schüler machen darauf aufmerksam, dass die Tischgruppen-Elternabende in einigen Stammgruppen selten durchgeführt werden, weniger informativ sind und deshalb nicht befriedigen. Dadurch werden die Vorteile dieser Einrichtung einem Teil der Schülerinnen und Schüler vorenthalten.

7.2 Schülergruppen

Bei der Beurteilung der Tischgruppen sind sich die Schülerinnen und Schüler keineswegs völlig einig. Aber die Abweichungen von der durchschnittlichen Meinung sind bei den verschiedenen Aspekten recht unterschiedlich. Wir wollen hier zunächst herausarbeiten, bei welchen Aspekten die Schülerinnen und Schüler eher der gleichen Meinung sind und bei welchen es deutlichere Unterschiede gibt.⁷

⁷ Natürlich sind die Abweichungen von der zentralen Tendenz um so geringer, je stärker diese bei einem der beiden Pole der Antwortskala liegt. Wenn 76 % der Schülerinnen und Schüler ohne Einschränkung sagen, für sie sei „das Sitzen und Arbeiten in Tischgruppen sinnvoll“, dann ist es wenig wahrscheinlich, dass viele andere Schülerinnen und Schüler diese Aussage völlig ablehnen. Dementsprechend ist eine breite Verteilung nur dort zu erwarten, wo die zentrale Tendenz in der Mitte der Antwortskala liegt. – Als Maß für die Streuung der Daten verwenden wir die „Abweichungen des unteren und des oberen Quartils“ (vgl. 2.3.)

Die geringsten Abweichungen liegen bei Aussagen vor, die eine eher allgemeine Einschätzung der Tischgruppe beinhalten: Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich kaum in der Ablehnung der Aussage, dass die Tischgruppe „weder jetzt noch in den früheren Schuljahren für sie eine Bedeutung gehabt hat“ ($EZ = ,05$; $AuQ/AoQ = -,05/11$), und entsprechend in der Zustimmung zu der Aussage, es sei „sinnvoll, dass die Schüler in der IGS in Tischgruppen sitzen und arbeiten“ ($,95$; $-,11/05$), die Tischgruppe bleibt für fast alle „auch dann wichtig, wenn Zensuren gegeben werden“ ($,92$; $-,19/08$) und auch nur wenige Schülerinnen und Schüler weichen von dem Urteil der Mehrheit ab, „gelernt zu haben, in der Tischgruppe zu arbeiten“ ($,90$; $-,18/10$), bzw. „mit anderen besser zusammenzuarbeiten“ ($,91$; $-,23/09$). Auch bei den folgenden Aussagen liegen noch über 75 % aller Schülerinnen und Schüler im Zustimmungsbereich (über $,50$) der Skala: „Ich fühle mich in meiner jetzigen Tischgruppe wohl.“ ($,85$; $-,20/15$) – „für mich ist es wichtig, dass möglichst die ganze Tischgruppe gute Arbeitsergebnisse bringt.“ ($,78$; $-,19/19$) – „Bei uns in der TG kann jeder jedem helfen.“ ($,77$; $-,21/20$) – „In der Tischgruppe kann ich besser reden und meine Meinung aussprechen als in der ganzen Stammgruppe.“ ($,79$; $-,24/19$).

Wenn man sich die Items in der Reihenfolge ansieht, in der die Breite der Abweichungen zunimmt, so ist zu erkennen, dass die generellen Einschätzungen, die auf das pädagogische Konzept des Team-Kleingruppen-Modells bezogen sind, einheitlicher (und zustimmend) beantwortet werden, während Fragen nach der Praxis in den Gruppen und nach der eigenen Befindlichkeit in einer größeren Breite eingeschätzt werden. Je konkreter die Aussagen sind, desto größer werden die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die den positiv formulierten Aussagen nicht zustimmen: Das Sitzen und Arbeiten in Tischgruppen findet zwar eine sehr große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wichtig, dass dabei auch „möglichst alle zu guten Arbeitsergebnissen kommen“ sollen, ist mehr als einem Viertel schon „nicht“ oder „eher nicht“ wichtig.

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich deutlicher bei der Frage, ob sie „ohne die Tischgruppe in der Schule nicht zurechtgekommen“ wären ($,42$; $-,29/24$), und noch stärker bei der Einschätzung, ob sich „im Laufe der Zeit gute Schüler einerseits und schlechte Schüler andererseits in eigenen Tischgruppen gesammelt haben“ ($,51$; $-,40/23$). – dass die Schülerinnen und Schüler auf diese Aussagen so unterschiedlich reagieren, lässt darauf schließen, dass sie mit den Leistungsanforderungen unterschiedlich gut zurechtkommen und dass sie es unterschiedlich gut verstehen, Leistungsanforderungen mit der Arbeit in den Tischgruppen zu verbinden. Wenn Schülerinnen und Schüler unterschiedlich wahrnehmen, ob sich die „guten“ und die „schlechten“ Schüler „in eigenen Tischgruppen gesammelt“ haben, kann dies Ausdruck tatsächlicher Unterschiede sein, oder es können sich darin unterschiedliche Empfindsamkeiten für solche Probleme widerspiegeln.

Neben dieser Leistungsdimension haben die sozialen Beziehungen bei den Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedliche Bedeutung: Die Schülerinnen und Schüler können „in ihrer Tischgruppe Spielen und Lernen (unterschiedlich) gut vereinbaren“ ($,70$; $-,18/20$), manche sehen, dass es „in ihrer Stammgruppe Cliques gibt, die in ihren TGs immer unter sich bleiben wollten“, andere haben dies nicht beobachtet ($,65$; $-,20/17$), etliche Schülerinnen und Schüler „konnten sich in ihren Tischgruppen meistens vor anderen Schülern und Lehrern geschützt fühlen“, andere haben dies nicht erfahren ($,56$; $-,35/19$). Unterschiedlich sind auch die Erfahrungen mit den Geschlechtern: In manchen Tischgruppen haben „Jungen und Mädchen Schwierigkeiten gehabt, sich bei freier Themenwahl auf gemeinsame Interessen zu einigen“ ($,56$; $-,39/17$). Die stärksten Abweichungen auf der Beziehungsdimension liegen zu folgender Aussage vor: „Ich hatte in einigen Tischgruppen Schwierigkeiten, mein Unbehagen in meiner TG und meine Kritik an einzelnen TG-Mitgliedern auszusprechen“ ($,49$; $-,38/22$). Hier gibt es deutliche Unterschiede: Etliche Schülerinnen und Schüler fühlen sich gut in die Tischgruppe eingebunden und in ihrer sozialen Beziehung sicher, während andere – und das ist fast jede oder jeder zweite – Schwierigkeiten haben, sich mit Kritik in die Tischgruppe einzubringen und dabei ernst genommen zu werden.

Wir wollen nun durch die Analyse von Teilgruppen herausarbeiten, wie es dazu kommt, dass einige Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten der Tischgruppen besser oder schlechter nutzen können als andere.

7.2.1 Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer Tischgruppe wohlfühlen

Bei einem Item des Fragebogens sollten die Befragten angeben, ob sie sich „in ihrer jetzigen Tischgruppe wohlfühlen“. 53 % aller Schülerinnen und Schüler haben dieser Aussage ohne Einschränkung zugestimmt (weitere 37 % „teilweise“). Sich in der Tischgruppe wohlfühlen, stellt also weitgehend den Normalfall dar.⁸

Die meisten Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer jetzigen TG ohne Einschränkung wohlfühlen, haben auch bei anderen Aussagen zur TG positiv geantwortet: In ihrer TG „kann jeder jedem helfen“ (,90/16), sie selbst „können in der TG Spielen und Lernen gut vereinbaren“ (,76/8), es ist für sie „wichtig, dass möglichst die ganze TG gute Arbeitsergebnisse bringt“ (,84/8), sie sind „in den Pausen mit mehreren Schülern ihrer TG zusammen“ (,61/8), sie haben noch stärker als andere das Gefühl, „gelernt zu haben, in der TG zu arbeiten“ (,94/7) bzw. „mit anderen besser zusammenzuarbeiten“ (,94/7), Tischgruppen-Situationen, in denen sie sich „besonders wohl gefühlt“ haben, haben sie häufiger als andere erlebt (,83/8).

Auch zu anderen Aspekten des TKM und zum pädagogischen Klima an der Schule sind die Einschätzungen dieser Schülerinnen und Schüler positiv: Die AG-Zeiten halten sie noch häufiger als die Gesamtgruppe für wichtig (,85/7), sie stimmen noch stärker der Zensurenfreiheit in den ersten 4 Schuljahren zu (,86/6), sie erleben den Lernentwicklungsbericht als „gute, umfassende Rückmeldung“ (,89/6), den Lernkarten bzw. Lernheften haben sie „wichtige Hinweise entnehmen können“ (,83/6). Sie haben sich überhaupt noch stärker als die anderen Schülerinnen und Schüler „von Anfang an in der neuen Schule wohlfühlt“ (,85/5) und sich noch seltener als die anderen „nach der Grundschulzeit zurückgeseht“ (,07/-6). Dies hängt offenbar auch damit zusammen, dass ihre Tutoren ihnen am Anfang „geholfen haben, in der Schule zurechtzukommen“ (,86/5), und dass diese „Zeit für sie haben“ (,80/6). Auch im Fachunterricht hat ihnen „immer jemand geholfen, wenn sie etwas nicht verstanden hatten“ (,79/5). Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer jetzigen TG wohlfühlen, sind auch etwas häufiger mit mehreren Mitschülern lange in einer TG gewesen (mit 3 Schülern bei 46 % dieser Teilgruppe gegenüber 40 % in der Gesamtgruppe).

Über die Situation im Elternhaus liegen nur wenige (statistisch nicht gesicherte) Hinweise vor: Die Väter nennen es häufiger als wichtiges Ziel für die Erziehung ihrer Kinder, dass diese „sich in andere einfühlen können“ (,63/6), die Schülerinnen und Schüler selbst meinen häufiger, sie könnten „mit ihren Eltern Kompromisse schließen“ (,87/5); und wenn sie etwas Verbotenes getan hätten, würden ihnen die Eltern „helfen, das wieder klar zu bringen“ (47 % zu 42 %). Darüber hinaus sind diese Schülerinnen und Schüler nicht in besonderer Weise auffällig: So haben sie in der Grundschule ähnliche Zensuren gehabt wie die anderen, im 9. und 10. Jahrgang der IGS haben sie etwas, aber nicht durchgängig bessere Noten (die meisten Pa-Werte betragen hier -1 oder -2).

In der Regel scheinen sich diese Schülerinnen und Schüler also in der IGS überhaupt wohlfühlen. Die geringe Anzahl auffälliger Abweichungen macht aber deutlich, dass die Schüler nicht bestimmte Voraussetzungen mitbringen müssen, um sich in der Tischgruppe wohlfühlen zu können. Alle Schülerinnen und Schüler scheinen die gleichen Chancen zu haben, zu der Mehrheit der emotional Zufriedenen zu gehören. Niemand ist prädestiniert, insbesondere ist die emotionale Einbindung nicht an die Voraussetzung guter Leistungen, und zwar weder bezüglich der Grundschulnoten noch der in der IGS erhaltenen Zensuren gebunden. Schülerinnen und Schüler mit besseren Grundschulnoten haben gar keinen, Schülerinnen und Schüler mit besseren IGS-Noten haben nur einen sehr geringen Vorteil, wenn es um das Wohlfühlen in der Tischgruppe geht.

7.2.2 Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer TG nicht wohlfühlen

Jede zehnte Schülerin bzw. jeder zehnte Schüler hat angegeben, sich in seiner Tischgruppe „nicht“ (4 %) oder „eher nicht“ (6 %) wohlfühlen. Diese kleine Gruppe kann als eine deutlich abgeordnete Teilgruppe sehr viel stärker von der Gesamtgruppe abweichen (die maximal mögliche Prozentabweichung beträgt hier 45).

⁸ Die Teilgruppe dieser Schülerinnen und Schüler kann sich nicht sehr deutlich von der Gesamtgruppe unterscheiden (die mittlere Pa aller Items beträgt tatsächlich nur 2,3; die maximal mögliche Pa ist 23,5). Dennoch wollen wir prüfen, ob es Hinweise auf besondere Bedingungen gibt, die dieses Sich-wohl-fühlen begünstigen.

Mit der negativen Einschätzung der eigenen Befindlichkeit korrespondieren andere negative Angaben zur Tischgruppe: Diese Schülerinnen und Schüler haben weniger das Gefühl, in ihrer TG „könne jeder jedem helfen“ (,27/-39), in den Pausen sind die meisten mit keinem oder nur einem „anderen Schüler der TG zusammen“ (,37/-20), sie halten nicht so oft die Tischgruppe „auch dann noch für wichtig, wenn es Zensuren gibt“ (,83/-17), es ist ihnen weniger „wichtig, dass die ganze TG gute Ergebnisse erzielt“ (,66/-16), und ein größerer Anteil bekundet, die TG habe für sie „weder jetzt noch früher Bedeutung gehabt“ (,12/15). Sie haben sich weniger als ihre Mitschüler „in der TG vor anderen Schülern und Lehrern geschützt gefühlt“ (,43/-12); wenn sie „gelernt haben, Hilfe anzunehmen“, so ist dies häufiger auf Lehrende oder Mitschüler in der TG beschränkt. Auch „Hilfe anfordern“ können sie zum größeren Teil nur beim Lehrer oder bei Mitschülern der TG. Sie können zu einem größeren Teil nicht „in der TG besser reden als in der Stammgruppe“ (,70/-9) und sie haben häufiger „Schwierigkeiten, ihr Unbehagen und ihre Kritik an einzelnen TG-Mitgliedern in der TG zu äußern“ (,58/9). Sie haben auch weniger gut gelernt, in der Tischgruppe zu arbeiten (,83/-13).

Fragt man nach weiteren Merkmalen, die diese Schwierigkeiten erklären könnten, so fallen die Noten auf, die diese Schülerinnen und Schüler im 9. und 10. Schuljahr erhalten. Diese sind deutlich schlechter als in der Gesamtgruppe: so im 10. Jahrgang in den Naturwissenschaften im 1. Halbjahr (Zentralwert auf der Zensurenkala = $3,5/Pa = 24$) wie auch im 2. Halbjahr (3,5/23), in Gesellschaft (3,2/22 bzw. 3,3/22), in Religion (2,9/20 bzw. 2,7/23), in Deutsch (3,2/17 bzw. 3,1/15), in Kunst (2,4/15 bzw. 2,5/16) und tendenziell auch in Arbeitslehre (2,9/14 bzw. 2,7/12). Im 9. Jahrgang sind die entsprechenden Werte nicht so hoch, aber der Tendenz nach ähnlich: so in Gesellschaft (3,4/20 bzw. 3,1/14), in Deutsch (3,4/15 bzw. 3,3/17), in den Naturwissenschaften (3,4/14 bzw. 3,4/16), in Religion (3,1/16 bzw. 2,8/7), auch in Englisch (3,1/7 bzw. 3,3/14) und Sport (2,6/8 bzw. 2,4/13). Nicht auffällig sind hier Kunst und Arbeitslehre. In Mathematik sind diese Schülerinnen und Schüler nur wenig schlechter, im ersten Zeugnis des 9. Jahrgangs sogar leicht besser als alle Schüler.

Die Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer Tischgruppe „nicht“ oder „eher nicht“ wohlfühlen, haben also durchgängig schlechte Zensuren in den Fächern, in denen die Arbeit in Gruppen eine größere Rolle spielen dürfte: in den Naturwissenschaften bei „Schüler-Versuchen“, in den sozialwissenschaftlichen Fächern sowie Deutsch und Kunst bei Aufgaben, die die Gruppe gemeinsam lösen soll. In Mathematik dürfte diese Arbeitsweise eine geringere Rolle spielen.

Der Zusammenhang mit dem Wohl-Fühlen in der Gruppe besteht vermutlich darin, dass diese Schülerinnen und Schüler ihre Leistungsdefizite in der Gruppenarbeitssituation deutlicher spüren, dass sie ihnen von den Mitschülern deutlicher zurückgemeldet werden und dass sie sich solchen Situationen weniger gut entziehen können als beim Unterricht im Klassenverband. Für diese Schülerinnen und Schüler kommt hinzu, dass sie im Durchschnitt in der Grundschule zwar auch bereits schlechtere Noten gehabt, aber sich noch nicht so stark von ihren Mitschülern unterschieden haben wie jetzt: Die Pa-Werte der Grundschulnoten sind nur in 2 von 32 Fällen größer als 10 (in Sachkunde und Kunst).

Diese Schülerinnen und Schüler haben sich also (im Durchschnitt!) in der IGS gegenüber der Grundschule verschlechtert. Und dies hat sich offenbar auf ihre Interaktionsmöglichkeiten und ihre Befindlichkeit in der Tischgruppe ausgewirkt. Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sind also zum Teil nicht in gleicher Weise in die Tischgruppe eingebunden wie die Mehrheit der Schüler.

Das heißt allerdings nicht, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Leistungsschwächen weniger gut integriert sind: Auch unter den Schülerinnen und Schülern, die sich in ihrer TG wohlfühlen, gibt es einen großen Anteil, der trotz schlechterer Leistungen in den Tischgruppen so anerkannt und einbezogen ist, dass er sich wohlfühlt. Es muss also Bedingungen geben, unter denen einige leistungsschwache Schülerinnen und Schüler besondere Schwierigkeiten haben, in ihrer Tischgruppe zurechtzukommen. Die Daten liefern dazu einige Hinweise. So scheinen diese Schülerinnen und Schüler schon in der Grundschule häufiger als andere Schwierigkeiten gehabt zu haben, „immer wieder Freunde zu finden“ (Item 11/27: ,88/-14), und sie haben weniger das Gefühl, „in der Grundschulklasse beliebt“ gewesen zu sein (,63/-12). Mehrere Aspekte deuten darauf hin, dass diese Schülerinnen und Schüler häufiger mit der Thematisierung von Leistung und Leistungserwartungen konfrontiert worden sind bzw. werden. Die Väter dieser Teilgruppe bezeichnen es häufiger als wichtiges Erziehungsziel, „möglichst Erfolg zu haben/möglichst gute Beurteilungen zu erreichen“ (,45/28) und „sich durchsetzen zu können“ (,52/15), während sie dem Ziel, „sich in andere einfühlen zu können“ (,43/-23) und der Erwartung an die IGS, die „Zusammenarbeit in der Gruppe sei wichtiger als die Einzelleistung“ (,78/-17) weniger

zustimmen. Anmeldegrund waren nach der Erinnerung dieser Väter häufiger Lernschwierigkeiten (, 34/14).

Die Grundschulzeit dieser Schülerinnen und Schüler ist ebenfalls stärker leistungsbezogen gewesen: Sie haben noch seltener als andere „in der Grundschule schon Gruppenarbeit gemacht“ (,14/-10), und sie stimmen häufiger der Aussage zu, „in den letzten beiden Jahren (der Grundschule) sei es nur noch darum gegangen, dass man gute Zensuren bekam“ (,67/12). Von ihren Eltern haben sich die Schülerinnen und Schüler noch weniger als andere „bei Klassenarbeiten sehr rücksichtsvoll behandelt“ gefühlt (,12/-13).

Auf die Frage nach Anlässen für „Schwierigkeiten mit Deinen Eltern“ kreuzen diese Schülerinnen und Schüler häufiger an „Wenn Du in der Schule schlecht bist“ (32 % zu 16 % in der Gesamtgruppe), und in Auseinandersetzungen werfen die Eltern ihnen häufiger „alle ... Fehler und Schwächen und schlechten Leistungen an den Kopf“ (,40/15), „nach Beendigung eines Streites“ ist hier häufiger „noch lange dicke Luft“ (,53/12), die Eltern halten ihnen häufiger vor, „wie gut (sie) es haben“ (,66/13), wenn die Schüler etwas Verbotenes getan haben, reden die Eltern weniger oft mit ihnen „vernünftig darüber“ (51 % zu 60 %), die Eltern lassen an sich selbst weniger Kritik zu (,30/6) und wollen häufiger „immer Recht haben“ (, 24/6). Die Schülerinnen und Schüler selbst können mit ihren Eltern weniger gut „Kompromisse schließen“ (,76/-11), und wenn es mit den Eltern Streit gibt, können sie das häufiger „kaum aushalten“ (, 56/9).

Auch wenn die einzelnen Ergebnisse nicht sehr deutlich sind, ist doch als einheitliche Tendenz erkennbar, dass diese Schülerinnen und Schüler häufiger als andere eine Verbindung von Leistungsproblemen und sozialen Spannungen erleben, wobei solche Spannungen weniger gut rational gelöst werden und länger nachwirken. – Diese Erfahrung übertragen die Schülerinnen und Schüler offenbar auf ihre Situation in der Tischgruppe: Ihre zunehmenden Leistungsschwierigkeiten lassen sie ähnliche soziale Ablehnungen, Spannungen, Vorwürfe erwarten, weil sie es aus dem Elternhaus gewöhnt sind, und sie sind weniger in der Lage, diese Schwierigkeiten zu benennen und in die Tischgruppe einzubringen.

Auch den Tutoren und auf den Tischgruppenelternabenden (TGEA) scheint es nicht gelungen zu sein, hier eine Besserung herbeizuführen: Die Tischgruppenelternabende haben diesen Schülerinnen und Schülern weniger als anderen „geholfen, ohne Angst über ihre Leistungen zu reden“ (,52/-20), die „Zusammenarbeit in der TG wurde dadurch weniger verbessert“ (,60/-12), sie sehen in den TGEA weniger eine „gute Einrichtung, um über den Unterricht, die Tischgruppe, die Lehrer und sonstige Probleme in der Schule zu reden“ (,82/10), sie hätten sich stattdessen „häufiger gewünscht, ohne die Tischgruppe mit den Tutoren und (ihren) Eltern zu reden“ (,35/10). Diese Aussage beinhaltet offenbar auch einen gewissen Hilferuf an die Tutoren, die eine stärkere Vermittlerrolle zu den Eltern hätten übernehmen sollen, denn nach den TGEA haben diese Eltern den Schülerinnen und Schülern „oft Vorwürfe gemacht, ihre Leistungen und ihr Verhalten kritisiert“ (,52/14).

Den Lehrenden scheint es weniger gut gelungen zu sein, mit diesen Schülerinnen und Schülern über Probleme im Leistungsbereich zu reden. Zu ihren Tutorinnen und Tutoren äußern sich diese einer nur schwachen Tendenz nach eher negativ (die größte Pa beträgt -9 für die Aussage: „Mein Tutor hat Zeit für mich.“ EZ = ,71). Dagegen ist es den Fachlehrern deutlich weniger gut gelungen, über Probleme im Leistungsbereich zu reden. Die Schülerinnen und Schüler beklagen häufiger, dass der im Lernheft angesprochene Lehrer auf ihre Kritik „meistens (nicht) reagiert“ hat (,57/-15), sie können auch „über die Eintragungen (der Lehrer) im Lernheft (weniger gut) verhandeln“, wenn sie Probleme damit haben: Dies gilt für den Fachlehrer des Teams (,52/-14) wie für den Tutor (,72/-10).

Die eigentlichen Ursachen dafür, dass einige Schülerinnen und Schüler sich in ihrer Tischgruppe nicht wohlfühlen, sind also offenbar weniger innerhalb der IGS zu suchen. Diese Schülerinnen und Schüler haben schon in der Grundschule die Leistungsanforderungen bzw. ihre Schwierigkeiten mit diesen Anforderungen deutlich problematischer verarbeitet, was wiederum damit zusammenzuhängen scheint, dass die Eltern, insbesondere die Väter, den Schülerinnen und Schülern wegen solcher Schwierigkeiten häufiger Vorwürfe machen und dass die daraus entstehenden Konflikte zwischen den Eltern und den Schülerinnen und Schülern weniger rational gelöst werden.

7.2.3 Schülerinnen und Schüler, die weniger gut Kritik aussprechen können

Etwa jede zehnte Schülerin bzw. jeder zehnte Schüler (N = 53 = 11 Prozent aller Schüler) hat ohne Einschränkung der Aussage zugestimmt „Ich hatte in einigen Tischgruppen Schwierigkeiten, mein Unbehagen in meiner TG und meine Kritik an einzelnen TG-Mitgliedern auszusprechen“ (die mPa dieser

Gruppe beträgt 5,8). – Diese Schwierigkeiten äußern sich auch in anderen Aussagen zur Tischgruppe und zu anderen Bereichen: Sie haben sich allgemein weniger als die anderen „in der neuen Schule von Anfang an wohlgefühlt“ (,73/-11); im Fachunterricht fanden sie häufiger als andere „das meiste, was wir lernen mussten, uninteressant und überflüssig“ (,41/10). Es „fällt ihnen (häufiger) schwer zuzugeben, wenn sie etwas nicht verstanden haben, weil sie die Kritik des Lehrers fürchten“ (,36/18), sie haben sich dann auch häufiger als andere „nicht zu fragen getraut“ (,48/12), sie wollten sich „nicht vor der Stammgruppe blamieren“ (,32/11).

Auch andere Gesprächssituationen mit vielen Teilnehmern sind ihnen eher unangenehm: Bei den Tischgruppenelternabenden (TGEA) hat „die Anwesenheit anderer Eltern sie häufiger gehindert, offen über das zu reden, was im Unterricht tatsächlich passiert“ (,57/14), wie sie auch eher das Gefühl gehabt haben, „Lehrer und Eltern hätten über den Kopf der Schüler hinweg geredet“ (,44/19), vor TGEA haben sie entsprechend häufiger „immer ein unangenehmes Gefühl“ (,53/13), sie stimmen weniger der Aussage zu, es habe ihnen „nichts ausgemacht, wenn dabei über mich, meine Probleme oder Leistungen geredet wurde“ (,61/-11). Dennoch schätzen sie diese Gespräche als wichtig ein, weil sie „dazu beigetragen haben, dass die Zusammenarbeit in der Tischgruppe verbessert wurde“ (,73/13). Auch „Tischgruppengespräche mit den Tutoren (ohne Eltern) hätten sie sich bei schwierigen Situationen in der Tischgruppe häufiger gewünscht“ (,67/14).

„Konflikte zwischen Lehrern und Schülern im Unterricht haben sie (häufiger) beim Lernen behindert“ (,53/17) als die anderen. Sie haben sich auch stärker dadurch „gestört gefühlt, dass es an der Schule keine ruhigen Bereiche gibt, in die man sich zurückziehen kann“ (,78/17). Auf ein solches Bedürfnis, sich aus der (ständigen) Auseinandersetzung mit den anderen Schülerinnen und Schülern zurückziehen zu können, kann auch der stärker ausgeprägte Wunsch hinweisen, „ohne die Tischgruppe mit den Tutoren und den Eltern zu reden“ (,42/14).

Zu ihren Tutorinnen und Tutoren haben diese Schülerinnen und Schüler der Tendenz nach eher ein besseres Verhältnis: Sie können mit ihrem Tutor „über alles reden“ (,74/9) und haben dies im letzten Halbjahr auch häufiger als andere bei persönlichen Problemen getan (51 % zu 33 % in der Gesamtgruppe); auch „mit einem anderen Lehrer oder einer anderen Lehrerin“ haben sie dies häufiger getan (29 % zu 17 %). Wenn sie den Aussagen „Der Tutor hat Zeit für mich“ (,79/3) und „Der Tutor setzt sich für mich ein“ (,71/5) nur wenig stärker zustimmen, so dürfte dies Ausdruck des Wunsches sein, dass der Tutor bzw. die Tutorin sich noch stärker um sie kümmern möge. Bei verschiedenen Gelegenheiten spielt der Lehrende bzw. der Tutor tendenziell eine stärkere Rolle für diese Schülerinnen und Schüler: So haben sie die Entscheidung für den Kurs im Wahlpflichtbereich des 8. Jahrgangs zu einem geringeren Anteil „selbstständig“ getroffen (zu 58 % gegenüber 75 % in der Gesamtgruppe), während die Eltern, die Tutoren und die Kursleiter häufiger zu einer bestimmten Entscheidung „zugeraten“ haben (jeweils etwa um 5 Prozentpunkte häufiger). – Auch bei der Wahl von Projekten war für diese Schülerinnen und Schüler stärker als bei anderen „der Lehrer entscheidend“ (,50/6), aber obgleich sie der Meinung sind, in Projekten „mehr zu lernen als im Fachunterricht“ (,69/12), „wussten sie im Projektunterricht (häufiger) nie, was sie machen sollten“ (,14/9). Schließlich ist auch bei der Entscheidung über die Art der Beschäftigung in den AG-Stunden auffällig, dass bei diesen Schülerinnen und Schülern häufiger der Lehrende entschieden hat (zu 39 % gegenüber 29 %) und entsprechend seltener die Schülerin bzw. der Schüler allein (27 % zu 35 %; diese Unterschiede sind statistisch nicht gesichert).

Wenn es um das gemeinsame Lernen in der Tischgruppe selbst geht, scheinen diese Schülerinnen und Schüler nur tendenziell Schwierigkeiten zu haben. Überhaupt wirkt sich ihre Schwierigkeit, Unbehagen auszusprechen, nur wenig auf ihr subjektives Wohlbefinden aus, denn sie fühlen sich – jedenfalls zum Zeitpunkt der Befragung in ihrer derzeitigen Tischgruppe – nur in geringem Maße weniger „wohl“ als die anderen (,83/-4), sie haben sich sogar stärker als die anderen „in ihrer Tischgruppe vor anderen Schülern und Lehrern geschützt gefühlt“ (,67/14).

Obgleich es diesen Schülerinnen und Schülern noch wichtiger ist, „dass möglichst die ganze Tischgruppe gute Arbeitsergebnisse bringt“ (,83/7), haben sie selbst nicht wie die anderen „gelernt, in der Tischgruppe zu arbeiten“ (,88/-5), sie können jedoch „mit bestimmten Leuten besser zusammenarbeiten“ (bei 30 % dieser Gruppe gegenüber 23 % in der Gesamtgruppe). Es kann nach ihrer Einschätzung weniger „jeder jedem helfen“ (,72/-6). Sie selbst haben teils „schon immer anderen helfen können“ (23 % zu 18 % in der Gesamtgruppe), teils erleben sie dies als „für mich schwierig“ (15 % zu 8 %). Dennoch ist offenbar für diese Schülerinnen und Schüler die Tischgruppe wichtig: Sie können „in der Tischgruppe besser reden

und ihre Meinung aussprechen als in der ganzen Stammgruppe“ (,86/8), und sie wären „in dieser Schule nicht zurechtgekommen, hätte es die Tischgruppe nicht gegeben“ (,44/5).

Offenbar beruhen also die Schwierigkeiten, die einige Schülerinnen und Schüler damit haben, „ihr Unbehagen in der Tischgruppe ... auszusprechen“, nicht auf generellen Schwierigkeiten innerhalb der Tischgruppe. Sie scheinen vielmehr Ausdruck einer spezifischen Schwierigkeit des Umgangs mit Konflikten zu sein. In der Tat finden wir Hinweise auf eine spezifische Art der Konfliktentstehung und der Konfliktlösung, die diese Schülerinnen und Schüler häufiger bzw. stärker als andere von zuhause gewohnt sind (diese Abweichungen sind zwar nicht alle statistisch gesichert, sie stellen aber einen einheitlichen Trend dar): Zunächst scheint es in den Familien dieser Schülerinnen und Schüler eher die Erwartung zu geben, dass Kinder höflich und emotional zurückhaltend sein sollen: Grund für Auseinandersetzungen zwischen den Eltern und den Kindern sind hier häufiger Ungehorsam und/oder Kritik an den Eltern (29 % zu 22 %), desgleichen, wenn das Zimmer der Kinder „nicht aufgeräumt“ ist (54 % zu 45 %). „Über ihre eigenen Probleme reden diese Eltern (weniger oft) auch mit ihren Kindern“ (,57/-7) und gehen, wenn die Kinder etwas wissen wollen, weniger „ausführlich und zufriedenstellend“ darauf ein (,78/-5). Auseinandersetzungen scheinen in diesen Familien etwas häufiger emotional ausgetragen zu werden: Die Eltern regen sich, wenn die Kinder etwas Verbotenes getan haben, häufiger „schrecklich auf“ (,12/10), und sie werfen ihren Kindern dann häufiger „alle Fehler und Schwächen und schlechten Leistungen an den Kopf“ (,33/11), was diese Schülerinnen und Schüler häufiger „kaum aushalten“ können (,57/11), selbst „nach Beendigung eines Streites ist noch lange dicke Luft“ (,43/4). Zum anderen machen diese Schülerinnen und Schüler etwas häufiger die Erfahrung, dass die Eltern mit ihnen „vernünftig darüber reden“ (,64/5) bzw. ihnen „helfen, das wieder klarzukriegen“, wenn sie etwas Verbotenes getan haben (,15/5).

Wenn also bestimmte Schülerinnen und Schüler sagen, sie hätten in einigen Tischgruppen Schwierigkeiten gehabt, ihr Unbehagen und ihre Kritik ... auszusprechen“, so ist dies offenbar weniger auf die jeweiligen Tischgruppen und deren Interaktionsstruktur zurückzuführen, sondern Ausdruck einer persönlichen Schwierigkeit, mit Konflikten umzugehen. Sie kommen im Allgemeinen mit der Tischgruppe ähnlich gut zurecht wie ihre Mitschüler, nur bei Konflikten wird es schwieriger: Sie wenden sich dann eher an Erwachsene, von denen sie sich Hilfe vor allem in Form von klärenden Gesprächen erhoffen. Wir haben es mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu tun, die auf der einen Seite Angst vor Konflikten haben, die sich scheuen Probleme zuzugestehen oder anzumelden, weil sie Sanktionen befürchten (sich nicht „blamieren“ wollen). Sie können Konflikte weniger gut aushalten als ihre Mitschüler. Zugleich finden sie aber sowohl bei ihren Eltern wie auch bei Tutoren und Fachlehrern häufiger Gesprächspartner, die ihnen bei der Lösung von Konflikten helfen. Sie haben mit solchen Gesprächen positive Erfahrungen gemacht und hätten sich zum Teil solche Gespräche noch häufiger gewünscht.

7.2.4 Schülerinnen und Schüler, die weniger gut zusammenarbeiten können

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hat bei der Befragung angegeben, sie hätte es gelernt, in der Tischgruppe zu arbeiten, anderen zu helfen, Hilfe anzunehmen und dabei Spielen und Lernen miteinander zu vereinbaren. Aber es gibt eine Minderheit unter den Schülerinnen und Schülern, die dieser positiven Einschätzung nicht zustimmt.

Da sind zunächst jene 36 Schülerinnen und Schüler (= 8 %), die auf die Frage „Hast Du gelernt, anderen zu helfen?“ die Antwort ankreuzen „Das ist für mich schwierig“. Die Daten dieser Teilgruppe weisen auf einige Aspekte hin, die allgemein mit Interaktions- und Beziehungsproblemen zu tun haben (so haben sie zu einem größeren Teil nicht immer „in verschiedenen Schulen Freunde gehabt“ usw.), hinzu kommen aber Schwächen in den Fachleistungen (besonders in Mathematik, Englisch, Deutsch). Es zeigt sich also, dass die Schwierigkeit, anderen helfen zu können, nicht allein auf fachlichen Problemen beruht, sondern mit Interaktionsproblemen zusammenhängt. Wir haben deshalb eine Teilgruppe gebildet, in der diese fachlichen Schwierigkeiten nicht so im Vordergrund stehen. Dazu haben wir folgende Items herangezogen:

- „Ich habe gelernt, in der Tischgruppe zu arbeiten“: „stimmt nicht“ und „stimmt eher nicht“ (= 3 %).
- „Ich habe gelernt, mit anderen besser zusammenzuarbeiten“: „nein“ (= 2 %) und „ja, nur mit bestimmten Leuten“ (= 23 %)

- „Bei uns in der TG kann jeder jedem helfen“: „Stimmt nicht“ (= 8 %).
- „Hast Du gelernt, anderen zu helfen?“: „Das ist für mich schwierig“ (= 8 %).

Alle Schülerinnen und Schüler, die mindestens zwei dieser Aussagen in der genannten Weise beantwortet haben, wurden in die Teilgruppe einbezogen. Das sind insgesamt 39 Schülerinnen und Schüler (bei 31 Befragten treffen zwei Antworten zu, bei 6 drei und bei 2 vier Antworten). Wir bezeichnen diese Gruppe als 'Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit'.

Die deutlichsten Abweichungen dieser Teilgruppe beziehen sich auf die Tischgruppe beziehungsweise die Tischgruppenelternabende und beschreiben die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit in anderer Weise: Es kann weniger „jeder jedem helfen“ (,56/-26), das „Sitzen und Arbeiten in Tischgruppen“ erscheint diesen Schülerinnen und Schülern weniger „sinnvoll“ (,84/-24), es ist ihnen weniger „wichtig, dass möglichst die ganze TG gute Arbeitsergebnisse bringt“ (,60/-23), sie „fühlen sich in ihrer jetzigen TG (weniger) wohl (,68/-21) usw. Dies ist Ausdruck der Schwierigkeiten, deren Ursachen und Auswirkungen wir herausarbeiten wollen. – Die Tischgruppenelternabende haben diesen Schülerinnen und Schülern wenig geholfen, die Probleme der Tischgruppenarbeit zu bewältigen: Deutlich weniger als andere sehen sie in diesen Abenden einen Beitrag dazu, „dass die Zusammenarbeit in der Tischgruppe verbessert wurde“ (,45/-31), und zu einem geringeren Teil sehen sie hierin „eine gute Einrichtung, um über den Unterricht, die Tischgruppe, die Lehrer und sonstige Probleme in der Schule zu reden“ (,65/-27) „zumal nach ihrer Sicht „die herausgefundenen Verbesserungsvorschläge dann ... im Unterricht (nicht) auch durchgeführt worden sind“ (,51/-26).

Diese Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten in der TG-Zusammenarbeit haben häufiger als andere auf den Elternabenden das Gefühl, „Lehrer und Eltern redeten über ihren Kopf hinweg“ (,53/25). – Wir brauchen die weiteren Abweichungen nicht vollständig aufzuführen, weil sie im Tenor recht ähnlich sind: Diese Schülerinnen und Schüler beurteilen die Tischgruppe und die Tischgruppenelternabende insgesamt deutlich negativer als ihre Mitschüler. Die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit in der Tischgruppe scheinen also Ausdruck einer allgemeinen Schwierigkeit zu sein, sich in Gespräche einzubringen und zu gemeinsamen Problemlösungen beizutragen.

Diese Schwierigkeiten bestehen nicht allein in der mündlichen Kommunikation, denn diese Schülerinnen und Schüler kritisieren mit annähernd gleicher Intensität die verschiedenen Formen der schriftlichen Lerndiagnose: Stärker als andere kritisieren sie an den Lernentwicklungsberichten, „dass sie nicht wussten, wie sie im Fachunterricht stehen“ (,87/27), sie haben diesen weniger „eine umfassende Rückmeldung über die Lernentwicklung“ entnehmen können (,59/-25), die Lernkarten bzw. Lernhefte enthielten für sie weniger „wichtige Hinweise darauf, was ich richtig und was ich falsch gemacht habe“ (,61/-22), und sie hatten durch diese weniger „immer eine gute Übersicht über ihre Fachleistungen“ (,55/-22). Absolut gesehen schätzen auch sie die Tischgruppe, den Elternabend und die Lerndiagnose positiv ein, aber sie tun es mit geringerer Überzeugung: Sie können die Möglichkeiten dieser Einrichtungen nicht so gut nutzen wie ihre Mitschüler, sie lehnen diese deshalb jedoch nicht ab.

Auch den Tutoren und den Fachlehrern ist es bei dieser Schülergruppe weniger gut gelungen, sie in den sonst recht intensiven Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden einzubinden – jedenfalls erleben es die Schülerinnen und Schüler so: Hospitierende Lehrer haben mit einem geringeren Teil dieser Gruppe „ihre Notizen immer [...] durchgesprochen“ (,14/-25), nicht so oft wie andere haben diese „vom Hospitationslehrer häufig Hilfe bekommen“ (,53/-16), über „Probleme mit Eintragungen im Lernheft“ können sie weniger gut mit dem Fachlehrer (,35/-23) und auch mit dem Tutor „verhandeln“ (,63/-20), und falls es Schwierigkeiten in der Tischgruppe gibt, können diese Schülerinnen und Schüler weniger gut „darüber mit ihrem Tutor reden“ (,65/-20). Der Tutor hat etwas weniger „Zeit für sie“ (,71/-9) und „setzt sich (etwas weniger) für sie ein“ (,74/-6). Die Tutorenstunden erscheinen diesen Schülerinnen und Schülern eher als „reine Zeitverschwendung“ (,20/13).

In Arbeitsgemeinschaften und Förder-AGs haben diese Schülerinnen und Schüler offenbar ähnliche Schwierigkeiten wie in den Tischgruppen: Dass es kleine Gruppen sind, ist ihnen weniger wichtig (,58/-18), auch die AG-Stunden, an denen sie etwas häufiger als andere teilnehmen, sind für sie eher „vertane Zeit“ (,36/15).

In den Schulleistungen liegen diese Schülerinnen und Schüler unter dem Durchschnitt ihrer Mitschüler, allerdings nicht in dramatischer Weise: In den Grundschulzeugnissen weichen die Noten im Durchschnitt um mPa = 13,5 ab, wobei die Zensuren in Mathematik (10,8), Deutsch-mündlich (11,5) und Deutsch-

schriftlich (12,5) etwas besser sind als die in Sport (16,5), Werken (15,8) und Sachkunde (15,0). Im 9. und 10. Schuljahr sind die Leistungen im Durchschnitt immer noch schlechter als die der gesamten Schülerschaft, aber die Abweichung beträgt nur noch $mPa = 12,2$. Die Schülerinnen und Schüler haben sich geringfügig verbessert, bleiben aber doch überwiegend in der Hälfte der schwächeren Schülerinnen und Schüler. Dabei sind sie in Englisch ($mPa = 9,5$), Gesellschaft (9,3), Mathematik (10,0) und Arbeit/Wirtschaft/Technik (10,5) eher besser, in Sport (16,3), Musik (15,3), Kunst (13,8) und Deutsch (13,3) dagegen eher schwächer.

Diese Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit haben also – im Durchschnitt – keine Verschlechterung im Leistungsspektrum mit sich gebracht. Die Schülerinnen und Schüler haben sich sogar geringfügig verbessert. Dabei sind sie sowohl in der Grundschule als auch im 9. und 10. Schuljahr in den zentralen Leistungsfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch) eher besser als etwa in Sport, Werken und Musik. Dies lässt die Vermutung zu, dass sie möglicherweise auf die traditionellen Hauptfächer mehr Gewicht legen und sich hier mehr bemüht haben.

Aus allen bisher referierten Daten und Abweichungen wird nicht deutlich, warum dieses knappe Zwölftel nach eigenem Bekunden nicht gut in der Tischgruppe mit anderen zusammenarbeiten kann. Dass diese Schülerinnen und Schüler auch mit den Lehrenden nicht so gut reden und den schriftlichen Lernberichten weniger Informationen entnehmen können, ist wohl eher ein andersartiger Ausdruck dieser Schwierigkeiten, möglicherweise deren Folgewirkung, aber kaum deren Ursache.

Einen Bereich haben wir allerdings noch nicht referiert, nämlich die Daten der Eltern und die Angaben der Schülerinnen und Schüler über ihre Eltern. Diese Daten sperren sich einer Interpretation auf den ersten Blick. Es liegen nur wenige deutliche Abweichungen vor, und sie stammen überwiegend von den Eltern, die Schülerinnen und Schüler weichen nur bei einigen Items in einer schwachen aber einheitlichen Tendenz ab. Folgendes fällt auf: Es handelt sich zu 75 % (gegenüber 50 % in der Gesamtgruppe; $Pa = -17$) um männliche Schüler. Die erwerbstätigen Mütter sind überproportional als Selbstständige oder in freien akademischen Berufen tätig (zu 42 % gegenüber 11 %; bei $N = 17$ ist dies zu 30 % Wahrscheinlichkeit Zufall), bei den Vätern ist dieser Anteil ebenfalls doppelt so groß (16 % zu 8 %; allerdings auch nur bei $N = 19$). Ebenfalls überproportional ist der Anteil von Schülerinnen und Schüler, die nicht bei Vater und Mutter, sondern bei einem Elternteil, Stiefeltern, Großeltern oder Pflegeeltern wohnen (zusammen 49 % gegenüber 26 %). Diese Schülerinnen und Schüler sind etwas häufiger umgezogen als ihre Mitschüler (fast 3-mal gegenüber 2,3-mal).

In ihren Abschlusserwartungen sind diese Eltern häufiger als andere „noch nicht“ entschieden (58 % zu 24 % bei den Müttern, 43 % zu 23 % bei den Vätern; $Pa = -29$ bzw. -16), als Grund für die Wahl der IGS geben sie häufiger an, das Kind habe „Lernschwierigkeiten“ gehabt (,30/13 bei den Müttern bzw. ,50/21 bei den Vätern), und die IGS sei „Ganztagsschule“ (,83/16 bzw. ,88/14). Diese Konstellation legt den Schluß nahe, dass die Wahl der IGS nicht primär aus pädagogischer Überzeugung getroffen worden ist, sondern ein Versuch ist, die schwierige häusliche Situation zu organisieren. Möglicherweise werden damit auch kompensatorische Erwartungen an die Schule verbunden, ohne dass die Eltern dezidierte Vorstellungen hätten. Bei den Abschlüssen scheinen sie zu hoffen, dass die IGS die Lernschwierigkeiten beheben kann, und dass die Kinder dann den möglichst besten Abschluss erreichen (Man wird abwarten müssen).

Bei den Erziehungszielen sind die Vorstellungen uneinheitlich. Die Mütter halten es häufiger für wichtig, dass die Kinder „sich durchsetzen können ... etwas mit anderen zusammen auch gegen Widerstände erreichen können“ (,51/12), dass sie „Selbstvertrauen haben ... sich eine eigene Meinung bilden können“ (,88/9) und an der IGS „lernen, sich durchzusetzen“ (,91/9). Die Väter weichen bei diesen Aussagen nicht von der Gesamtgruppe ab. Väter und Mütter halten es für wichtig, dass die Schüler „zur Selbstständigkeit erzogen werden, auch wenn dadurch fachliche Misserfolge in Kauf genommen werden müssen“ (,95/9 bzw. ,93/10). Mit gleicher Intensität stimmen sie aber der Aussage zu „Die Kinder sollen lernen, in einer Gruppe zu arbeiten; die Zusammenarbeit in der Gruppe ist wichtiger als die Einzelleistung“ (,96/8 bzw. ,93/7).

Wenn man diese Ergebnisse – mit aller Vorsicht – zusammenfasst, kann man sagen: Diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit enthält überproportional Jungen aus gescheiterten Ehen, deren Mütter sich selbstständig gemacht haben und deren Väter ebenfalls in gehobenen oder selbstständigen Positionen tätig sind. Sie haben in der Grundschule gewisse

Lernschwierigkeiten gehabt und werden an der Ganztags-IGS mit der Erwartung angemeldet, pädagogisch betreut zu werden und zu lernen, sich durchzusetzen und zugleich mit anderen zusammenzuarbeiten. Offenbar werden die pädagogisch-sozialen Ziele der Schule nur in der Befragung verbal akzeptiert, während die Durchsetzungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler – insbesondere der Jungen – primäres Ziel ist.

Dass die Kommunikation zwischen den Eltern dieser Schülerinnen und Schüler – hier häufiger einem Elternteil – und dem Kind zuhause nicht in besonderer Weise gepflegt wird, deuten einige entsprechende Aussagen an, die mit einheitlicher Tendenz beantwortet werden: „Was zuhause geredet wird, interessiert (einen größeren Teil dieser Schüler) überhaupt nicht“ (,40/17), „wenn sie etwas wissen wollen, fragen (einige) ihre Eltern bestimmt nicht“ (,16/14), es wird weniger „über alle Probleme gemeinsam geredet“ (,56/-14), die Schüler „reden mit ihren Eltern (weniger) über alles, was ihnen wichtig ist“ (,66/-12), und „die Eltern reden ihrerseits auch (weniger mit den Schülern) über ihre Probleme“ (,53/-12). „Nach einem Streit ist noch lange dicke Luft“ (,53/12), es werden den Schülerinnen und Schülern „Fehler an den Kopf geworfen“ (,40/14), und sie können weniger gut „mit ihren Eltern Kompromisse schließen“ (,72/-15). – Dies sind Merkmale, die auch beim Durchschnitt aller Jungen häufiger benannt werden, aber dort ist diese Tendenz (mit Pa-Werten unter 5%) nur schwach ausgeprägt. Diese geringe geschlechtsspezifische Besonderheit ist bei den Schülerinnen und Schülern dieser Teilgruppe deutlich stärker ausgeprägt. Anstelle kommunikativer Sensibilität scheinen diese Schülerinnen und Schüler stärker zu erleben, wie wichtig es ist, sich (allein) durchzusetzen.

Und es gibt einen Hinweis darauf, dass eben dies den Schülerinnen und Schülern in der IGS durchaus gelingt: Nur in gleichem Maße wie andere haben sie „in einigen Tischgruppen Schwierigkeiten, ihr Unbehagen in der TG und ihre Kritik an einzelnen TG-Mitgliedern auszusprechen“ (,52/3). Wenn man bedenkt, dass diese Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, mit den anderen Mitgliedern ihrer Tischgruppen zusammenzuarbeiten, so deutet sich in dieser Nicht-Abweichung an, dass diese Schülerinnen und Schüler Kritik vergleichsweise gut einbringen und sich in der Tischgruppe durchsetzen können.

Wir haben also eine Gruppe identifiziert, deren Schwierigkeiten innerhalb der Tischgruppe in erster Linie darin bestehen, mit andern zusammenzuarbeiten. Diese Schülerinnen und Schüler schätzen die Tischgruppe allgemein weniger positiv ein als ihre Mitschüler. Es handelt sich häufiger um Jungen und um Kinder, die bei einem Elternteil wohnen. Die Eltern sind häufiger als Selbstständige oder freie Akademiker tätig. Diese haben ihre Kinder vermutlich zur Ganztags-IGS geschickt, damit sie versorgt sind und ihre gewisse Leistungsschwäche gebessert wird. Der kommunikative Umgang mit den Kindern scheint den Eltern weniger wichtig und/oder möglich zu sein, und die Kinder haben offenbar damit stärkere Probleme als ihre Mitschüler. Diese Schülerinnen und Schüler erleben ihr weniger kooperatives Verhalten offenbar weniger als ein persönliches Defizit erlebt, sondern sie werten die Kooperation in der Tischgruppe und diese Arbeitsform überhaupt als weniger wichtig.

7.3 Zwei Schülerinnen und ein Schüler

7.3.1 Agnes in der Tischgruppe

Am Ende des ersten Halbjahres berichten Agnes' Tutoren einerseits von einem guten Start in der Tischgruppe:

„Aufgrund ihres konstruktiven und solidarischen Verhaltens und ihrer ruhigen, wenngleich bestimmten Art, in Konflikten ihre Meinung zu äußern und zu vertreten, wird Agnes in ihrer Tischgruppe und von allen anderen Mitgliedern ihrer Stammgruppe von Anfang an akzeptiert.

Agnes kann andere nach Bedarf um Hilfe bitten und ist immer bereit, ihren Mitschülern von sich aus zu helfen.

Sie kann sachliche Kritik ertragen und unabhängig von der Person des Vorbringenden konstruktiv verwenden. Sie selbst kritisiert andere problembezogen und in ruhiger Form.

Agnes' Motivation bei der Arbeit, ihre Ausdauer und ihre Konzentration sind im gesamten Unterricht groß.“ (LEB 5/1)

Bei den Hospitationen werden die Lehrenden jedoch bald auf Schwierigkeiten aufmerksam, wie das folgende Hospitationsprotokoll aus dem 5. Schuljahr (etwa vier Monate nach Beginn des Unterrichts) zeigt. Die Tischgruppen sollen einen vorliegenden Text unter einer bestimmten (leider nicht dokumentierten) Fragestellung zusammenfassen. Die hospitierende Lehrerin beschreibt den Arbeitsprozess der Gruppe folgendermaßen:

„Alle Schüler haben am Di ihre Arbeitstexte erhalten und schon einmal gelesen, Ausnahme Christine, die gefehlt hat. Sie bittet die Gruppe um Erklärung, darauf geht Rolf ein, ist jedoch nicht in der Lage, eine sinnvolle Zusammenfassung des Textes zu geben, daraufhin liest Christine den Text selbst.“

Doris versucht, die Gruppenarbeit zu strukturieren, macht Vorschläge, was im Ergebnis enthalten sein sollte. Trotz Hinweises von mir wartet die Gruppe nicht auf Christine, d.h., sie gibt ihr nicht die Möglichkeit, nach der Lektüre des Textes mitzuarbeiten. Die Vorschläge von Doris werden nicht diskutiert, Martin fängt einfach an, zu schreiben. Er liest dann den Satz vor, Regina und Agnes geben Zustimmung, Doris dringt auf größere Genauigkeit, arbeitet mit Textbeispielen.

Inzwischen ist Christine mit Lesen fertig, bringt Vorschläge ein, keiner hört zu. Christine ist auch von der äußeren Anordnung her isoliert und Außenseiter: Agnes und Rolf sind zum Kopfende zu Martin und Doris aufgerückt, Christine bleibt auf ihrem Platz sitzen – großer Abstand zu den anderen.

Im weiteren Verlauf der Stunde wird die Zusammenfassung des Textes von Doris und Martin geleistet. Doris formuliert, hat die Texte verstanden, Martin schreibt. Er kann Doris nicht korrigieren oder kritisieren, da ihm die sachliche Information fehlt. Fühlt sich wichtig in der Funktion des Schreibers, Christine, Agnes und Rolf arbeiten nicht mehr mit, Agnes evtl. aus Desinteresse, Rolf aus Unkenntnis, Christine hat resigniert. Rein formal fragt Martin in regelmäßigen Abständen die nicht beteiligten Mitglieder um Zustimmung, diese wird aus Unkenntnis des Sachverhalts immer wieder gegeben.

Rolf schreibt zuletzt den Text auf Matrize, übergeht dabei den Wunsch Christines, die auch schreiben will.“

Über Agnes finden wir darüber hinaus folgende Notiz:

„Agnes hat sich im Mündlichen völlig passiv verhalten. Ihr fehlte evtl. die Motivation, sie wird jedoch auch von der Gruppe überhaupt nicht gefordert. Sie schafft es nicht alleine, sich gegen die autoritäre Haltung von Doris durchzusetzen, auch nicht gegen Christine. Rolf ist keine Unterstützung, sondern eher eine Gefahr für sie. Die Mitarbeit von Agnes hat in der zweiten Gruppierung merklich nachgelassen. Agnes ist m.E. sehr sensibel und zuwendungsbedürftig, besitzt jedoch nicht genügend Energien, um sich einzubringen. Dazu braucht sie Anstöße und Hilfen, wozu kein Mitglied der jetzigen Gruppe bereit (Doris, Martin) oder in der Lage ist (Rolf).“

Im Lernentwicklungsbericht weisen die Tutoren auf diese Schwierigkeiten hin:

„In Konfliktsituationen ist Agnes manchmal unsicher und braucht Zuwendung und Bestätigung anderer,

... sie hat aber Schwierigkeiten beim Schreiben. Wir vermuten, dass Agnes Legasthenikerin ist, und haben ihr deshalb geraten, an der entsprechenden Arbeitsgruppe teilzunehmen.“ (ebd.)

Durch die ungünstige Zusammensetzung der Tischgruppe, heißt es dann weiter, sei eine auf die gesamte Tischgruppe bezogene Kooperation schwierig, und Agnes sei es erschwert, ihren ausgleichenden Einfluss geltend zu machen, gleichermaßen hätten sich ihre Anregungen für die Gruppenarbeit verringert.

Das folgende Hospitationsprotokoll, das gegen Ende des 5. Schuljahres entstanden ist, ist später Gegenstand einer Tischgruppenbesprechung: Im Deutschunterricht soll eine im Sprachbuch stehende Geschichte, die einen Konflikt beschreibt, ohne ihn aufzulösen, zu Ende geführt werden.

„Thomas erinnert, dass ein Erzählplan gemacht werden soll, bringt auch gleich das 1. Stichwort ein. Doris schreibt. Thomas und Agnes beteiligen sich inhaltlich nicht immer ganz passend, aber engagiert. Ebenso Doris. Lebhaftige Mitarbeit, bringt Vorschläge zur Geschichte ein. Oswald sitzt dazwischen, hört zu, beteiligt sich aber nicht. Doris ist ganz auf das Schreiben konzentriert. Agnes hört zu, bisher noch keine Äußerungen. Doris liest die Stichwörter vor, die sie aufgeschrieben hat. Agnes hört die ganze Zeit konzentriert zu, nickt zustimmend, wenn Thomas etwas einbringt, äußert sich selbst aber gar nicht. Oswald hat bisher überhaupt noch nicht am Gespräch teilgenommen. Doris, Thomas und Jens haben inzwischen den Erzählplan erstellt. Außer Agnes und Oswald, die schweigen, beschließen alle, danach nun die Geschichte zu schreiben. Thomas erklärt sich bereit, zu schreiben. Doris macht Formulierungsvorschläge. Agnes ist noch müde, gähnt, passt aber auf, ob er auch wirklich das schreibt, was die anderen vorgeschlagen haben. Beteiligt sich jetzt auch, in dem er ab und zu andere Formulierungen vorschlägt. Agnes hat sich über den Tisch gebeugt, hört gespannt zu und murmelt ab und zu Vorschläge zur Formulierung vor sich hin, aber so leise, dass die anderen gar nicht darauf eingehen. Doris hat dann keine Lust mehr, erzählt Agnes eine kurze Geschichte, beide lachen, wenden sich aber dann beide wieder Thomas und den anderen zu, die diktieren. Als die Geschichte fertig geschrieben ist, werden Agnes und Oswald auch lebhaft, sagen laut, wie der letzte Satz lauten soll, wird hingeschrieben.“

Dann schlage ich vor, die ganze Geschichte nochmal im Zusammenhang vorzulesen. Wird gemacht. Alle hören gut zu, aber wohl nicht sehr konzentriert. Die Geschichte steht für sie, die Sache ist gelaufen. Ich gebe den Hinweis, dass die Situation der Konfliktlösung zu kurz gekommen sei, dass der größte Teil ihrer Geschichte aus dem Wiederholen bereits bekannter Tatbestände bestehe. Einsicht bei allen und Doris beginnt sofort, Ergänzungsvorschläge zu diesem Teil der Geschichte zu machen. Thomas schreibt wieder. Auch Agnes ist jetzt lebhaft dabei und diktiert Thomas, der gar nicht so schnell mitschreiben kann. Thomas muss immer wieder nachfragen. Nach drei oder vier Ergänzungssätzen ist die Stunde zu Ende, die Gruppe hat nicht alle Ergänzungsvorschläge schriftlich festhalten können. Als es klingelt, stürmen alle sofort raus, ohne festzustellen, was in der folgenden Deutschstunde noch gemacht werden muss.“

Über die Tischgruppen-Besprechung haben die Tutoren u.a. Folgendes festgehalten:

„Frage, ob es nun schon besser gelaufen sei: Bei der UE „Berg und Gebirge“ hat die Zusammenarbeit nicht geklappt. Thomas sagt, dass er nicht gewusst habe, dass das in der Gruppe gemacht werden sollte. Die anderen wussten es aber. Bei Lärm in der Gruppe ist noch nicht probiert worden, sich selbst zur Ruhe zu bringen. Frage, ob das Problem dieser Gruppe bisher nicht etwas vereinfacht worden ist? Wo liegt das Problem? Doris findet, dass es gar nicht gut ist, dass, wenn es laut ist, immer die ganze Tischgruppe genannt wird. Das sagt auch Agnes. Oswald und Dieter haben auch manchmal das Gefühl, etwas ungerecht mit

beschimpft zu werden. Lärm entsteht besonders dann, wenn man sich in der Gruppe nicht einig ist oder wenn eine Aufgabe verteilt wird [...].

Adam sagt nun, dass er sich nicht ganz wohl fühlt in der Tischgruppe.

Agnes fühlt sich manchmal nicht wohl, besonders wenn es laut ist, in anderen Gruppen fühlt sie sich wohler.

Oswald meint, dass Adam sich früher wohler fühlte.

Adam gibt das zu, er meint, das war nicht soviel Streit. Er fühlt sich da auch wohler.

Thomas fühlt sich in dieser Gruppe nicht sehr wohl, weil er oft laut ist, weil die Gruppenarbeit nicht klappt.

Zwischen Adam und Thomas wird ein Konkurrenzverhalten festgestellt“.

Im 6. Schuljahr sitzt Agnes in einer neuen Tischgruppe, zu der drei Schülerinnen und Schüler neu hinzukommen. Hier gelingt es Agnes nicht mehr, Streit zu schlichten, sie wird selbst Ursache von Auseinandersetzungen und trägt dazu bei, die Arbeit der Gruppe schwierig zu machen. Das Bild, das die Protokolle und zunehmend auch die Lernentwicklungsberichte von Agnes zeichnen, wird düsterer. Die Tutoren berichten, Agnes sei unsicher geworden, sie suche bei jeder Aufgabe, auch wenn diese besser allein bearbeitet werden kann, die Gruppe, und in der Gruppe verlasse sie sich auf andere, vor allem auf Sarah. Oft beansprucht Agnes auch den Lehrer, sie hat Ängste, etwas allein zu entscheiden. So auch bei Tests, die sie nur langsam und mühselig bearbeite, wobei sie sich Hilfe suchend an die Lehrer wendet (Protokoll Grammatik-Test H 6/1). Ihre Tutoren sprechen oft mit der Tischgruppe über diese Situation, ohne allerdings Abhilfe zu schaffen. In einem dieser Gespräche gibt ein knapper Hinweis von Agnes und Doris Aufschluss über ihre Probleme:

„Etwas nicht wissen, ist ein bisschen schlimm, wenn es wichtig ist. Wir haben Angst davor, ausgemekert zu werden.“ (Tischgruppengespräch 6/1)

Gleichwohl wird Agnes von ihrer Freundin Doris und der leistungsstarken Sarah oft in die Arbeit der Tischgruppe einbezogen. Die Mädchen versuchen immer wieder, ihr zu helfen, sie haben aber Mühe zu erkennen, wann Agnes Hilfe braucht. Sie mahnt Hilfe nicht nur nicht an, sondern sie versucht ihre Arbeitsunfähigkeit zu verbergen. Sarah sagt in einem Tischgruppengespräch:

„Ich erkläre meistens für beide [Agnes und Doris; d. V.]. Weil ich sehe, wenn jemand hilflos vor seiner Aufgabe sitzt. Bei Doris sieht man das genau, Agnes sitzt anders da, sie sieht so aus, als ob sie rechne.“ (Tischgruppengespräch 6/2)

Wenn Doris dann arbeitet, kann auch Agnes sich beteiligen.

Mit Beginn des 7. Schuljahres wechselt die Tischgruppenzusammensetzung erneut. Agnes ist in diesem Jahr nicht mit Doris in einer Gruppe. Im Interview sagt sie später, sie habe dafür gesorgt, mit nur wenigen Leuten zusammen zu sein, die „mehr Ahnung“ als sie selbst haben (Interview, S. 42).

Zum Halbjahr des 7. Schuljahres schreiben die Tutoren einen Lernentwicklungsbericht im Umfang von etwa acht Schreibmaschinenseiten. Wir dokumentieren hier daraus die wichtigsten Passagen:

„Bericht der Tutoren: Für das Arbeiten im letzten Halbjahr und in den nächsten Schuljahren erscheint es zunehmend notwendig und auch möglich, dass Ihr in den einzelnen Fächern Eure Arbeitsweise auf die Voraussetzungen in Eurer Gruppe abstimmt.

Wir Lehrer wollen, dass Ihr Euch in Eurer Gruppe einigt, ob eine Aufgabe in Eurer Gruppe vorbesprochen werden muss, damit jeder von Euch sie lösen kann. Ihr sollt ebenfalls vorklären, ob jeder allein, ob Ihr zu zweit oder ob Ihr alle gemeinsam arbeitet. Die für Eure Gruppe und jeden Einzelnen günstigste Arbeitsform solltet Ihr jeweils nach fachlichen Anforderungen und persönlichen Schwierigkeiten der Gruppenmitglieder sowie nach Tageszeit und -form wählen.

Unserem Eindruck nach, Agnes, klappt das in Deiner Tischgruppe nicht immer ganz reibungslos. Voraussetzung für solche Arbeitsweise ist nämlich, dass jeder genau weiß, was gemacht werden soll, und alle auch gleichzeitig mit der Arbeit beginnen. Ebenso wie Reinhold, Tacho und manchmal auch Reinhild hörst Du bei Erklärungen im Plenum teilweise nicht hin und kannst nicht immer gleich mit der Arbeit anfangen. So kommt es dann, dass Ihr auch die zweite Voraussetzung für die oben beschriebene Arbeitsweise manchmal nicht erfüllen könnt, dass nämlich jeder bei Beginn der Arbeit seine Interessen und Fragen sofort einbringt. Ebenso wie Reinhold, Tacho und Kerstin hältst Du Dich da aber sehr zurück. Wenn Reinhild nicht fragt, haben wir oft gesehen, wartet Ihr auf einen Anstoß von Christine. Und ganz oft ist es dann auch so, Christine sagt: 'Nun los' oder 'Wir fangen damit an.'“

In der Deutschstunde am 21.10.77 solltet Ihr in der Gruppe eine Inhaltsangabe von einem kurzen Textabschnitt machen. Außer Christine wusste keiner, was genau gemacht werden soll, keiner hatte zugehört, keiner gefragt. Christine leierte die Arbeit an, Du musst schreiben, Christine diktiert Dir weitgehend alleine. Kerstin ist still und sagt nichts. Reinhild und Du, Ihr beide fragt nicht, und Tacho und Reinhold könnten wohl helfen, machen aber nicht richtig mit. Am Ende verstehen nicht einmal alle aus der Gruppe das Ergebnis.

Auf diese Weise könnt Ihr auf Schwierigkeiten nicht eingehen und Euch auch nicht richtig helfen. Unserem Eindruck nach drückt Ihr Euch ganz gern um die Verantwortung für das Gruppenergebnis herum. Keiner schreibt gern, weil er dann oft von den anderen Gruppenmitgliedern alleingelassen wird. Außer Christine träumt jeder oder spielt. Ihr bereitet auch nicht die nächste Aufgabe vor, was aber eigentlich notwendig wäre, weil Ihr alle in der Gruppe mit schriftlichen Arbeitsanweisungen nicht sicher umgehen könnt, weil Ihr oft ungenau und flüchtig lest. Diese Schwierigkeiten wurden uns besonders in der

Gesellschaftsstunde am 16.12.77 deutlich, als Ihr die ersten beiden Aufgaben aus dem Geografiebuch lösen solltet. Bei den Erklärungen am Anfang hatte keiner genau zugehört.

Weil Ihr das alle wisst, mögt Ihr Euch auch nicht gerne aufeinander verlassen. Ihr fragt Euch gegenseitig und könnt Euch auch oft ganz prima helfen, aber Ihr geht doch lieber zum Lehrer und holt Euch von ihm Sicherheit.

In der Mathestunde am 11.11.77 gehen alle außer Dir zu Ulf und fragen ihn, ob das Ergebnis richtig sei, obwohl sie auch schon miteinander darüber gesprochen haben. Du fragst zum Teil lieber gar nicht, sondern verbesserst Dein Ergebnis still für Dich, auch wenn Du nicht ganz sicher bist, worin der Fehler eigentlich bestand.

Bei Aufgaben, die ganz klar als Gruppenaufgaben ausgewiesen sind, klappt die Zusammenarbeit in Deiner Gruppe aber teilweise besser, wie z.B. in der Mathestunde am 5.12., als die UE „Zuordnungen“ begonnen wurde.

Ihr macht eine ganze Reihe von Vorschlägen und stimmt ab, welche genommen werden sollen. Dabei bedenkt Ihr z.B. auch die Vor- und Nachteile der einzelnen Verfahren. Das solltet Ihr öfter machen. Ihr müsst jedoch darauf achten, dass Ihr rechtzeitig anfangt, damit Ihr nicht in Zeitdruck kommt und die Zeit für Fragen und Erklärungen bleibt. Sonst verliert jemand den Anschluss und die Lust und fängt an zu stören.

Wir haben uns immer gefreut, dass Ihr Euch bei der Arbeit in der Gruppe nie richtig verkracht und dass Ihr alle immer bemüht seid, füreinander Verständnis zu haben und Euch nicht wehzutun. Deshalb glauben wir, müsste es Euch auch möglich sein, ausführlicher miteinander darüber zu sprechen, was der eine oder andere nicht so gut kann und wie das schon bei der Planung und Vorbereitung der Arbeit berücksichtigt werden könnte.

In Gesellschaft und NW war es in diesem Halbjahr wieder möglich, sich zu einem Hauptthema ein Arbeitsgebiet zu wählen und daran für einen bestimmten Zeitraum zu arbeiten. Es kam uns darauf an, dass Ihr die Entscheidung, an einem bestimmten Thema zu arbeiten, auch während der dafür zur Verfügung stehenden Zeit durchhieltet, oder aber Euren Wechsel zu einem neuen Thema gut begründen konntet.

Wir haben Euch viele Möglichkeiten angeboten, die Ergebnisse Eurer Arbeit in den Neigungsgruppen festzuhalten (Matrizen, Vortrag, Plakate, Folien, Fotos, Videofilme) und sie den anderen mitzuteilen. Ihr solltet sie möglichst vielfältig nutzen.

In Gesellschaft hast Du Dich mit Tacho, Reinhold, Reinhild und Christine während der UE 'Feudalismus' für das Thema 'Adel, Ritter, Burgen' entschieden. Damit waren bis auf Kerstin alle aus der Tischgruppe zusammen. Ihr habt Euch dann aufgeteilt und Du hast mit Reinhild und Christine das Thema „Ritterliches Leben“ bearbeitet. Indem Ihr auch bei dieser Arbeit gleichsam in der Zusammensetzung der Gruppe gearbeitet habt, traten auch ähnliche Probleme auf. Ihr drei habt ziemlich unorganisiert, unsystematisch und sehr zeitaufwändig gearbeitet. Am 19.9. z.B. liest Du mit Reinhild 55 Minuten lang einen Text von eineinhalb Seiten, und dann stellt Ihr fest, dass Ihr Eure Fragen mit diesem Text gar nicht beantworten könnt. Ihr gebt nun den Text an Christine weiter mit der Aufforderung, ihn zu erarbeiten. Sie fängt auch an und versucht immer wieder, Dich und Reinhild mit einzubeziehen. Der nach 3 Stunden geschriebene Text ist aber sehr unverständlich. Als das deutlich wird, muss Christine ihn für Euch umarbeiten. Dass Christine da sauer war, ist eigentlich sehr gut zu verstehen. Auch den Vortrag muss Christine weitgehend alleine machen, denn Du verhältst Dich ebenso wie Reinhild dabei weitgehend passiv.

Unserer Einschätzung nach hat die Arbeit nicht so gut geklappt, weil Du Dich ebenso wie Reinhild nicht richtig verantwortlich für das Gesamtergebnis gefühlt hast und Ihr dadurch auch Christine gezwungen habt, vieles praktisch allein zu machen.“ (LEB 7/1)

Agnes schreibt dazu im „Bericht des Schülers“ dieses LEB:

„Wenn wir uns streiten, streiten wir uns nicht richtig, denn wir lachen dann meistens darüber und ärgern uns gegenseitig. Unser Streit sieht folgendermaßen aus: Es fliegen die Federtaschen und wir bekritzeln uns gegenseitig die Tische. So sieht unser Streit nur aus, wenn wir ganz guter Laune sind. Sonst, wenn einer sauer ist, was nur selten passiert, sagt er, er wolle nicht mehr mit uns reden, doch in der nächsten Stunde lacht er wieder.“

In der Tischgruppe arbeiten wir meistens in 2er-Gruppen. Wir arbeiten auch öfters in der Tischgruppe, doch es dauert dann immer etwas länger, bis wir ein Ergebnis bekommen. Wir haben alle in der Gruppe ungefähr die gleiche Rolle. In dieser Tischgruppe kann ich am besten arbeiten. Ich kann Reinhild und den anderen in der Tischgruppe helfen und die anderen helfen mir. Das finde ich ganz toll.“ (LEB 7/1)

Nach einem halben Jahr gehen die Tutoren im LEB wieder auf die Probleme der Tischgruppen-Arbeit ein:

„Im letzten LEB hatten wir Euch geschrieben, dass die Schwierigkeiten in Eurer Tischgruppe an Eurer Unaufmerksamkeit bei Erklärungen, dem daraus folgenden zu späten Arbeitsbeginn und an der geringen Bereitschaft einiger, Verantwortung für die Gruppenarbeit zu übernehmen, lagen.“

Diese Probleme habt Ihr immer noch nicht lösen können. Wir glauben, dass das daran liegt, dass Ihr Eure Schwierigkeiten nicht als Gruppe in Angriff genommen habt, sondern nur einzelne von Euch für sich allein daraus Konsequenzen gezogen haben. [...]

Wenn ein Gesamtergebnis der ganzen Gruppe gefordert ist, wie z.B. in Gesellschaft während der UE 'Indianer', als Ihr das Thema 'Cheyennes, Arapahos' bearbeitet habt, habt Ihr Schwierigkeiten, ein einheitliches Ergebnis vorzulegen, weil Ihr unterschiedlich intensiv gearbeitet habt, kommt es zu verschiedenen Ergebnissen, und Ihr könnt Euch nicht auf eine einheitliche Formulierung einigen, für die jeder die Verantwortung übernehmen könnte. Durch die Unstimmigkeiten verliert Ihr so viel Zeit, dass Ihr nicht rechtzeitig fertigwerdet. [...] (LEB 7/2)

Im 8. Schuljahr wird die Stammgruppe von zwei neu an die IGS kommenden Gymnasiallehrern übernommen, die bisherigen Tutoren beginnen wieder im 5. Jahrgang. Zugleich werden die Tischgruppen neu zusammengesetzt: Agnes sitzt wieder mit Doris zusammen, zwei Schülerinnen kommen neu hinzu.

Agnes bezeichnet ihre Gruppe in diesem Schuljahr als „vollkommen chaotisch“, richtige Gruppenarbeit sei gar nicht mehr zustande gekommen, das empfinde sie als sehr schlimm. Agnes' Arbeitsfähigkeit ist aber auch im lehrerzentrierten Stammgruppenunterricht beeinträchtigt (vgl. 6.3.1), und sie hat nun, da die Gruppe nicht arbeitet, keinen Ort, an den sie sich zu ruhiger Arbeit zurückziehen kann. Aus den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch, Gesellschaft wird ihr zurückgemeldet, dass sie kaum mitarbeite und häufig gänzlich unbemerkt bleibe.

Die Tischgruppenprobleme werden auch in den kommenden Jahren durch Neuzusammensetzungen nicht behoben. Die Kooperationsprobleme sind ernsthaft und dauerhaft und verstärken Agnes' Unsicherheit. In allen Tischgruppen-Zusammensetzungen hat Agnes gleiche Probleme und Schwierigkeiten, gleiche Ängste. Nur die dauerhafte Freundschaft mit Doris, die zwar nicht frei von Konflikten ist, trägt dazu bei, dass sie schließlich einigermaßen mit den Anforderungen der Schule zurechtkommt und ihre zeitweilig belastete Situation aushalten kann:

„Wenn wir also zusammengesessen haben und Partnerarbeit machen wollten, waren das immer nur Doris und ich. Also wenn's freigestellt war oder wenn wir Themengruppen hatten, waren Doris und ich immer in einer Gruppe. Das war irgendwie grundsätzlich.“ (I, S. 38)

Die Beziehungen zu vielen anderen Mitschülern sind indessen oft derart, dass Agnes sich durch sie beschwert und beeinträchtigt sieht. Bereits früheren Hospitationsprotokollen sind Hinweise zu entnehmen, dass die Gruppendynamik in der Tischgruppe und in der Stammgruppe Agnes nicht so förderlich ist, wie es der erste Lernentwicklungsbericht hatte erwarten lassen.

Dennoch gibt es immer wieder Ansätze und Situationen, in denen Agnes erfolgreich mitarbeiten kann. Das belegt z. B. die folgende Protokollnotiz aus dem 6. Schuljahr:

„Ich komme mehr zufällig in die Mathematikstunde und sehe, dass Agnes an einer Stelle Schwierigkeiten hat, setze mich zu ihr, erkläre noch einmal, wie sie es machen muss. Nachdem wir eine Aufgabe gemeinsam gelöst haben, sagt sie während der zweiten, bei der ich nun nicht mehr helfe, strahlend: 'Jetzt kann ich's!'.“ (LEB 6/2)

In den Lernentwicklungsberichten finden wir immer wieder Hinweise auf solche „glücklichen Augenblicke“, in denen Agnes allein oder mit Hilfe von Mitschülern oder Lehrenden Lernerfolge erlebt. So werden Doris und Sarah im LEB 6/1 für ihr „ganz prima Ergebnis“ bei der selbstständigen Arbeit über Pilze gelobt. Ein halbes Jahr später werden ebenfalls Situationen wiedergegeben, in denen Agnes in der Gruppe – und das sind immer Doris, Sarah und auch mal ein Junge – oder allein erfolgreich und aufgabengerecht gearbeitet hat (LEB 6/2).

Agnes macht also in der Tischgruppe – ähnlich wie in der Stammgruppe – überwiegend negative Erfahrungen: Sie fühlt sich von den anderen Schülerinnen und Schülern wenig anerkannt, wird wenig in die gemeinsame Arbeit einbezogen, hat mit den fachlichen Anforderungen Schwierigkeiten und kann mit den anderen nicht mithalten. Lediglich in der engen Zusammenarbeit mit ihrer Freundin Doris oder in Lerngruppen mit großer Homogenität der Interessen – wie in der AG „Frauenfragen“ (vgl. 6.3.1) – kann Agnes zum eigenen Arbeiten kommen und auch Erfolg haben. Die Tischgruppe scheint für Agnes noch zu groß zu sein.

7.3.2 Carola in der Tischgruppe

Im ersten Lernentwicklungsbericht bescheinigen die Tutoren Carolas Tischgruppe, „dass die Mädchen sehr gut zusammenarbeiten“, und im zweiten LEB wird dies verstärkt:

„Sie haben eine Regelung geschaffen, nach der sie sich in regelmäßigen Abständen umsetzen und für eine begrenzte Zeit einen Tischgruppensprecher wählen. Diese Fähigkeit der Tischgruppe zusammenzuarbeiten hat auch zu einem tollen Ergebnis der Gruppe bei der Unterrichtseinheit 'Leben an der Küste' im Fachbereich Gesellschaft geführt. Die Mädchen haben ein Lexikon über Meerestiere (erstes IGS-Buch) verfasst und über eine lange Zeitdauer intensiv und sorgfältig gearbeitet.“ (LEB 5/2).

Aber dieser Prozess ist keineswegs gradlinig und frei von Konflikten. Es ist in dieser Stammgruppe offenbar schwierig, die Cliques-Struktur, die sich von Anfang gebildet hat, zu durchbrechen. Carola stimmt im Fragebogen der Aussage voll zu, dass sich „bald Cliques herausgebildet haben, die sich nicht sehr um andere Schüler gekümmert haben“ (1,0/39). Diese Cliques sind zum Teil mit den Tischgruppen identisch. Carola selbst gehört einer solchen Gruppe an.

In den ersten Lernentwicklungsberichten schreiben die Tutoren von Schwierigkeiten der Gruppe, zu gemeinsamer Arbeit und entsprechenden Ergebnissen zu kommen. Eine Ursache dafür sei das dominante Verhalten Karins, das besonders Carola zu schaffen mache. Diese suche die Zusammenarbeit, werde aber von Karin verdeckt:

„Für den Beobachter ist es nicht immer leicht, Carolas Anteil an der Partnerarbeit zu erkennen, weil sie durch enge Kooperation mit Karin hinter dieser immer etwas verschwindet. Das heißt, Karin produziert sich stärker in der möglicherweise gemeinsam angefertigten Arbeit.“ (LEB 5/1)

Diese Dominanz habe manchmal zu bösen Streitereien in der Tischgruppe geführt, berichtet Carola im Interview.

„Ja, und Karin wollten wir dann nicht haben. Das habe ich schon in der Grundschule gemerkt, dass die unheimlich dominant war. Sie wollte immer alles bestimmen. Jedenfalls hatte ich damals immer das Gefühl. Das habe ich auch heute noch.“ (I, S. 13)

Noch im Verlauf des ersten Halbjahres verlässt Karin die Tischgruppe, und nun fühlt Carola sich wohler, sie „kann sich gut mit ihren Vorschlägen und Ideen in die Gruppe einbringen und wird auch von allen akzeptiert“ (LEB 5/1). Die Gruppe kommt insgesamt besser zurecht. Carola bestätigt dies in ihrem Teil des Lernentwicklungsberichts:

„Wir helfen uns gegenseitig. Seit Karin nicht mehr in unserer Tischgruppe ist, fühle ich mich wohler. Vorher fühlte ich mich unterdrückt.“ (LEB 5/1)

Dabei reißt die Beziehung zwischen Carola und Karin keineswegs ab, was die Tutoren aufmerksam registrieren:

„Allerdings scheint der Weggang Karins für sie doch von Bedeutung gewesen zu sein, denn sie sucht häufiger den Kontakt zu ihr, auch während des Unterrichts. In den Pausen und während der Freizeit scheint sich die Beziehung auch wieder zu verfestigen. Sollte es Carola gelingen, innerhalb dieser Beziehung eine relativ selbstständige Position zu bewahren, und die Entwicklung scheint dafür zu sprechen, so wird es für Carola keine Schwierigkeiten geben. Auch der Ausbau der Gruppe wird sicher davon profitieren können. [...] Durch die äußerliche Trennung der Zweierbeziehung zu Karin kann Carola lernen, selbstbewusster und eindeutiger ihre Position zu vertreten und doch auch sich mehr der Kleingruppe zu öffnen, diese Arbeitsform als angenehm zu erleben.“ (LEB 5/1)

Im Interview beschreibt Carola ausführlich einen solchen Prozess der Gruppenerfahrung aus dem 6. Schuljahr:

„[...] Da haben wir Mädchen rebelliert, dass die Jungens in einer Tischgruppe sitzen und die Mädchen in einer. Da wollten wir gerne mit den Jungen zusammenarbeiten und mit denen in einer Tischgruppe sitzen. Die wollten das aber nicht. Und da haben wir irgendwann mal für eine Woche so gemischte Tischgruppen ausgelost. [...] Nach einer Woche fingen dann so Leute an wie [...] zu sagen, dass es ihnen mit [...]den Jungen] gefiele, und die wollten dann zusammenbleiben. Und da fing das an. Ich wollte wieder zurück in meine alte Tischgruppe. Aber da sind dann nur noch Anna und Karin gewesen [...] und dann fing das an, dass Karin sich mit Andrea besser verstand als mit mir. Das hat mich unheimlich geärgert, und da war ich auch eifersüchtig. Und dann habe ich [...] mich eines Tages entschlossen, zu Sieglinde und Heike in die Tischgruppe zu gehen. [...] Seitdem bin ich dort in der Tischgruppe. Und seit ungefähr einem Jahr verstehe ich mich mit Karin wieder sehr gut.“ (I, S. 14 f.)

In den letzten drei Jahren entwickelt sich Carolas Tischgruppe zu einer homogenen Arbeitsgruppe, die sich erfolgreich und solidarisch um gute Leistungen bemüht. Zu diesen guten Leistungen gehört es, einer Schülerin zu helfen, die mit den sozialen und fachlichen Anforderungen der Schule kaum zurechtkommt. Carola setzt sich zu Beginn des 8. Schuljahres neben sie und unterstützt sie lange Zeit mit sehr viel Geduld, bis sie merkt, dass diese Schülerin Anforderungen an ihre Hilfsbereitschaft stellt, die sie nicht erfüllen kann. Am Ende des 8. Schuljahres verlässt die leistungsschwache Schülerin die Gruppe, und zwei starke Schülerinnen kommen hinzu. Der Tutor interpretiert diesen Wechsel in der Tischgruppe als konsequenten Schritt zur homogenen Leistungsgruppe.

Über die Tischgruppe hinaus arbeitet Carola insbesondere mit drei anderen Mädchen intensiv zusammen. Diese Zusammenarbeit geht über das übliche Maß hinaus. Sie besuchen z. B. zusammen einen Sprachkurs in England, auf den sie sich auch gemeinsam intensiv vorbereiten. – Die Tutoren charakterisieren diese Gruppe folgendermaßen:

„Das war aber ganz zweckgebunden, die sind jetzt wieder auseinander. [...] Darin war sich diese Gruppe eben sehr ähnlich, dass jeder den anderen gelten ließ und keiner dominierte. Zum anderen machte am Wochenende jeder seine Sache und hatte seine Aktivitäten; dort gab es einen Freundeskreis, der mit Schule nichts zu tun hatte.“ (Tutorengespräch, S. 16 f.)

Die Tischgruppe wird für Carola und die drei anderen Mädchen zu einer Interessengemeinschaft, in der sie gemeinsam für gute Leistungen und Zensuren arbeiten. Die persönlichen Beziehungen zu anderen Mädchen sind für Carola in der Schule nicht mehr so wichtig wie in den ersten Jahren.

Diese emotionale Offenheit, die in ihrer Tischgruppe herrscht, kann Carola nutzen, um erneut Kontakte zu Karin zu knüpfen, mit der sie sich bald wieder gut versteht: Beide Mädchen schreiben eine Jahresarbeit zusammen und sind dabei die Einzigen, die ihre Partnerin nicht in ihrer jeweiligen Tischgruppe haben. Diese emotionale Entlastung wird durch eine externe Entwicklung gefördert, auf die wir später noch eingehen werden: Carola findet in einem Sportverein eine für sie wichtige Bezugsgruppe, in der sich neue Freundschaften entwickeln. Dadurch wird Carola emotional erheblich entlastet.

In den letzten Schuljahren ist Carola Tischgruppe eine funktionale Leistungsgruppe, die in ihren Leistungen homogen und in ihrer auf schulischen Erfolg gerichteten Zielsetzung konform ist. Emotionale Bindungen, gemeinsame Freizeit und Wochenendunternehmungen ohne schulische Zielsetzung gibt es kaum, wohl aber Solidarität in den schulischen Dingen. Es ist insofern eine harmonische Gruppe.

Für Carola haben also die Beziehungen zu den Mitschülerinnen eine starke und zugleich ambivalente Bedeutung. Carola lehnt sich zunächst eng an ihre Freundin Karin an, die sie aus der Grundschule kennt, kann sich aber gegen deren „Dominanz“ nicht gut durchsetzen. Nachdem Karin die Tischgruppe verlässt, fühlt Carola sich einerseits wohler, sie ist aber gleichwohl sehr betroffen („eifersüchtig“), als Karin sich nach einem Wechsel der Tischgruppenzusammensetzung mit einer anderen Schülerin anfreundet. Eine Lösung findet sich dann in der Weise, dass Karin zwar in einer anderen Gruppe bleibt und dadurch Carola mehr Freiraum in der täglichen Gruppenarbeit gibt, dass sich aber über die Tischgruppen hinweg wieder eine gute Beziehung zu Karin entwickelt.

Bei der Befragung beurteilt Carola die Tischgruppe recht positiv: Sie kann in ihrer Tischgruppe „Spielen und Lernen gut vereinbaren“ (1,0/34), in ihrer Tischgruppe konnte „jeder jedem helfen“ (1,0/29), und ihre Tischgruppe ist „auch in Projekten in der Regel zusammengeblieben“ (1,0/45). Sie stimmt sogar teilweise der Aussage zu, „ohne Tischgruppe in dieser Schule nicht zurechtgekommen zu sein“ (,67/26). Sie kann „in der Tischgruppe besser reden als in der Stammgruppe“ (1,0/27), sie hat „gelernt, mit anderen besser zusammenzuarbeiten“ (1,0/18) und „gelernt, Hilfe anzunehmen“ (1,0/14). Die Tischgruppe war für sie zum Teil auch ein „Schutz vor anderen Schülern und Lehrern“ (,67/13). Im Interview sagt sie:

„Ja, die Tischgruppe hat für mich die Bedeutung gehabt, dass ich die Leute da besser kannte und um Rat fragen konnte, dass ich nicht immer gleich den Lehrer fragen musste; und irgendwie kannte man die Leute besser und traute sich auch eher zu fragen; und die Gruppe war auch dazu da, dass man sich zurückziehen konnte.“ (I, S. 15)

Als persönliche Bilanz fügt sie jedoch einschränkend hinzu:

„Ich find' das [Arbeiten in Tischgruppen – d. V.] gut. Aber ich habe bei mir gemerkt in den letzten Jahren, dass ich irgendwie Angst habe, irgendwas allein zu arbeiten. Ich weiß auch nicht – wenn es darum geht, eine größere Arbeit zu machen [...] bei größeren Themen suche ich eigentlich immer irgendjemand, der etwas mit mir zusammen macht. Ich meine, ich finde Gruppenarbeit sehr gut.“ (I, S. 21 f.)

Die Tischgruppe ist also für Carola ein sozialer Rahmen, in dem sie sich relativ sicher bewegen kann. Carola hat – nachdem die dominante Karin in eine andere Tischgruppe gewechselt hat – eine gleichberechtigte (vielleicht sogar leicht dominante) Position. Sie kann mit anderen gut zusammenarbeiten, ja sie fühlt sich sogar „bei größeren Themen“ auf diese Zusammenarbeit angewiesen. Die Gruppe ist in ihrer sozialen Struktur überschaubar, Carola kann in ihr besser agieren als in der Stammgruppe. Und diese Interaktion in der Tischgruppe und/oder in themenbezogenen Arbeitsgruppen macht es Carola möglich, intensivere emotionale Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. (Dies gilt ähnlich auch für die Beziehungen in dem Sportverein, dem Carola gegen Ende des 7. Schuljahres beitrifft – vgl. dazu 10.3.2) Carola braucht offenbar engere soziale und emotionale Beziehungen, sie findet diese in der Arbeit der Tischgruppe bzw. den themenbezogenen Arbeitsgruppen. Wir werden im Kapitel „Persönlichkeitsentwicklung“ darauf noch näher eingehen müssen.

7.3.3 Gerd in der Tischgruppe

Mit zwei anderen Schülern, die ebenfalls aus Dörfern in die IGS kommen, und einem weiteren Schüler bildet Gerd am Anfang des 5. Schuljahres eine Vierer-Tischgruppe. Diese hat nach den Worten des Tutors ...

„[...] große Schwierigkeiten, Arbeitsaufgaben untereinander aufzuteilen oder mit Erfolg zusammenzuarbeiten. Die Tischgruppe braucht ständige Hilfe der Lehrer, um mit ihren Aufgaben voranzukommen und selbstständig zu arbeiten.

Gerd ergriff in dieser Tischgruppe häufig die Initiative, stieß dabei jedoch nicht immer auf Gegenliebe, sodass eine Zusammenarbeit in der Tischgruppe trotz guten Willens von Gerd nicht in allen Unterrichtssituationen oder manchmal nur unter großen Schwierigkeiten zustande kam [...]“ (LEB 5/1)

Diese Zusammensetzung ist für Gerd insofern ungünstig, als sich hier drei Schüler zusammengefunden haben, die von einigen Mitschülern als „Dörfler – Töffler“ usw. verunglimpft werden (vgl. 6.3.3), sich aber dagegen nicht gemeinsam zur Wehr setzen können. Diese Tischgruppe stellt sich nicht mit Gerd gemeinsam gegen diese Kränkungen, sondern beteiligte sich selbst an den Verunglimpfungen seines Familiennamens.

Auch im 6. Schuljahr verändert sich die Tischgruppen-Situation kaum. Der Tutor schreibt:

„Nicht zufrieden bin ich mit Eurer Tischgruppenarbeit. Hier müssen wir im nächsten Halbjahr verstärkt üben, dass die Zusammenarbeit besser klappt und dass Ihr Euch gegenseitig helft. Denn darin besteht ein Zusammenhang: Bei einer schlecht funktionierenden Zusammenarbeit kommt Ihr zu keinen überzeugenden Ergebnissen. Die anderen Schüler in der Stammgruppe merken das und äußern sich dann abfällig über Euch, obwohl sie keinen Grund dazu haben, weil ihre eigene Gruppenarbeit auch nicht immer klappt und ihre Ergebnisse oft auch dürftig sind.“ (LEB 6/1)

Ein halbes Jahr später berichtet der Tutor von einer Besserung:

„Die Zusammenarbeit in der Tischgruppe klappt viel besser.“ (LEB 6/2)

Aber die Gruppe selbst ist mit ihrer Arbeit nicht zufrieden. Am Anfang des 7. Schuljahres formulieren die vier Schüler auf einer Lernkarte ihr Unbehagen:

„Jürgen: In der Tischgruppenarbeit ist es nicht gut (bei uns), weil die anderen immer vom Thema abkommen. Partnerarbeit ist besser.

Peter: In der Tischgruppe kann man gut arbeiten. Allerdings ist es zu laut, weil Gerd immer mit seinen dummen Bemerkungen dazwischen funkt. (Kommentar von Gerd: Stimmt nicht)

Hans: Wenn man mit der Klasse arbeitet, kann man mehr fragen. Aber ich bin für Tischgruppenarbeit, weil man da unter sich ist. Außerdem funkt Gerd immer mit seinen dummen Bemerkungen dazwischen.

Gerd: Ich finde, in der Klasse kann man besser arbeiten, denn in der Tischgruppe schafft man nicht so viel, weil Hans immer Streit mit Jürgen anfängt. Der Peter schiebt es immer auf andere, der Hans auch. Ich habe zu Peter nichts Schlimmes gesagt. Er aber immer zu mir 'Gerd ist ein Spasti' und alles solche Wörter.“ (Lernkarte 10.77)

Während dieses Halbjahres scheint sich Gerd mit den Arbeitsstörungen in der Tischgruppe intensiv zu beschäftigen, die Tischgruppe gefällt ihm immer weniger.

Im 7. Schuljahr – nachdem Gerd sich auf einer Stammgruppenfahrt mit einem Schüler aus der Stadt angefreundet hat und zum Stammgruppensprecher gewählt worden ist (vgl. 6.3.2) – ist er nicht mehr so sehr an die Schüler seiner kleinen Tischgruppe gebunden, sondern auch zu Partner- und Gruppenarbeit mit anderen Schülern in der Lage. Er sitzt mit seinem neuen Freund an einem Tisch und macht mit ihm zusammen die Partnerarbeiten. Gerd wechselt die Tischgruppe und kann in der neuen Gruppe offenbar besser arbeiten. Der Tutor schreibt im Lernentwicklungsbericht dazu:

„Dieser Tischgruppenwechsel hat bewirkt, dass Du auch mal längere Zeit konzentriert gearbeitet hast und nicht nur abgelenkt wurdest durch Streitigkeiten in der Tischgruppe.“ (LEB 7/2)

Höhepunkt dieses 7. Schuljahres ist eine Arbeit in der Tischgruppe, an die sich Gerd beim Ausfüllen des Fragebogens als besonders angenehm erinnert. Die Gruppe erhält im Gesellschaftskundeunterricht den Auftrag, ein Klostermodell zu bauen. Sie bekommt dazu ausreichend Zeit und einen eigenen Raum zur Verfügung. Der Gruppe gelingt es, diesen technisch und inhaltlich schwierigen Auftrag zu erfüllen:

„Du hast mit den anderen aus Tisch 1 zusammen ein prima Klostermodell gebaut und hast bis zum Ende durchgehalten, auch wenn es manchmal schwerfiel. Du warst immer fröhlich bei der Sache, hast die anderen dabei manchmal auch unterhalten. Oder die anderen haben sich auch mal über Dich unterhalten, aber das gehört dazu. Du hast die Anlage des Klosters dann ganz prima erklärt. Du musstest Dir einen Überblick über einen recht umfangreichen Bereich, nämlich das Handwerk und die Landwirtschaft im Kloster verschaffen. Und es ist Dir ganz gut gelungen, die verschiedenen Berufe und die Funktionen der einzelnen Gebäude und Gassen sowie Plätze zu erklären. Du hast die Zusammenhänge gut kapiert und den anderen einen Einblick in das Leben eines mittelalterlichen Klosters verschafft.“ (LEB 7/2)

Auch Gerd ist jetzt mit seiner Situation in der Tischgruppe zufrieden. Er schreibt im gleichen Lernentwicklungsbericht:

„Die Tischgruppe ist nicht schlecht. Man kann in der Tischgruppe gut arbeiten.“ (LEB 7/2)

Bei der Befragung ist Gerd ein Schüler unter ca. 20 % aller Schülerinnen und Schüler, die sich auf die Frage nach „besonders angenehmen“ Tischgruppen-Situationen an derartige Kooperations-Erfahrungen erinnern.

In den Lerndiagnosematerialien der folgenden Jahre spielt die Tischgruppe kaum noch eine Rolle. Offenbar finden nur noch selten Auseinandersetzungen statt oder diese werden als 'normal' nicht sonderlich erwähnt. Gruppen- und Partnerarbeit sind in diesem Team selbstverständliche Lern- und Arbeitsformen geworden. So bestätigt z.B. der Fachlehrer für Naturwissenschaften, dass Gerd mit seinem Tischnachbarn meist gut zusammenarbeitet, der Mathematiklehrer fordert Gerd auf, mit einem bestimmten Schüler noch häufiger zu kooperieren, um Schwächen in Mathematik auszumerzen. Gerd sitzt nun wieder und bis zum Ende der IGS-Zeit mit jenen Schülern zusammen in der Tischgruppe, die anfangs so viele Probleme mit der Stammgruppe und untereinander gehabt haben.

Gleichwohl ist Gerd in der Stammgruppe und in der Tischgruppe noch nicht voll integriert. Im Interview beschreibt er seine Situation so:

„[...] ich konnte mit allen gut, so, aber hauptsächlich war ich mit [... meinem Freund] zusammen; so durch die Schule gelaufen. Aber im Unterricht hab' ich auch mal bei Themen so mit [...einem anderen Schüler] zusammen gearbeitet, das schon, aber nur im Unterricht, in den Pausen gar nicht und in der Freizeit.“ (I, S. 25)

Die Bedeutung der Tischgruppe schränkt Gerd auf fach- und arbeitsbezogene Aspekte ein. Auf die Frage, was denn an der Tischgruppe für ihn wichtig gewesen sei, antwortet er:

„Ja, dass man zusammenarbeiten kann. Also wenn man etwas nicht verstanden hat, nachfragen kann oder sich was erklären lassen. Zusammen eben was machen, wie wir das Projekt zusammen gemacht haben, Landwirtschaft oder irgendwas mit dem Dorf da, wo wir einmal hingefahren sind. So etwas zusammen machen, das finde ich sinnvoll. [...] Das ist schon ein Vorteil, wenn man neben einem sitzt, der da schon ein bisschen Ahnung hat.“ (I, S. 65)

Gerd berichtet aber auch von Mängeln der Kooperation:

„Oder Du fragst mal andere. – 'Ach, keine Zeit Dir zu helfen!', oder so, so fing das an. Das sollte ja alles ganz anders sein mit Zusammenarbeiten und so. Ja, und da wurde einem das ja gleich vermiest. Deshalb ging das auch nicht so gut.“ (I, S. 27)

Diese Kritik bezieht sich auf das Fach Mathematik. Besonders in diesem Fach, in dem er selbst größere Schwierigkeiten hat, erlebt Gerd in den beiden letzten Schuljahren immer wieder Tischgruppensituationen, die er im Fragebogen als „besonders unangenehm“ beschreibt. Im Interview schildert er solche Szenen mit großer Erregung:

„[...] Ich konnte das nicht ab. Das war in jedem Fach so. [...] 'Ich habe viel mehr Arbeitsblätter gemacht wie der Gerd. Oder ich hab' das viel besser gemacht wie der Gerd.' Also dann pack Dich doch mal an den Kopf, Mensch! Wer kann denn so doof sein, so klein, diese Vergleicherei da. Das hat mir ehrlich gestunken.“ (I, S. 38)

Gerd leidet unter solchem Konkurrenz-Verhalten seiner Mitschüler, und er bleibt gegenüber der Tischgruppe in einer sozial-emotionalen Distanz: Er schätzt sie als sachbezogene Arbeitsgruppe, die an einem bestimmten Auftrag arbeitet, aber nach seiner Einschätzung zerfällt die Tischgruppe spätestens dann wieder in miteinander konkurrierende Individuen, wenn es um die Zuteilung von Leistungszertifikaten geht. Letztlich sind ihm also seine Mitschüler nicht kooperativ und solidarisch genug. Bei der Befragung ist Gerd einer von vier Schülern (also von einem zehntel Prozent aller Befragten), die vergleichbare Konkurrenz-Situationen als „besonders unangenehm“ erinnern. Dies scheint uns ein Hinweis darauf zu sein, dass Gerd besonders sensibel auf Verhaltensweisen reagiert, die ein Moment von Konkurrenz enthalten. In den Daten der anderen Schülerinnen und Schüler gibt es jedenfalls keinen Beleg dafür, dass das von Gerd beklagte Verhalten in der Gruppe dominant ist.

Im 10. Schuljahr scheint sich Gerd noch weiter mit seiner Tischgruppe arrangiert zu haben. Bei der Befragung kreuzt er an, sich in seiner Tischgruppe „wohlzufühlen“ (1,0/23), er „konnte und kann in seiner Tischgruppe Spielen und Lernen gut vereinbaren“ (1,0/34), er ist „mit mehreren Schülern“ seiner TG „auch in den Pausen und Freizeiten zusammen“ (,67/18). Es ist ihm „wichtig, dass möglichst die ganze Stammgruppe gute Arbeitsergebnisse bringt“ (1,0/29). Offenbar kann Gerd jetzt auch ohne Unterrichts- und Arbeitsbezug mit seinen Mitschülern zusammen sein.

7.4 Zusammenfassung und Interpretation

Die Tischgruppe hat im Konzept des Team-Kleingruppen-Modells schon vom Namen her eine besondere Bedeutung. In der Kleingruppe sollen sich die wichtigsten Lernprozesse abspielen – sowohl in inhaltlicher, wie in emotionaler und in sozialer Hinsicht.

In der Befragung haben sich die Schülerinnen und Schüler mit großer Mehrheit positiv über ihre Tischgruppen geäußert: Sie haben u.a. gelernt, besser miteinander zu arbeiten, können sich gegenseitig helfen, sie haben intensive Beziehungen zueinander. Es gibt aber auch Schülerinnen und Schüler, die diese positiven Einschätzungen nicht bzw. nicht uneingeschränkt teilen: Einige Schülerinnen und Schüler weisen auf Cliques hin, in denen sich gute und schwache Schülerinnen und Schüler zusammengefunden und von den anderen abgegrenzt hätten. Und es scheint in einigen Tischgruppen schwierig gewesen zu sein, sich zwischen Jungen und Mädchen über die gemeinsame Arbeit zu verständigen. Häufigste Probleme, aus denen besonders „unangenehme Situationen“ entstehen, bestehen darin, dass Schülerinnen und Schüler sich persönlich nicht leiden können und miteinander in Streit geraten.

Unterschiedliche Einschätzungen liegen bei den Aussagen zur Tischgruppe vor allem bei solchen Aspekten vor, die mit der Leistungsfähigkeit zusammenhängen: Es gibt deutliche Abweichungen von der durchschnittlichen Einschätzung bei der Frage, wie wichtig die Tischgruppe persönlich gewesen ist. Etliche Schülerinnen und Schüler meinen, sie wären ohne die Tischgruppe nicht zurechtgekommen, andere stimmen dem nicht zu, halten jedoch überwiegend die Tischgruppe als Arbeits- und Lernform für

sinnvoll. – Zum anderen liegen deutliche Unterschiede bei jenen Aussagen vor, die sich auf die Integration innerhalb der Tischgruppen beziehen: Etliche Schülerinnen und Schüler können weniger gut als ihre Mitschüler innerhalb ihrer Tischgruppen Kritik „äußern und sich mit ihren Meinungen und Wünschen durchsetzen.

Wir haben keine Bedingungen finden können, unter denen bestimmte Schülerinnen und Schüler sich in ihren Tischgruppen besonders wohl fühlen. Immerhin müssten solche Bedingungen auch für 53 Prozent aller Schülerinnen und Schüler zutreffen, denn so viele fühlen sich in der Tischgruppe uneingeschränkt wohl. – Wir haben aber für jene kleine Teilgruppe, die sich in ihrer Tischgruppe zum Zeitpunkt der Befragung nicht wohlfühlt, Hinweise auf besondere Bedingungen finden können: Diese Schülerinnen und Schüler haben in jenen Fächern deutlich schwächere Noten, in denen die Gruppenarbeit eine besondere Rolle spielt. In der Gruppensituation werden Leistungsschwächen besonders leicht offenbar, und sie können die soziale Interaktion sehr belasten. Es kommt bei diesen Schülerinnen und Schülern hinzu, dass auch die Eltern auf Leistungsschwächen häufiger als bei anderen mit Vorwürfen reagieren, die zu anhaltenden sozialen Spannungen führen. Da tragen dann auch die Tischgruppenelternabende wenig dazu bei, die Situation in der Tischgruppe zu verbessern. Bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler sind schon in der Grundschule Defizite in den Leistungen mit sozialen Spannungen in der Familie einhergegangen, und diese Kopplung scheint sich bis in die Tischgruppen hinein fortzusetzen. Leistungsprobleme lösen offenbar in der Tischgruppe ähnliche soziale Ängste aus wie in der Familie.

Eine weitere Problematik ist bei einer anderen Teilgruppe erkennbar geworden: Wiederum etwa ein Zehntel der Schülerinnen und Schüler hat Schwierigkeiten erlebt, „sein Unbehagen in der Tischgruppe und seine Kritik an einzelnen Mitschülern auszusprechen“. Diese Schülerinnen und Schüler haben stärker als andere ein Bedürfnis, sich zurückziehen zu können. Sie haben aber zu den Tutoren und den anderen Lehrenden durchaus ein gutes Verhältnis. Und ihre Schwierigkeiten in der Tischgruppe beziehen sich nur tendenziell auf die unterrichtsbezogene Arbeit. Sie fühlen sich im Allgemeinen in ihrer Tischgruppe fast genauso wohl wie die anderen, und sie möchten die Tischgruppe als Arbeitsform nicht missen. Dass diese Schülerinnen und Schüler sich dennoch weniger als andere bei Konflikten in der Gruppe behaupten können, scheint nach den Daten auf einer generellen Schwierigkeit zu beruhen, mit Konflikten umzugehen und Spannungen auszuhalten. Sie sind es gewohnt, dass ihre Eltern mit ihnen „vernünftig darüber reden“, wenn es Probleme gibt. Eine solche 'Clearing-Stelle' fehlt innerhalb der Tischgruppe, die Tutoren, zu denen diese Schülerinnen und Schüler gute Beziehungen haben, sollen diese Funktion übernehmen.

Wir haben schließlich eine Teilgruppe näher betrachtet, die im Fragebogen stärker als andere von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit berichtet. Diese Schülerinnen und Schüler bewerten die Tischgruppen und die Tischgruppenarbeit prinzipiell als weniger wichtig. Auch mit der Lerndiagnosearbeit und mit den Tutoren haben sie weniger Gutes im Sinn. Schulintern sind bei diesen Schülerinnen und Schülern kaum Gründe für diese Ablehnung zu erkennen. Erst in der familiären Situation haben wir Hinweise finden können, die dieses Verhalten verständlich machen: Es handelt sich überwiegend um Schülerinnen und Schüler, deren Eltern stärkeren Wert darauf legen, dass ihre Kinder – es sind vor allem Söhne – lernen, sich durchzusetzen, und die die IGS in der Hoffnung gewählt haben, dass diese mit den Lernschwierigkeiten besser fertig werden möge.

Bei allen drei Teilgruppen, die wir hier näher betrachtet haben und die jeweils spezifische Schwierigkeiten mit den Tischgruppen bekunden (dass sie sich in der Tischgruppe nicht wohlfühlen / weniger gut Konflikte durchhalten können / weniger gut in der Tischgruppe zusammenarbeiten können), zeigt sich also als Ursache überwiegend, dass die Kinder spezifische Schwierigkeiten aus den Familien mit in die Schule tragen, dass Verhaltensweisen und Interpretationsmuster, die in den Familien auffällig sind, sich auf die Verhaltensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Tischgruppe auswirken: Wer schon in der Familie erlebt, dass sich Leistungsprobleme in sozialen Spannungen auswirken, wird auch in der Tischgruppe auf Defizite in den Leistungen mit Rückzug und Ablehnung der Tischgruppe reagieren. Wer es nicht gewohnt ist, dass Konflikte von Erwachsenen „vernünftig gelöst“ werden, wird weniger gut selbst seine Kritik in einer Gruppe Gleichaltriger vorbringen und durchsetzen können, und wer stärker als andere dazu erzogen wird, sich durchzusetzen, wird weniger gut in der Lage sein, mit gleichberechtigten Mitschülern zu kooperieren (vgl. dazu auch Winkel 1984).

Wir haben in Agnes eine Schülerin näher kennengelernt, die mit der Arbeit in Tischgruppen erhebliche Probleme hat. Was als Schwierigkeit in der Stammgruppe erkennbar geworden war, setzt sich in der

Tischgruppe fort: Agnes hat Leistungsdefizite und kann mit den anderen Schülerinnen und Schülern in der Tischgruppe nicht mithalten. Sie bleibt bei Gruppenarbeitsphasen immer wieder am Rande, hört allenfalls zu, konzentriert sich wenig und trägt zum Gruppenarbeitsprozess vergleichsweise wenig bei. Aber dennoch hat die Tischgruppenarbeit für Agnes eine wichtige Bedeutung: Immer wenn die Schülerinnen und Schüler in Tischgruppen selbstständig arbeiten sollen, ergeben sich für Agnes zwei Möglichkeiten: Sie kann sich zum einen mit ihrer Freundin Doris, mit der sie schon in der Grundschule zusammen war, zur Partnerarbeit zurückziehen. Doris kann Agnes gezielt helfen, und zwischen den Freundinnen besteht ein Vertrauensverhältnis, in dem Agnes sich traut, ihre Schwierigkeiten zu benennen. Auch Doris muss Agnes immer wieder herausfordern, Agnes versucht häufig den Eindruck zu erwecken, die Aufgaben verstanden zu haben und selbstständig lösen zu können.

Zum anderen gibt die Tischgruppenarbeit dem unterrichtenden und/oder dem hospitierenden Lehrenden den Freiraum, sich einzelnen Tischgruppen oder einzelnen Schülerinnen und Schülern zuzuwenden, um gezielt zu helfen. Dies hat für Agnes eine doppelte Bedeutung: Zum einen erfährt sie direkte Hilfe in Form von Erklärungen und Kontrollen, zum anderen kann das Hospitieren die Situation der Tischgruppe verändern. Deutlich wird dies an den beiden Hospitationsprotokollen aus dem 5. Schuljahr: Anfangs haben die Tutoren alle Tischgruppen distanziert beobachtet, ohne in das Geschehen einzugreifen. Dieses erste Protokoll (ca. vier Monate nach Beginn des Unterrichts aufgezeichnet) zeigt Agnes weitgehend unbeteiligt, der Gruppenprozess geht an ihr vorbei. Etwa ein halbes Jahr später hospitieren die Tutoren „aktiv“, d.h. sie sehen nicht nur zu, sondern sie greifen vorsichtig in den Gruppenprozess ein, wenn ihnen dies sinnvoll erscheint und eine Hilfe darstellt. Für Agnes ändert sich damit die Situation nicht grundlegend, aber die Anwesenheit der Tutorin und ihr aktives Interesse am Gruppengeschehen verändern offenbar das Klima. Sie verhindert, dass sich das Gespräch bei den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern monopolisiert. Agnes fühlt sich gestützt und ermutigt und wohl auch gefordert. Jedenfalls bringt sie sich mehr und mehr in die Gruppe ein, am Ende ist sie so „lebhaft dabei“, dass ihr Mitschüler gar nicht so schnell mitschreiben kann, wie Agnes formuliert.

Aber solche Situationen bleiben die Ausnahme und können keine nachhaltige Wirkung haben. – Agnes selbst verfolgt eine andere Strategie: Sie sucht sich Tischgruppenpartner, die ihr nicht zu sehr überlegen sind, sie ist „selten mit Leuten zusammen, die mehr Ahnung haben“ (I, S. 42). In einer solchen homogenen Gruppe fühlt sich Agnes wohler, und sie hofft, in ihr besser arbeiten zu können. Aber der Lernentwicklungsbericht des 7. Schuljahres macht deutlich, dass diese homogene, eher leistungsschwache Gruppe, der Doris nicht angehört, Agnes' Leistungsprobleme nicht löst. Die ganze Gruppe wird nun als chaotisch beschrieben, sie ginge die Aufgaben nicht richtig an, komme nicht zurecht, alle drückten sich um die Verantwortung herum usw. Positiv wird vermerkt, dass die Gruppe sich „nie richtig verkracht“ habe. Agnes fühlt sich in dieser Gruppe zwar emotional geborgen, aber es ist eine Geborgenheit im gemeinsamen Rückzug vor den Anforderungen.

Eine homogene leistungsschwächere Gruppe wäre also für Agnes letztlich keine Lösung, sie brächte ihr lediglich -aber auch immerhin – eine emotionale Entlastung. Die leistungsheterogene Gruppe, die den Normalfall darstellen soll, konfrontiert Agnes allerdings mit gruppenspezifischen Belastungen, die ebenfalls eine gedeihliche Arbeit behindern. Lediglich in der Partnerarbeit mit ihrer Freundin Doris findet sie die Unterstützung und Sicherheit, die sie braucht. Agnes braucht immer wieder Zeit, um sich in die Aufgaben hineinzudenken und sie braucht Hilfe im jeweils richtigen Moment. Doris – und auch andere Schülerinnen geben ihr diese Unterstützung. Eine andere Möglichkeit, Agnes zum erfolgreichen Lernen zu verhelfen, besteht in der aktiven Hospitation in der Tischgruppe, die der ungesteuerten Dynamik der Gruppe, die sich zulasten einer fachlich und emotional schwachen Schülerin wie Agnes auswirken muss, entgegenwirkt und ein Klima des Vertrauens und der Gleichwertigkeit schafft.

Da dies in dieser Stammgruppe zu selten geschieht, bleibt Agnes eine jener Schülerinnen, die Schwierigkeiten haben, in der Tischgruppe Kritik zu äußern (,67/19). Wenn sie dieser Aussage nur teilweise zustimmt und sich in ihrer Tischgruppe uneingeschränkt wohlfühlt (1,0/23), so dürfte dies ihrer Freundin Doris zu verdanken sein, die in der geschilderten Weise immer wieder geholfen hat.

Für Carola hat die Tischgruppe eine vergleichsweise geringe Bedeutung gehabt. Carola ist nur in den ersten Schuljahren emotional sehr auf die Bindungen zu ihrer Freundin und anderen Mädchen angewiesen. In den letzten drei Jahren werden die Tischgruppen für Carola zu funktionalen Arbeitsgruppen, in denen sie zielorientiert und erfolgreich arbeiten kann.

Für Gerd hat die Tischgruppe ebenfalls geringe Bedeutung bzw. sie ist nur als Arbeitsgruppe funktional. Emotionale Bedürfnisse erfüllt die Freundschaft zu einem Schüler. Gerd ist in den letzten Jahren nicht mehr isoliert, er findet aber auch keine besonders enge Beziehung zu einer bestimmten Gruppe. Zielbezogen kann Gerd mit anderen gut zusammenarbeiten, die Verbindung von Freundschaft und Arbeit scheint ihm nicht gelungen und auch kaum sinnvoll zu sein.

An den drei Fällen wie auch an den Teilgruppen, die wir näher betrachtet haben, sind also ganz unterschiedliche Formen erkennbar geworden, in denen sich die Tischgruppe gestalten kann. Dabei darf nicht vergessen werden, dass wir mit den drei Schülern (vor allem mit Agnes und Gerd) wie auch mit den Teilgruppen Fälle herausgestellt haben, die nicht typisch sind für diese Schule. Wir haben an diesen Fällen lediglich Probleme aufzeigen wollen, die unter bestimmten Bedingungen eintreten. Es sei noch einmal betont, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Tischgruppen sehr gute Erfahrungen macht und die intendierten Ziele weitgehend erreicht.

Anhand einiger Aspekte der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung (vgl. z. B. Dietrich 1969, Meyer 1970, Olmsted 1974, Fuhr u.a. 1977, Rittelmeyer u.a. 1980) wollen wir noch einmal systematisch diskutieren, ob die Chancen der Interaktion in kleinen Gruppen auf die schulische Tischgruppe übertragen werden können:

Die Tischgruppen-Situation soll wie eine gruppensdynamische Kleingruppe eine intensive Interaktion der Schülerinnen und Schüler ermöglichen und zu engagierter Kommunikation anregen. Die Tischgruppenmitglieder sollen sich wechselseitig anregen, aber auch steuern und kontrollieren können. Diese Interaktion besteht auch dann, wenn der Unterricht lehrerzentriert ist oder die Schülerinnen und Schüler individuell arbeiten sollen. Da man (nach Watzlawick u.a. 1969) „nicht nicht kommunizieren“ kann, hat das Sitzen und Arbeiten in Tischgruppen immer eine kommunikative Bedeutung, z.B., indem die Schülerinnen und Schüler einander signalisieren, ob sie den Unterricht gerade interessant finden, wie sie Beiträge von Mitschülern einschätzen oder wie sie sich im Moment in der Tischgruppe fühlen usw. – Die relativ lange Verbindlichkeit der Tischgruppenzusammensetzung, wie sie im Konzept des Team-Kleingruppen-Modells gefordert wird, zwingt die Schülerinnen und Schüler, sich miteinander wenigstens auf gewisse Zeit zu arrangieren und einen modus vivendi zu finden, der notfalls auch über Konflikte hinweg tragfähig sein kann.

Eine Kleingruppe definiert sich im Wesentlichen über die Ziele, die für ihre Mitglieder verbindlich gemacht werden und deren Anerkennung für die Mitgliedschaft in der Gruppe konstitutiv ist. Die Mitgliedschaft in einer Kleingruppe ist in der Regel für die einzelnen Mitglieder von hohem persönlichem Wert, sei es, dass aus der Zugehörigkeit Teilhabe an gemeinsamen Vorteilen erwächst, sei es, dass die Identifikation mit der Gruppe und deren Wertschätzung durch Dritte das eigene Selbstwertgefühl erhöht.

Die schulische Tischgruppe kann die Möglichkeiten der Kleingruppe nur begrenzt oder unter besonderen Bedingungen verwirklichen: Die Tischgruppe ist schon in ihrem Ursprung belastet, weil sie nicht aus freier Initiative der Beteiligten erwächst, sondern institutionell (vom Konzept der Schule) vorgegeben ist und von den Lehrenden verbindlich vertreten und gefordert wird. Es steht den Schülerinnen und Schülern nicht frei, ob sie sich einer Gruppe anschließen wollen oder nicht, sie können lediglich – aber das auch in Grenzen – wählen, mit welchen anderen sie zusammen in einer Gruppe sein wollen. Die Tischgruppe hat als formelle Gruppe den Makel der Zwanghaftigkeit. Sich in einer solchen Gruppe zusammenfinden zu sollen, ist durchaus auch eine Zumutung, die Interaktion kann dadurch belastet sein, dass sie von anderen gewollt ist. Gelingende Gruppenarbeit ist deshalb immer auch den Lehrenden zuliebe geleistet – einmal unterstellt, diese wollen sie wirklich.

Der Tischgruppe fehlen zudem die Intimität, die Abgeschlossenheit und die Vertraulichkeit, die einer Kleingruppe besondere Bedeutung geben. Sie steht immer im Blickfeld der Lehrenden wie der anderen Schülerinnen und Schüler, Tischgruppenarbeit ist in der Regel stammgruppen-öffentlich. Vertraulichkeit kann so nur bedingt entstehen, sie ist zumindest immer gefährdet.

Auch die Dauer der Tischgruppenarbeit ist den Tischgruppen nicht frei verfügbar. Der Zeitrahmen ist in der Regel von den Lehrenden gesetzt und wird vielleicht sogar von diesen nach Bedarf verkürzt oder verlängert. Auch die Dauer der Gruppenzugehörigkeit ist nicht offen. Die Gruppen sollen in der Regel für ein Halbjahr stabil bleiben, in jedem Fall soll ein Wechsel nur nach vorheriger Absprache in der Stammgruppe oder der Tutorengruppe erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler bleiben also aufeinander angewiesen, müssen miteinander auskommen und können die Gruppe nicht einfach verlassen, wenn diese

nicht mehr befriedigend funktioniert. Und die Gruppe wechseln zu wollen, ist daran gebunden und beinhaltet das Risiko, in einer anderen Gruppe aufgenommen und akzeptiert zu werden.

Die Tischgruppe steht in Konkurrenz zur Stammgruppe und zu anderen Tischgruppen. Die Stammgruppe bietet über die Tischgruppe hinaus ständig weitere Interaktionsmöglichkeiten mit anderen Lernenden oder mit den Lehrenden. Das 'Publikum' ist deutlich größer, die Resonanz entsprechend vielfältiger, sie ist aber auch weniger verbindlich: Aus der Stammgruppe kann sich ein Einzelner schnell wieder in die Tischgruppe zurückziehen. Er kann aber seinen 'Erfolg' genießen, wenn die Aktion angekommen ist. – Die Spannung zwischen der Stammgruppe und der Tischgruppe nimmt der Tischgruppe ein Stück weit jene Vertraulichkeit und Verbindlichkeit, die für eine intensive Arbeit nötig sind. Soziale Prozesse in der Stammgruppe und in der Tischgruppe müssen nicht kongruent sein. Zugleich ist die Stammgruppe eine Art 'soziales Netz' für den Fall, dass die Tischgruppe nicht funktioniert: Statt an deren Verbesserung zu arbeiten, können die Schülerinnen und Schüler sich in die Stammgruppe flüchten.

Sich in eine Tischgruppe integrieren zu sollen, ist für viele Schülerinnen und Schüler durchaus eine persönliche Belastung und keine Selbstverständlichkeit. Sich einer Gruppe anschließen zu müssen, kann eine Belastung sein, weil die Situation sozialpsychisch offen und die Gruppen-Position keineswegs sicher und geklärt ist. Demgegenüber ist die Rolle der Schülerinnen und Schüler im Klassenverband einfacher: sie sind einer von etwa zwanzig bis dreißig Schülerinnen und Schülern und können sich in dieser „Großgruppe“ – wenn sie es wollen oder wenn sie nicht akzeptiert werden – distanziert verhalten. In der Tischgruppe kann die Beziehungsdimension zwar viel bedeutsamer, damit aber auch viel belastender sein. Ablehnung wird deutlicher, Isolierung wird schneller zum Stigma. So ist die Einrichtung der Tischgruppen in den ersten Wochen des 5. Schuljahres und die pädagogische Begleitung der Gruppenentwicklung immer wieder ein schwieriger Prozess, der von den Lehrenden viel Fingerspitzengefühl und pädagogisches Geschick erfordert.

Zudem kann die Doppelfunktion der Tischgruppe als Arbeitsgruppe und als Beziehungsgruppe dann zu einer Belastung werden, wenn diese Funktionen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler nicht vereinbar sind: Es kann angenehm sein, mit bestimmten anderen in engerem Kontakt zu stehen, aber deshalb muss das gemeinsame Arbeiten noch lange nicht funktionieren. Das eine kann das andere belasten, der Gegensatz kann sich zum Konflikt hochschaukeln.

Demgegenüber ist als Vorteil und Chance der Tischgruppe im Rahmen des TKM-Konzepts zu betonen, dass die Tischgruppe überschaubarer ist als die Klasse und in ihrer Beziehungsstruktur wirksamer: Sie kann deshalb gerade potenzielle Außenseiter besser integrieren als die Klasse, in der sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler leichter in die Isolation flüchten bzw. drängen lassen können, ohne den anderen noch aufzufallen. Auch wenn also die Rahmenbedingungen nicht so optimal sind, dass die Möglichkeiten der Kleingruppe sich voll entfalten könnten, so ist doch darauf hinzuweisen, dass mit der Kleingruppe überhaupt innerhalb der vergleichsweise großen und damit anonymen Stammgruppe ein Interaktionsrahmen geschaffen wird, der intensivere Interaktionen nicht nur duldet, sondern ausdrücklich fördert.

Es wird den Schülerinnen und Schülern sozusagen ein Stück der sonst von den Lehrenden verfügbaren und administrierten Unterrichtszeit abgetreten und ihnen – wenn auch in gewissen Grenzen – zur eigenen Verfügung überlassen. Die Tischgruppe kann und soll die Zielsetzungen des Unterrichts und die Arbeitsaufträge bzw. -vorhaben der Stammgruppe in spezifischer Weise modifizieren und mit den Bedingungen und Bedürfnissen der Gruppe zur Passung bringen. In diesem Prozess kann eine Tischgruppe ein eigenes Profil entfalten und Normen und Standards entwickeln, die sie als Kleingruppe profilieren.

Und wenn es auf der einen Seite für manche Schülerin und manchen Schüler eine emotionale Belastung sein kann, sich in eine Tischgruppe integrieren zu müssen, so kann gerade dies unter entwicklungspädagogischen Gesichtspunkten (vgl. Roth 1971) als notwendige Herausforderung zur Entfaltung sozialer Kompetenz gesehen werden. Je stärker jemand die enge und intensive Interaktion als Belastung empfindet, desto wichtiger kann die Tischgruppe im Sinne einer „Entwicklungsaufgabe“ (vgl. Gruschka u.a. 1981, Blankertz 1986, Lütgert/Hurrelmann 1986) sein.

In der pädagogisch betreuten Tischgruppe versuchen die Lehrenden, die Struktur der Gruppe zu beobachten und zu verhindern, dass sich eine hierarchische Rollenstruktur entwickelt. Es sollen weder

einzelne Schülerinnen und Schüler eine herausragende Stellung haben, noch sollen andere an den Rand gedrängt werden.

Die Tischgruppe kann zudem die sonst strikte Trennung zwischen formeller Unterrichtsgruppe und informeller Pausen- und Freizeitgruppe mindern und tendenziell aufheben: Die Tischgruppe kann den Arbeits- und den Beziehungsaspekt miteinander verbinden, formelle und informelle Gruppe können sich decken.

Für eine derart begrenzte und durchformte, mit stark eingeschränkter Selbstständigkeit ausgestattete Kleingruppe wird es schwer, die ihr zugeordneten Funktionen zu erfüllen. Grundsätzlich kann das nur gelingen, wenn die Lehrenden die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen und die Tischgruppe intensiv darin unterstützen, zu einer wirksamen Kleingruppe zu werden.

8. Die Schüler und ihre Tutoren

In den „Vorschlägen zur sozialen Organisation des Lernens an der IGS Göttingen-Geismar“ (vgl. 3.2) wird der Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden große Bedeutung beigemessen. Nicht zuletzt zur Verbesserung, Intensivierung und Pädagogisierung dieses Verhältnisses wurde das Team-Kleingruppen-Modell entwickelt. Als Zielvorstellungen wurden folgende Forderungen aufgestellt:

- „Die Lehrer müssen die Möglichkeit haben, ihre Schüler in ihren spezifischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten besser kennenzulernen.
- Die Schüler müssen die Möglichkeit haben, ihre Lehrer in ihren persönlichen und methodischen Eigenarten besser kennenzulernen.
- Die Schüler müssen zu den Lehrern stabile Beziehungen aufbauen, aber auch ihre Bezugsperson wählen und wechseln können.
- Die Lehrer müssen ihren pädagogischen Auftrag stärker darin sehen, die Lernprozesse bei den Schülern ganzheitlich (nicht nur auf die kognitive Ebene und nicht nur auf einzelne Fächer bezogen) zu betrachten. Dazu müssen sie die Schüler in verschiedenen Lernbereichen kennenlernen.“ (Vorschläge 1974, S. 203 f.)

Für die Lehrenden dieser Schule ist die Lehrerrolle um die des Tutors erweitert (vgl. Brandt/Liebau 1978, S. 175). Da jedes Team in der Regel mehr als doppelt so viele Lehrende wie Stammgruppen hat, stehen pro Stammgruppe mindestens zwei, manchmal drei Tutoren zur Verfügung, die je eine Tutorengruppe mit sechs, meist mit zehn oder fünfzehn Schülerinnen und Schülern zu betreuen haben. Alle Tutoren sind gemeinsam für 'ihre' Stammgruppe verantwortlich. – Für die Tutorenarbeit erhalten die Lehrenden teilweise Entlastung. Im Stundenplan sind anfangs wöchentlich zwei, vom 7. Schuljahr an eine Tutorenstunde ausgewiesen.

Die Aufgaben des Tutors lassen sich folgendermaßen bestimmen (nach Winkel 1979 a, S. 49 ff.):

„a) Der Tutor fasst alle erreichbaren Beobachtungen, Informationen und Erfahrungen über seine Tutorengruppe aus Unterricht, häuslicher Situation und Freizeit zusammen, um sich ein möglichst genaues und differenziertes Bild von seinen Schülern zu machen.

b) Die Tutoren einer Stammgruppe treffen sich regelmäßig wöchentlich, um über Arbeits- und Beziehungsprobleme in ihrer Stammgruppe zu sprechen, über Konflikte und Fördermöglichkeiten und über Alternativen des eigenen Verhaltens nachzudenken. Hier wird der Versuch gemacht, aus der Hilflosigkeit des Fachlehrers gegenüber 'lern- bzw. verhaltensgestörten' Schülern herauszukommen, indem die Tutoren zum Beispiel überlegen, auf welche Weise sie im Unterricht vermeiden können, sich von Störungen zu Ärger, Resignation und Verzweiflung provozieren zu lassen, oder indem über die Art der Unterrichtshilfe nachgedacht wird, die der Hospitationslehrer im Fachunterricht anbieten soll.

c) Die Tutoren führen die Tischgruppenelternabende durch. Dort werden die von ihnen und den Teamlehrern gemachten Beobachtungen, Erfahrungen und Informationen mit Eltern und Schülern besprochen und gemeinsam über weitere Schritte beraten, die von den Tutoren im Unterricht realisiert werden sollen.

d) Die Tutoren schreiben den Lernentwicklungsbericht für ihre Schülergruppe. Sie sammeln die Hospitationsprotokolle und Lernkarten, sie erhalten die Schülerrückmeldungen, sie sprechen mit den Eltern und wissen deshalb sehr gut über jeden Schüler Bescheid. Deshalb können sie den Lernentwicklungsbericht im Rahmen der Teamabsprachen sehr individuell schreiben. Im Lernentwicklungsbericht ist die persönliche Anrede des Schülers sichtbarer Ausdruck eines gegenseitigen Vertrauensverhältnisses.

In der Tutorengruppe realisiert sich Teamarbeit in spezifischer Weise: Sie ermöglicht ein individuelles Eingehen auf jeden einzelnen Schüler durch einen Lehrer.“

Dem besonderen Schüler-Tutoren-Verhältnis soll eine Reihe von Maßnahmen Rechnung tragen:

- In der Eingangswoche werden die Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich von ihren Tutoren unterrichtet und betreut.
- Die Tutoren unterrichten so viel und so lange wie möglich in ihren Stammgruppen. (Wenn fachfremd unterrichtet werden muss, machen dies i. d. R. die Tutoren.)
- Ihre Hospitationsverpflichtungen leisten die Tutoren vor allem in ihren Stammgruppen.
- Im stets offenen Teamraum sind die Tutoren für ihre Schülerinnen und Schüler erreichbar.
- Die Tutoren gehen mit ihren Schülerinnen und Schülern auf Stammgruppenfahrt. Häufig starten sie darüber hinaus gemeinsame Unternehmungen, z.B. Wochenendexkursionen.

In der Gestaltung der Tutorienstunden bzw. der Tutorennachmittage sind die Lehrenden und die Lernenden weitgehend frei.

8.1 Alle Schülerinnen und Schüler

Es gibt in den Stammgruppen zwei Varianten der Tutorenpraxis:

- Eindeutig zugeordnete Tutorengruppen werden jeweils von einem Tutor betreut.
- Die ganze Stammgruppe wird von den zwei bzw. drei Tutoren gemeinsam betreut.

Diese beiden Varianten werden nach den Angaben der Befragten in etwa gleich häufig praktiziert. Dabei gibt es kaum Stammgruppen, in denen alle nur eine der beiden Varianten benennen. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass auch bei Zuständigkeit aller Tutoren die Schülerinnen und Schüler zu einem engeren Beziehung haben werden.

Im Durchschnitt sind während der gesamten IGS-Zeit zwischen drei und vier verschiedene Tutoren für die einzelnen Schülerinnen und Schüler zuständig, nur ein knappes Viertel hat nur einen (7 %) oder zwei Tutoren (14 %) gehabt. Ein Wechsel des Tutors ist zumeist Folge anderer Veränderungen, sei es, dass die Schülerin oder der Schüler die Tischgruppe wechselt oder dass der Tutor in ein Team des neuen 5. Jahrgangs geht. Nur ein Viertel hat den Tutor „von sich aus gewechselt“ (16 % einmal, 7 % zweimal).

Wir haben den Schülerinnen und Schülern die Frage vorgelegt, worin sie „die wichtigste Aufgabe des Tutors, außer zu unterrichten“ sehen. Nach der Häufigkeit der (Mehrfach-) Nennungen ergibt sich folgende Rangfolge:

	N
1. Schüler betreuen, ihnen helfen, sich um jeden kümmern	278
2. Probleme besprechen	220
3. Ansprechpartner sein: Immer da sein, zuhören können, Verständnis zeigen	145
4. Kumpel sein, auf Wünsche eingehen, positive Beziehung zum Schüler haben	117
5. Beraten und bei Entscheidungen helfen (Beruf, Praktikum, WPB)	30
6. Schulische Funktionen: LEB schreiben, Noten geben, Stammgruppen-Geschäfte	23
7. Bei Konflikten zwischen Schülern vermitteln	19
8. Bei Konflikten mit Erwachsenen (Eltern, Lehrer) vermitteln	16
9. Etwas unternehmen	5

Diese Nennungen belegen noch nicht, dass der Tutor tatsächlich für alle Schülerinnen und Schüler die gewünschte Rolle spielt. Aber sie können sich offenbar eine Tutor-Schüler-Beziehung vorstellen, die weit über die übliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden („Lehrern“ und „Schülern“) hinausgeht: der Tutor als Betreuer, als Helfer, als Freund und Kumpel, als Erwachsener, der sich um jeden kümmert, der geduldig zuhören kann. Eine solche Vorstellung kann nur erwachsen, wenn die institutionellen Möglichkeiten zu außerunterrichtlichen Kontakten gegeben sind und wenn solche Tutor-Schüler-Beziehungen tatsächlich realisiert worden sind.

Die besonders wichtige Funktion der Tutoren haben die Schülerinnen und Schüler gleich zu Beginn ihrer IGS-Schulzeit in der Eingangsphase erfahren können. Der Übergang in die IGS am Anfang des 5. Schuljahres, die erste Zeit in der neuen Schule, ist für viele eine Phase großer Anspannung und Unsicherheit. In dieser Zeit sind die Tutoren die wichtigste Stütze für die Schülerinnen und Schüler in ihrem Bemühen, sich in den neuen räumlichen und organisatorischen Gegebenheiten zurechtzufinden und neue Beziehungen untereinander aufzubauen.

Die Schülerinnen und Schüler bestätigen mit ihren Antworten die Bedeutung der Tutoren für ihren IGS-Start. Der Aussage „Die Tutoren haben mir geholfen, mit der neuen Schule zurechtzukommen“ stimmen 48 % uneingeschränkt und 40 % „teilweise“ zu, 12 % haben diese Aussage abgelehnt (EZ = ,82). Auch die Aussagen „Mein Tutor setzt sich für mich ein“ (,78), „Mein Tutor hat Zeit für mich“ (,76) und „Ich kann mit meinem Tutor über alles reden“ (,69) finden die Zustimmung der Mehrheit. Zu der Frage „Hast Du im letzten halben Jahr mit Deinem Tutor über persönliche Probleme gesprochen?“ kreuzen 47 % die Antwort an „nein, es war nicht notwendig“.

Die Schülerinnen und Schüler haben also überwiegend das Gefühl und die Sicherheit, dass sie sich in Gesprächen mit ihren Tutoren offen „äußern können und dass sie auch – falls es nötig sein sollte – mit persönlichen Problemen zu ihnen kommen können.

Im Stundenplan stehen jeder Stammgruppe wöchentlich zwei „Tutorenstunden“ zur Verfügung. Diese beiden Stunden sind den meisten sehr wichtig, denn die Aussage „Die Tutorenstunden sind reine Zeitverschwendung“ wird von 71 % abgelehnt (EZ = ,10). – Dabei weisen einige Stammgruppen große Abweichungen auf: Bei zwei Stammgruppen des 8. Jahrgangs sowie drei Stammgruppen des 10. Jahrgangs stimmt die Mehrheit der Schüler dieser Aussage zu (die EZ-Werte sind hier größer als ,50).

Wir haben die Schülerinnen und Schüler auch gefragt, was sie in den Tutorenstunden „überwiegend gemacht“ haben. Die frei formulierten Antworten (N = 473) haben wir folgendermaßen zusammengefasst (Häufigkeit der Nennung an erster bis vierter Stelle):

Tätigkeit	N
1. Probleme und Konflikte besprechen	329
2. Diskutieren und planen	216
3. Unternehmungen außerhalb der Schule	203
4. Freizeit in der Schule, Spiele	189
5. Kritik an der Durchführung	64
6. Gemeinsam etwas unternehmen	49
7. Wochenendunternehmungen, Zelten usw.	25
8. Besuche beim Tutor, bei Schülern	20
9. LEB, Noten besprechen, WPB-Beratung	11

Etwa zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler erleben also die Tutorenstunden als Ort, an dem Probleme und Konflikte besprochen werden können. Daneben bleibt aber offenbar noch genug Zeit für gemeinsame Planungen und Unternehmungen in und auch außerhalb der Schule, in einigen Fällen auch noch außerhalb der Schulzeit.

Insgesamt lässt sich über die Tutoren sagen: Etwa 90 % finden es gut, dass es die Tutoren als Bezugspersonen für sie gibt; sie alle sehen in ihrem Tutor einen für sie wichtigen erwachsenen Gesprächspartner und Helfer; außerdem bestätigen fast alle, dass sie im schulischen Institutionsgefüge immer Gelegenheit haben, mit ihren Tutoren über Probleme zu sprechen. Das Tutoren-Schüler-Verhältnis trägt wesentlich zur Entlastung der Schülerinnen und Schüler, zur Förderung und Hilfe bei Unterrichtsschwierigkeiten, allgemein zu einem entspannteren Lehrer-Schüler-Verhältnis bei.

8.2 Schülergruppen

8.2.1 Schülerinnen und Schüler mit guten Beziehungen zum Tutor

Wir wollen nun näher untersuchen, wie es sich mit den Schülerinnen und Schülern verhält, die eine gute Beziehung zu ihrem Tutor zum Ausdruck bringen. Wir wählen dazu zunächst die Teilgruppe, die den folgenden drei Aussagen ohne Einschränkung zustimmt:

- „Ich kann mit meinem Tutor über alles reden.“
- „Mein Tutor hat Zeit für mich.“
- „Mein Tutor setzt sich für mich ein.“

Dies trifft für 65 Schülerinnen und Schüler zu; das sind knapp 13 Prozent der Gesamtgruppe. – Zum Tutor sagen diese häufiger, er habe ihnen in der Eingangsphase des 5. Schuljahres „geholfen, in der neuen Schule zurechtzukommen“ (,93/17), und sie hätten „im letzten halben Jahr (vor der Befragung) mit ihm über persönliche Probleme gesprochen“ (,72/15). Die Aufgaben des Tutors sehen sie etwas häufiger als die anderen darin, „Probleme zu besprechen“ (55 % zu 45 %) oder „Schülern zu helfen“ (64 % zu 55 %). Sie unterscheiden sich aber kaum in der Anzahl der für sie zuständigen Tutoren (etwa zu gleichen Teilen ein oder zwei Tutoren – wie in der Gesamtgruppe), und sie haben in ihrer IGS-Zeit die gleiche Anzahl an

Tutoren gehabt (3,7/1). Eine gute Beziehung zum Tutor scheint demnach in der Regel nicht davon abhängig zu sein, wie lange die Zuordnung von Tutor und Tutanden besteht.

Auch einige Einschätzungen anderer Lehrer sind bei den Schülerinnen und Schülern mit guter Beziehung zu ihrem Tutor positiv: Sie können bei Eintragungen im Lernheft auch mit dem jeweiligen Fachlehrer (,86/22) und ggfs. auch mit teamfremden Lehrern über Probleme verhandeln, am besten verständlicherweise mit ihrem Tutor (,93/17). Solche Probleme scheint es allerdings eher selten zu geben, denn „die Fachlehrer haben die Selbsteinschätzungen (der Lernenden) im Lernheft meistens bestätigt“ (,88/19), „auf Kritik im Lernheft hat der angesprochene Lehrer meistens reagiert“ (,85/16), und sie selbst sind „mit der Kritik zu ihrem Lernen ... meistens einverstanden gewesen“ (,89/15). Die Lernhefte bzw. Lernkarten haben noch häufiger als bei anderen „wichtige Hinweise darauf enthalten, was ich richtig und was ich falsch gemacht habe“ (,91/16).

Im Unterricht haben diese Schülerinnen und Schüler noch weniger Schwierigkeiten als einige der anderen „zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben“ (,10/-16), etwa weil sie „Angst hätten, sich vor der Stammgruppe zu blamieren“ (,06/-15) oder weil sie „die Kritik des Lehrers fürchten“ (,05/-14). Wenn sie „im Fachunterricht etwas nicht verstanden hatten, hat ihnen immer jemand geholfen“ (,83/15). Und sie stimmen der Aussage weniger zu, „das meiste, was sie im Fachunterricht lernen mussten, hätten sie uninteressant und überflüssig gefunden“ (,12/-16). Der Tendenz nach sind alle Fächer bei Ihnen beliebter, insbesondere Mathematik (,68/10), die Naturwissenschaften (,55/9), Gesellschaft (,72/9) und Deutsch (,62/8).

In der Tischgruppenarbeit ist es ihnen noch etwas stärker als anderen „wichtig, dass möglichst die ganze Tischgruppe gute Arbeitsergebnisse bringt“ (,88/13), und noch mehr als andere meinen sie, „gelernt zu haben, mit anderen besser zusammenzuarbeiten“ (,97/12), die Tischgruppe ist ihrer Meinung nach „sinnvoll“ (,99/9), „auch, wenn es Zensuren gibt“ (,96/9), sie meinen aber nicht, dass sie „ohne Tischgruppe in dieser Schule nicht zurechtgekommen wären“ (,33/-7). Ähnlich positiv werden auch die Tischgruppenelternabende eingeschätzt: Es hat diesen Schülerinnen und Schülern noch mehr als anderen „nichts ausgemacht, wenn über sie und ihre Probleme oder Leistungen geredet wurde“ (,84/21); sie hatten vorher noch weniger als andere „immer ein unangenehmes Gefühl“ (,11/-16). Insgesamt weichen diese auf den Unterricht bezogenen Einschätzungen von denen der Gesamtgruppe in der Tendenz einheitlich, aber nicht sehr stark ab.

Bei den Aussagen über die Eltern bzw. in den Aussagen ihrer Eltern weichen die Schülerinnen und Schüler mit guten Beziehungen zum Tutor etwas stärker von der Gesamtgruppe ab: Es macht ihnen mehr als anderen „Spaß, sich mit ihren Eltern zu unterhalten“ (,88/18), sie „reden mit ihren Eltern über alles, was ihnen wichtig ist“ (,85/15), sie können „mit ihren Eltern Kompromisse schließen“ (,93/15), die Eltern „reden mit ihnen auch über ihre (der Eltern) Probleme“ (,70/14). Die Eltern „interessieren sich für die Eintragungen im Lernheft“ (,80/16) und sind fast immer „mit den Eintragungen im Lernheft zufrieden“ (,92/16). Die Eltern schätzen es als vergleichsweise wichtiges Erziehungsziel ein, dass ihre Kinder „Spaß am Lernen haben, sich in der Schule wohlfühlen, die Schule nicht zu ernst nehmen“ (,86/14 die Mütter bzw. ,87/20 die Väter).

Mit dem Tutor „über alles reden zu können“, korrespondiert also mit der Möglichkeit, auch mit den Eltern zuhause über alles reden zu können. Die Interaktion mit Gleichaltrigen ist dagegen bei diesen Schülerinnen und Schülern nur wenig intensiver als bei der Gesamtheit. Es scheint also eine Disposition vorzuliegen, mit erwachsenen Bezugspersonen intensiver zu kommunizieren, als dies der Durchschnitt tut.

Die Bedeutung einer solchen kommunikativen Neigung/Disposition ist deutlich mit der Leistungsdimension verknüpft: Die Schülerinnen und Schüler mit guten Beziehungen zum Tutor weisen nämlich bessere Leistungen auf, genauer: Sie haben sich in der Gesamtschule in ihrer relativen Leistungsposition deutlich verbessert. In der Grundschule lag diese Gruppe nur geringfügig über dem Durchschnitt (keine Pa ist größer als -8; im Durchschnitt aller Grundschulnoten liegen diese bei mPa = -0,6), im 9. und 10. Schuljahr liegen die meisten Zensuren deutlich über dem Durchschnitt⁹ (insgesamt beträgt die mPa -11,4). – Gute Beziehungen zum Tutor haben also insbesondere solche Schülerinnen und Schüler, die am Ende der Sekundarstufe I (insbesondere in den zentralen Fächern) bessere Leistungen

⁹ Und zwar vor allem in Englisch (im Mittel der vier Zeugnisse bei Pa = -17,5), Mathematik (Ä16,5), Deutsch (-15), Gesellschaft (-14) und Arbeit/Wirtschaft/Technik (Ä14), also in den traditionellen Haupt- und Leistungsfächern.

aufweisen. Eine gute Beziehung zu einem Tutor, der „Zeit für seine Tutanden“ hat, sich „für diese einsetzt“ und mit dem die Schüler „über alles reden können“, fördert offenbar die Entwicklung der Schüler im Leistungsbereich, jedenfalls nach Maßgabe der Noten. Diese Verbesserung zeigt sich in der Tendenz sogar noch in der Entwicklung vom 9. zum 10. Schuljahr: In den beiden ersten Zeugnissen liegen die Zensuren noch nicht ganz so deutlich (mittlere Pa = -9,5) über dem Durchschnitt aller Schüler wie im 10. Schuljahr (-13,3). Eine gute Beziehung zum Tutor zu haben, bedeutet also offenbar für die Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Herausforderung und eine zusätzliche emotionale Stütze.

Umgekehrt gilt dies nur in geringem Maße: Die Gesamtgruppe aller Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen Zensuren in den vier Zeugnissen des 9. und 10. Schuljahres stimmt den drei auf den Tutor bezogenen Aussagen nur geringfügig stärker zu („Ich kann mit meinem Tutor über alles reden“ = ,72/5; „Der Tutor hat Zeit für mich“ = ,79/4; „Der Tutor setzt sich für mich ein“ = ,83/8). Das bedeutet: Gute Leistungen allein führen noch nicht zu einer positiven Beziehung zum Tutor, und gute Leistungen beruhen nicht allein oder nicht in allen Fällen darauf, dass der Tutor „sich für die Schüler einsetzt“.

Aber gilt dies für alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise? – Um dies zu prüfen, haben wir die bisher betrachtete Teilgruppe mit guten Beziehungen zum Tutor nochmals unterteilt und zwar zunächst anhand des vorletzten Grundschulzeugnisses. Bei den Schülerinnen und Schülern mit überdurchschnittlichen Grundschulzensuren (mit einem Durchschnitt bis zu 2,25 in den Fächern Deutsch-mündlich, Deutsch-schriftlich, Mathematik und Sachkunde) ergibt sich eine geringe Verschlechterung (von mPa = -16,6 auf -13,6 um +3,0 Pa-Punkte). Dies ist bei Durchschnittswerten durchaus als normal zu erwarten, denn nicht alle anfangs leistungsstärkeren Lernenden werden dies über mehrere Jahre hinweg bleiben.¹⁰ Schülerinnen und Schüler, die bei guten Grundschulnoten zugleich gute Beziehungen zum Tutor haben, weisen nun ganz deutlich eine gegenläufige Tendenz auf: Sie haben sich gegenüber ihren schon guten Grundschulnoten bis zu den letzten beiden Schuljahren (erwartungswidrig) noch verbessert (und zwar von mPa = -16,7 auf -22,9 um -6,2 Pa-Punkte; gegenüber allen in der Grundschule leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern liegt also eine 'Trendumkehrung' um 9,2 Pa-Punkte vor).

Bei den Schülerinnen und Schülern mit unterdurchschnittlichen Grundschulnoten findet dies keine Parallele. Alle Angehörigen dieser Teilgruppe (N = 262 = 53 Prozent) haben sich von der Grundschule bis zu den Abschlussjahre (erwartungsgemäß) geringfügig verbessert (von mPa = 13,9 auf 9,9 um -4,0 Pa-Punkte), bei der Schnittgruppe derer, die zugleich gute Beziehungen zum Tutor haben (N = 30), ist die Verbesserung nur geringfügig größer (von mPa 11,2 auf 5,0, also um -6,2 Pa-Punkte). Bei den Leistungsschwächeren ist der Leistungszuwachs (durch gute Beziehungen zum Tutor) kaum größer als jener, den alle schwachen Schülerinnen und Schüler verzeichnen. Gute Beziehungen zum Tutor wirken sich also überwiegend bei den Schülerinnen und Schülern leistungssteigernd aus, die schon mit besseren Grundschulnoten in diese Schule gekommen sind.

Ganz ähnlich ist das Bild, wenn man von den Zensuren im 9. und 10. Schuljahr ausgeht: Jene Schülerinnen und Schüler, die in den Fächern Englisch, Deutsch, Mathematik und Gesellschaft im vorletzten Zeugnis (10/1) einen überdurchschnittlichen Notendurchschnitt bis zu 2,25 aufweisen (das sind 29 % der Gesamtheit), haben sich gegenüber ihren Grundschulnoten deutlich verbessert (von mPa = -13,3 auf -22,9 um -9,6 Pa-Punkte). Bildet man aus dieser Gruppe die Schnittgruppe jener, die zugleich eine gute Beziehung zum Tutor haben (das sind N = 23), so haben sich diese erheblich stärker verbessert (von mPa = -11,5 auf -26,4 um -14,9 Pa-Punkte).¹¹

Anders verhält es sich dagegen bei den Schülerinnen und Schülern, die im 9. und 10. Schuljahr in der unteren Hälfte des Leistungsspektrums liegen – Die Teilgruppe mit einem Durchschnitt in den vier Fächern von über 2,74 umfasst fast zwei Drittel der gesamten Schülerschaft. Diese haben sich gegenüber der Grundschule um wenige Prozentpunkte verschlechtert (von mPa = 7,6 auf 12,8 um 5,6 Pa-Punkte). Bei der Schnittgruppe, die zugleich gute Beziehungen zum Tutor haben (es sind wiederum N = 23), weisen die Daten nahezu die gleiche Verschlechterung der Leistungen von der Grundschule zu den Abschlussnoten auf (nämlich von mPa = 9,5 auf 14,0 um 4,5 Pa-Punkte) wie im Durchschnitt, die am Ende der Sekundarstufe I in der unteren Hälfte des Leistungsspektrums stehen. Bei diesen Schülerinnen und Schülern haben gute Beziehungen zum Tutor nicht zu einer Verbesserung der Leistungen geführt

¹⁰ In der Statistik wird dies als „Regressionseffekt“ bezeichnet.

¹¹ Dies gilt mit ähnlichen Differenzen auch für die jeweils letzten Zeugnisse (von -12,4 auf -28,1) bzw. die zentralen Fächer (von -17,5 auf -33,6).

bzw. sie haben die Verschlechterung nicht verhindern können. Denkbar wäre allenfalls, dass eine gute Beziehung zum Tutor eine noch größere Verschlechterung vermieden hat.

Auch bei den Abschlussnoten zeigt sich also wiederum, dass eine gute Beziehung zum Tutor sich in erster Linie, ja nahezu ausschließlich bei den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern auf die Leistungsentwicklung im Sinne einer Steigerung auswirkt. Bei Schülerinnen und Schülern im unteren Spektrum der Leistungen bestehen zwar auch gute Beziehungen zum Tutor, aber diese stehen nicht in Zusammenhang mit einer Verbesserung der Leistungen.

Dabei ist es keineswegs so, dass etwa nur 'gute' Schülerinnen und Schüler gute Beziehungen zu Tutoren hätten, aber es wird eine nicht unbedenkliche Entwicklung erkennbar, wenn man leistungsschwächere und leistungsstärkere Schüler anhand der Grundschul- und der Abschlussnoten miteinander vergleicht. Nach den Grundschulnoten unterscheiden sich diese in der Einschätzung der Tutor-Items kaum von der Gesamtgruppe: Insgesamt haben 13,5 Prozent allen drei Tutor-Items zugestimmt. Bei den Schülerinnen und Schülern mit besseren Grundschulnoten sind dies 12,6 Prozent, bei denen mit schwächeren Grundschulnoten 11,5 Prozent. Nach den Leistungen, mit denen die Schülerinnen und Schüler in die IGS eintreten, gibt es also keine Unterschiede in der Intensität der Tutor-Beziehungen. Anders ist es dagegen bei den Leistungen im 9. und 10. Schuljahr: Hier haben nur 7,3 Prozent mit einem schlechten Notendurchschnitt, aber 21,3 Prozent mit einem guten Notendurchschnitt den drei Tutor-Items uneingeschränkt zugestimmt. Unter den Schülerinnen und Schülern mit guten Leistungen im 9. und 10. Schuljahr ist also der Anteil derer, die zu ihrem Tutor eine gute Beziehung haben, nahezu dreimal so groß wie in der Gruppe mit schwächeren Leistungen. – Dies ist sicher zum Teil darauf zurückzuführen, dass sich die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler bei guter Tutor-Beziehung deutlich verbessern, während die leistungsschwächeren auch bei guten Beziehungen nur ihren Leistungsstand halten. Dennoch kann der Sachverhalt nicht befriedigen, dass offenbar im Laufe der sechs Schuljahre gute Beziehungen zwischen den Tutoren und leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern häufiger sind als bei den leistungsschwächeren.

8.2.2 Schülerinnen und Schüler mit weniger guten Beziehungen zum Tutor

Wenn positive Beziehungen zum Tutor sich in der geschilderten Weise positiv auswirken, dann stellt sich die Frage, wie es sich mit jenen Schülerinnen und Schülern verhält, die nach ihrem eigenen Eindruck weniger gute Beziehungen zu ihrem Tutor bzw. ihren Tutoren haben. Wir prüfen dazu die Abweichungen jener Teilgruppe, die bei allen folgenden Items des Fragebogens zum Tutor Einschätzungen abgegeben hat, die ungünstiger sind als die Urteile der gesamten Schülergruppe (in Klammern die EZ- und Pa-Werte der Teilgruppe):

- Anzahl der für den Schüler zuständigen Tutoren (1 Tutor; ,00/-24)
- Anzahl der Tutoren während der IGS-Zeit (mehr als zwei; ,38/8)
- „Ich kann mit meinem Tutor über alles reden.“ (stimmt nicht/eher nicht/teilweise; ,60/-14)
- „Mein Tutor hat Zeit für mich.“ (stimmt nicht/eher nicht/teilweise; ,62/-23)
- „Mein Tutor setzt sich für mich ein.“ (stimmt nicht/eher nicht/teilweise; ,63/-23)
- „Wie lange soll ein Tutor mit seiner Gruppe zusammen sein?“ (weniger als sechs Jahre oder „weiß nicht“; ,95/-3)

Für 69 Schülerinnen und Schüler (etwa 14 Prozent) trifft diese Kombination zu. – Bei weiteren Items werden Schwierigkeiten mit den Lehrenden bekundet: Es fällt dieser Gruppe im Fachunterricht eher schwer „zuzugeben, wenn sie etwas nicht verstanden haben, weil sie Angst haben, eine schlechte Zensur zu bekommen“ (,24/16) oder „weil sie die Kritik des Lehrers fürchten“ (,27/13). Der Tutor hat ihnen weniger „geholfen, in der neuen Schule zurechtzukommen“ (,69/-15), bei Beratungen haben sie eher das „Gefühl, der Lehrer wolle sie zu einer bestimmten Entscheidung überreden“ (,17/13); schon vor Beginn der IGS-Zeit hatten sie eher „Angst, dass sie mit den Lehrern an der IGS nicht zurecht kommen“ (,15/13), Probleme mit Eintragungen im Lernheft können sie weniger gut „mit ihrem Tutor besprechen“ (,71/-12). – In ihren Beziehungen zu den Mitschülern glauben diese Schülerinnen und Schüler weniger „gelernt zu haben, mit anderen zusammenzuarbeiten“ (,79/-18) und „in der Tischgruppe zu arbeiten“ (,80/-17); ihnen hat nur teilweise „bei Schwierigkeiten im Fachunterricht immer jemand geholfen“ (,67/-14). Sie fühlen sich „in ihrer jetzigen Tischgruppe weniger wohl“ (,74/-14) und durch Konflikte zwischen Lehrenden und

Lernenden schneller als andere „beim Lernen behindert“ (,47/13). Sie haben nicht immer in der Schule „Freunde gehabt“ (,89/-12).

Die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler scheinen sich für die Schule weniger zu interessieren: Sie kümmern sich weniger um die Lernhefteintragungen (,40/-18) und um sonstige Belange der Schule: Sie möchten weniger als andere Eltern „Einflußnahmen auf IGS-Angelegenheiten nehmen“ (,55/-22), möchten nicht unbedingt umfassend „über das Verhalten der Kinder in der Schule informiert werden“ (,83/-21), zu Tischgruppenelternabenden treffen sie sich eher in der Schule als bei den Eltern zuhause. Als Erziehungsziel ist es ihnen weniger wichtig, „sich in andere einfühlen zu können“ (,48/-15 für die Mütter und ,46/-19 für die Väter), aber auch, „das Beste zu geben/Erfolg zu haben“ (,04/-15 bei den Müttern). Zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern besteht der Tendenz nach ein distanzierteres Verhältnis: Wenn sie „etwas wissen wollen“, fragen sie eher als andere „bestimmt nicht ihre Eltern“ (,15/13), diese halten ihnen öfter vor, „wie gut sie es haben“ (,67/13). Vor Tischgruppenelternabenden haben sie stärker „immer ein unangenehmes Gefühl“ (,51/12) und hinterher gibt es häufiger „Vorwürfe und Kritik“ (,47/11).

Es sind u.E. keine spezifischen Gründe erkennbar, die gerade die weniger guten Beziehungen zu den Tutoren erklären könnten. Vielmehr scheinen diese Schülerinnen und Schüler sowohl mit ihren Eltern, als auch mit ihren Mitschülern weniger gut interagieren und kommunizieren zu können. – Wichtig scheint uns auch noch der Hinweis, dass für diese Schülerinnen und Schüler keine gravierenden Nachteile in den Leistungen erkennbar sind: Bei den Grundschulnoten sind die Abweichungen vom Durchschnitt gering und etwa gleichmäßig um die mittleren Werte herum verteilt. Dies gilt auch für das 9. und 10. Schuljahr mit der Ausnahme, dass in Mathematik und in den Naturwissenschaften die Noten etwas schwächer sind. (Einen Zusammenhang können wir hier nicht erkennen).

Weniger gute Beziehungen zu den Tutoren, die wir für etwa ein Siebtel der Schülerinnen und Schüler identifiziert haben, sind also nicht mit Nachteilen im Leistungsbereich verbunden und mit einer einheitlichen, wenn auch nicht sehr starken Tendenz darauf zurückzuführen, dass die Betroffenen auch mit anderen Erwachsenen wie auch mit Gleichaltrigen weniger gut kommunizieren können.

8.3 Zwei Schülerinnen und ein Schüler

8.3.1 Agnes und ihre Tutoren

Vom 5. bis zum 7. Schuljahr wird Agnes von zwei Tutoren (einer Lehrerin und einem Lehrer) begleitet. Nach Agnes' Angaben im Interview fühlen sich beide für die ganze Stammgruppe zuständig, d.h., sie teilen die Schülerinnen und Schüler nicht auf, wie es in anderen Stammgruppen oft üblich ist, sondern sie führen Tischgruppenelternabende, Tischgruppengespräche und Tutorenstunden gemeinsam durch. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich nicht für eine Lehrkraft entscheiden oder sich der Entscheidung ihrer Tischgruppe unterordnen. Beide Lehrenden sind gleichberechtigte Ansprechpartner, was nicht ausschließt, dass jede Schülerin und jeder Schüler doch eine Lehrerin oder einen Lehrer hat, zu der oder dem eine besondere Beziehung entstehen kann.

Die Praxis der beiden Tutoren ist am Lerndiagnosematerial gut sichtbar: Sie hospitieren im Unterricht und erstellen ausführliche Hospitationsprotokolle. Dabei liegt ihre Konzentration z.T. auf einzelnen Schülerinnen und Schülern, z.T. auf der ganzen Gruppe. In den Tutorenstunden sprechen sie mit der Tischgruppe über ihre Beobachtungen. Zwei solcher Gespräche mit Agnes Tischgruppe sind dokumentiert. Agnes selbst macht in ihren schriftlichen Rückmeldungen keine Bemerkungen zu ihren Tutoren.

Der Tutorin gelingt es am besten, Zugang zu Agnes zu finden. Im Interview beschreibt Agnes sie als eine geduldige Lehrerin, von der sie sich ernst genommen fühlt und die sie mag. – Neben dem Unterricht in Gesellschaft betreut sie Agnes im Rechtschreibförderkurs. In dieser kleinen Gruppe hat sie viel Zeit für Agnes. Auf einer Lernkarte schreibt Agnes nach Aufforderung ihre Meinung zu diesem Kurs:

„[...] Ich finde es gut, dass, wenn man Fehler schreibt, nicht gleich angemockert wird, denn damit wird einem geholfen, die Fehler zu verbessern.“ (5/1).

Dies ist das einzige Mal in den ersten beiden Schuljahren, dass Agnes sich zum Lehrerverhalten im Unterricht schriftlich äußert. Es scheint etwas Besonderes zu sein, dass Lehrer geduldig auf ihre Fehler reagieren. Auch die Lehrerin bestätigt, ein solches Lehrerverhalten würde Agnes helfen, Fehler zu

verbessern und besser zu lernen. Die Bemerkung zeigt auch, wie empfindlich Agnes auf Kritik reagiert, welche Angst sie vor aggressiven Reaktionen ihrer Lehrenden hat.

Agnes macht weitere positive Erfahrungen mit ihrer Tutorin: Im 6. Schuljahr berichtet diese, sie sei zufällig in eine Mathe-Stunde gekommen, habe bemerkt, dass Agnes an einer Stelle Schwierigkeiten hatte, sie habe sich zu ihr gesetzt und es ihr noch einmal erklärt. Gemeinsam lösen sie eine Aufgabe. Bei der zweiten Aufgabe sagt Agnes strahlend: „Jetzt kann ich's.“ Die Tutorin sieht es Agnes offenbar an, wenn sie etwas nicht weiß und ratlos über ihren Aufgaben sitzt. Sie wendet sich ihr unaufgefordert zu. Da es Agnes schwerfällt, solche Hilfe anzufordern, ist es für sie sehr wichtig, dass sich die Tutorin ihr unaufgefordert zuwendet.

Die Tutorin kümmert sich auch um Agnes Sozialbeziehung. Sie ist Vertraute bei Streitigkeiten mit Doris, sie spricht Agnes an, wenn ihr an der Freundschaftsbeziehung etwas auffällt, und sie hilft, dass die beiden Mädchen sich wieder vertragen können.

Der männliche Tutor wird in unserem Material kaum erwähnt, erst im Interview sagt Agnes, sie habe diesen nicht gemocht, denn er habe sie ironisch behandelt. Wenn sie etwas nicht verstanden und zum dritten Mal nachgefragt habe, so habe dieser sich mit der flachen Hand an den Kopf geschlagen und ausgerufen: „Kopfschusskandidat“, „Schwachkopf“.

Die Tutoren versuchen vor allem im 6. Schuljahr, Agnes und ihrer Gruppe dabei zu helfen, mit ihren Schwierigkeiten fertigzuwerden: In Tischgruppengesprächen wird anhand von Hospitationsprotokollen oder anhand eines von den Schülerinnen und Schülern gezeichneten Tischgruppenbildes über Probleme der Tischgruppe oder der einzelne ihrer Mitglieder gesprochen. So wird zum Beispiel im 6. Schuljahr über das Protokoll einer Mathematikstunde gesprochen. In der Nachschrift dieses Gesprächs findet sich zu Agnes folgende Passage:

„Agnes: Mir macht es auch nicht immer Spaß, dann mache ich nicht mit. Ich habe am Anfang nicht aufgepasst, deshalb konnte ich nicht mitmachen. Das kommt ab und zu vor.“

Frage: Wie oft?

Agnes: Nicht immer! –

Hinweis, ehrlich zu sein: keine Reaktion. Erklärung von uns: Ca. 5 Stunden pro Tag. – Warum das so ist, weiß Agnes nicht. Sie weint. Aber auch nach dem Hinweis auf mögliche Probleme, die man haben könnte, kann sie ihr Verhalten nicht mehr erklären. Sie fand es schlimm, dass wir nachgefragt haben, wie oft sie nicht aufpasst.“

Die Tutoren suchen also nach Wegen, wie sie Agnes und ihrer Gruppe helfen können. Aber Agnes kann diese Art der Hilfe gar nicht produktiv verarbeiten, weil sie sich sofort inquisitorisch befragt und angeklagt fühlt. Schon die bloße Beschreibung von Problemen macht sie unsicher und ängstlich.

Lediglich die Tutorin schafft es in Hospitationsstunden immer wieder, sodass Agnes im Interview sagt:

„Die Hospitationsstunden hätten in den letzten Jahren noch weitergeführt werden müssen. Das wäre vielleicht gar nicht so schlecht gewesen“ (S. 121).

Die Tutorin verleiht Agnes Sicherheit, wenn sie in der Tischgruppe hospitiert: „Dann war es immer ganz toll“, bemerkt sie dazu. Sie habe dann sowohl allein, vor allem aber in der Gruppe besser mitarbeiten können. Sie habe sich gleich sicherer gefühlt. Auch im Fachunterricht wehrt die Tutorin Nachfragen nicht ab, während der Tutor ironisch reagiere und „ausflippe“.

Vom 8. Schuljahr an sind für Agnes zwei Männer als Tutoren zuständig, in erster Linie der Fachlehrer für Deutsch und AWT. Dies sei eine „völlige Umstellung“ für sie gewesen, sagt Agnes später im Interview, denn sie wird mit einem Lehrerverhalten konfrontiert, das sie bis dahin nicht gewohnt ist:

„Weil Heinrich wirklich so eine Autoritätsperson war, der eigentlich viel mehr von einem selber so verlangt hat, dass man viel mehr tun musste, das war schon eine Umstellung. Na ja, und er ist auch unheimlich schnell ausgeflippt [...] schnell lauter geworden, hat gebrüllt. Das war schon komisch, auf einmal so einen strengen Lehrer vor sich zu haben. Wo man manchmal ein bisschen Muffe hatte, dass er gleich wieder ausflippte, [...]“ (I, S. 93).

Agnes muss sich in drei Bereichen umstellen: Sie sagt, der Tutor verlange „viel mehr von einem selber“. Diese Äußerung kann verschiedene Bedeutungen haben: Der neue Lehrer erwartet „viel mehr“, also größere Leistungen als andere Lehrer. Dieses Mehr an Leistung verlangt er „von einem selber“, also von jeder einzelnen Person individuell. Gruppenarbeit und Gruppenergebnisse sind nicht mehr so wichtig. Und schließlich sollen die Schülerinnen und Schüler mehr Initiative und Engagement von sich aus in den Unterricht einbringen.

Agnes, die bisher schon Schwierigkeiten hatte, fühlt sich jetzt mit Erwartungen konfrontiert, deren Erfüllung als selbstverständlich unterstellt wird. Sie sagt dazu, der Tutor habe „unheimlich hohe Ansprüche“ (Interview S. 54), die für sie in unerreichbarer Ferne zu liegen scheinen. Zudem reagiert der Tutor auf fehlende Kenntnisse sehr heftig. Er selbst habe ein Image als „wandelndes Lexikon“ (ebd. S. 14), was ihn als allwissend erscheinen lässt. Auf Unwissen reagiere er lautstark, aggressiv („flippt aus“, „tickt aus“) und auch ironisch:

„Nun fragt er Dich, und Du musst nun sagen: 'Das weiß ich nicht.' – 'Das musst Du aber wissen nach sieben Jahren Schule.' oder so. Und Du weißt es nicht. Das war so richtige Angst nicht, aber so ein mulmiges Gefühl, dann wieder einen auf den Deckel zu kriegen oder so. Oder irgendwie seine ironischen Sachen an den Kopf geschmissen zu kriegen. Er wurde dann immer so leicht ironisch“ (ebd. S. 94).

Agnes kann den hohen Ansprüchen nicht genügen, und die Reaktionen ihres Tutors machen ihr Angst. Allein von seinen Blicken bekomme sie eine „Gänsehaut“ (Interview, S. 11). Zudem werden die Mitschüler in ihrer Meinung bestätigt, die Agnes ebenfalls als jemand sehen, der keine Ahnung hat. Agnes reagiert auf diese Situation, indem sie zu vermeiden versucht, dass ihre Schwächen auffallen:

„Vorher war ich auch nicht so eine Person, die viel geredet hat im Deutschunterricht oder in Gesellschaft, wo man eben ein bisschen was sagen muss, und ich glaube, es war bei Heinrich dann so, dass ich wohl überhaupt nichts mehr gesagt habe, weil Heinrich manchmal eben immer so leicht ausgetickt ist. Oder eben auch wegen der Schüler teilweise, dass ich da so'n bisschen, weil Heinrich eben hohe Ansprüche stellt, dass man so unheimlich viel wissen musste, was man aber nicht wusste, was man in den vorangegangenen Jahren nicht gelernt hat“ (S. 93).

Der Leistungsdruck und die negativen Reaktionen ihres Lehrers lassen Agnes völlig verstummen. Ihre Angst, vor dem Lehrer und den Mitschülern etwas Falsches zu sagen und sich zu blamieren, ist so groß, dass sie sogar eine schlechte Zensur in Kauf nimmt. Die folgende Schilderung bezieht sich auf den Mathematikunterricht in der Wiederholungsklasse des 10. Schuljahres, sie ist aber wohl auch typisch für den Unterricht in den vorherigen Schuljahren (der Lehrer ist ihr Tutor):

„An der Tafel vorrechnen, das lag mir nicht so, weil ich nicht dran gewöhnt war, da vorne hinzugehen und was auszurechnen an der Tafel. Und vor allem, weil er manchmal auch so ein bisschen, na ja, grob kann man nicht sagen, wenn man an der Tafel steht und hat wirklich ein bisschen länger gebraucht, bis man die Aufgabe ausgerechnet hat, dann hat er gesagt, dann beeile Dich doch mal, einen ein bisschen so gehetzt. Und wenn das einer bei mir macht, dann schalte ich gleich ab. [...] Er hat mir diese 5 wohl auch gegeben, weil oft habe ich gesagt, also jetzt will ich nicht an die Tafel. Ich habe gesagt: Ich kann das an der Tafel nicht rechnen! – Dann versuch's doch mal! – Dann hab ich's versucht, hat nicht geklappt, hab ich das nächste Mal gesagt: Nee, ich geh nicht an die Tafel. [...] Und dann mit der Drohung, wenn Du jetzt nicht gehst, kriegst Du ne Fünf. Und dann geh ich natürlich erst recht nicht [...]“ (S. 105 f.).

Agnes versucht also, dem Lehrer keine 'Angriffsflächen' zu bieten, indem sie sich zurückhält, sich nicht beteiligt und sich verweigert, wenn sie herausgestellt werden soll. Unter diesen Voraussetzungen kann Agnes ihre Schwächen nicht ausgleichen, sie werden eher kumulieren. Sie verliert selbst auch die Maßstäbe für ihre Leistungen, und sie wird in ihren Erfolgshoffnungen immer wieder enttäuscht:

„Also, mehrere Charakteristiken, das fanden wir ganz toll, also so hatten wir das Gefühl. Und wir haben das vorgetragen und haben nur eine 3 drauf gekriegt. Da waren wir so traurig darüber, deprimiert, weil wir so gedacht haben, das ist doch bestimmt 'ne 2, das ist so toll. Aber weil er so hohe Ansprüche hat, [...]“ (I, S. 54).

Agnes unterscheidet allerdings deutlich zwischen dem Tutor als Lehrer und als Privatperson. Der strenge Lehrer, der schnell laut wird, ausflippt und ironisch reagiert, sei außerhalb der Schule ein „echt netter Kerl“:

„Da kann man gut mit ihm reden, und ist er auch gar nicht mehr so wie im Unterricht. Irgendwie ganz anders, so viel lockerer, als wenn er einer von uns ist“ (I, S. 56).

Dennoch würde sie sich nicht mit Problemen an ihn wenden:

„Aber ich weiß nicht, wenn ich jetzt irgendwie so ein Problem hätte, ich würde nicht zu ihm gehen. Ich weiß es nicht genau. Ich meine, mir ist es nicht so gegangen, dass ich irgendwie ein richtiges Problem hätte, was unbedingt die Schule anbetrifft, also so ein richtiges ernstes [...] Aber ich weiß nicht, ob er so eine Vertrauensperson ist“ (I, S. 136).

Angesichts der negativen Lernerfahrungen fehlt also die Basis für eine vertrauensvolle persönliche Tutorenbeziehung. Auch wenn Agnes ihren Tutor in der Freizeit anders wahrnimmt, bleiben doch im Unterricht Angst und Unsicherheit dominant.

Gleichwohl sei Heinrich für sie ein Tutor, wie sie ihn sich besser nicht wünschen könne: Er habe die Schüler zu sich nach Hause eingeladen, sie habe ihn so auch privat kennengelernt, und außerhalb der Schule sei er ganz anders als im Unterricht. Sie könne auch zu ihm gehen, wenn sie mal ein ernstes Problem habe. Der Tutor werde ihr helfen.

Tatsächlich hat Agnes (nach unseren Unterlagen) solche Hilfen aber nie in Anspruch genommen. Wenn überhaupt, dann hat sie sich an Lehrerinnen gewendet. Wenn man die beiden letzten Zitate betrachtet, so stellt sich die Beziehung zu diesem Tutor ambivalent dar. Sie glaubt, seiner Hilfe sicher zu sein, wenn sie deren bedürfte, aber sie hat doch nicht volles Vertrauen zu ihm, und sie macht auch keine Probe, bei der sich ihre Hoffnung bestätigen könnte. In jedem Fall ist diese Beziehung ganz auf den außerschulischen Bereich beschränkt.

In der Befragung äußert sich Agnes zu den Tutoren allgemein und zu ihrem seinerzeitigen Tutor sehr negativ: Die Tutoren haben ihr in der Anfangsphase eher nicht „geholfen, in der Schule zurechtzukommen“ (.33/-42), ihr Tutor hat nur teilweise „Zeit für sie“ (.67/-15), und Agnes kreuzt an, dass „ihr Tutor sich (eher nicht) für sie einsetzt“ (.33/-46); damit gehört sie zu einer Minderheit von nur 8 %, die bei diesem Item im negativen Bereich liegen. Nach ihrer Meinung soll ein Tutor seine Tutanden nur ein Jahr betreuen – das ist die denkbar kürzeste Zeit. Wenn Agnes ankreuzt, sie habe „vor Tischgruppenelternabenden immer ein unangenehmes Gefühl gehabt“ (1,0/46) und sich „in schwierigen Situationen (nicht) häufiger Gespräche zwischen den Tutoren und der Tischgruppe gewünscht“ (.00/-39), so zeigen diese Antworten, dass sie wenig Vertrauen in die Kompetenz der Tutoren setzt, Probleme kommunikativ zu lösen, bzw. dass sie befürchtet, ein Tischgruppenelternabend oder ein Tischgruppengespräch könnte dazu führen, sie bloßzustellen, wie sie es im Unterricht und auch in Gesprächen mit ihren Tutoren immer wieder erlebt hat.

Die Distanz zu den Tutoren korrespondiert mit ihrer Unterrichtserfahrung, dass ihr nicht immer jemand geholfen habe, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden hatte, mit ihrer Nachfrageangst und der Angst vor Lehrerkritik. Agnes fühlt sich bei ihren Tutoren nicht wohl.

Die positive Beziehung, die Agnes zu diesem Tutor im außerschulischen Bereich sieht, bleibt also für die schulischen Belange bedeutungslos. Hier fühlt Agnes sich vom Verhalten ihrer Tutoren beeinträchtigt und behindert. Im Interview wirft sie ihrem Tutor des 5. bis 7. Schuljahres vor, er sei ironisch, den Tutor des 8. bis 10. Schuljahres empfindet sie als autoritär. Beides macht sie hilflos, sie fühlt sich bloßgestellt und diffamiert. Und sie weiß, dass die Tutoren mit den negativen Äußerungen über sie die Meinung einiger Mitschüler bestätigen und dass solche Äußerungen bei diesen Mitschülern Nachahmung finden, besonders bei den Jungen. Die Appelle der Tutoren, die Schüler sollten doch 'netter' miteinander umgehen, sind solange wirkungslos, wie die Lehrenden selbst ihr Verhalten nicht beispielgebend ändern.

8.3.2 Carola und ihre Tutoren

In ihren sechs IGS-Jahren hat Carola insgesamt drei Tutoren. Alle drei betreuen die Stammgruppe in den ersten beiden Jahren, dann wechselt eine Tutorin in den neuen 5. Jahrgang. Diese ist wohl Carolas persönliche Tutorin gewesen. Die beiden anderen Tutoren bleiben bis zum Ende der Schulzeit in dieser Stammgruppe.

Im Fragebogen kreuzt Carola an, dass sie von beiden Tutoren zugleich betreut worden sei. Die Beziehung zwischen Carola und ihren Tutoren ist noch besser als bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler: Die Tutoren hätten „immer Zeit für sie gehabt“ (1,0/30) und sich „für sie eingesetzt“ (1,0/29). Carola konnte mit ihren Tutoren reden, wenn sie Probleme in der Tischgruppe hatte (1,0/9). Wenn sie „mit den Eintragungen im Lernheft Probleme hatte, konnte sie mit ihren Tutoren darüber verhandeln“ (1,0/27), was ihr mit den Fachlehrern aus dem Team nur teilweise (.67/2) und mit teamfremden Lehrern gar nicht möglich war (.00/-28).

Einige Fragebogen-Antworten und Interviewaussagen signalisieren, dass Carola ihre Tutoren nicht besonders in Anspruch genommen hat: Diese hätten ihr in der Eingangsphase nur teilweise „geholfen, mit der Schule zurechtzukommen“ (.67/-186), und Carola kreuzt an, dass sie mit ihren Tutoren „nur teilweise über alles reden konnte“ (dabei ist allerdings nicht zu erkennen, ob sie nur mit einem der beiden Tutoren hat reden können, oder ob sie gegenüber beiden eine gewisse Zurückhaltung bewahrte). Im letzten Schulhalbjahr hat sie mit ihnen nicht „über persönliche Dinge gesprochen, das war nicht nötig“. Im Interview spricht Carola nur wenig über ihre Tutoren und ihr Verhältnis zu ihnen. Diese Zurückhaltung ist deshalb auffällig, weil Carola häufig als Babysitter bei einem der Tutoren ihr Taschengeld aufgebessert hat und darüber hinaus mit der Familie Kontakte hatte. Dies verschweigt sie zwar im Interview nicht, spricht sie aber im Zusammenhang mit der Tutorenfrage nicht an. Sie habe ihren Tutoren, sagt Carola in diesem Gespräch, in den sechs Jahren keinen Anlass zu richtiger Sorge gegeben (I, S. 42). Und auf die Frage, ob sie je Ärger mit den Tutoren gehabt habe, antwortet Carola:

„Nein, mit meinen Tutoren hatte ich nie Ärger. Mal hatte man vielleicht ein bisschen Unbehagen, wenn man sich mal mit einem ein bisschen gestritten hat, aber Angst hatte ich überhaupt nie“ (I, S. 43).

Ein engeres persönliches Verhältnis hat sich zwischen Carola und ihren Tutoren offenbar nicht entwickelt. Nun kann es sein, dass Carola zum Zeitpunkt der Befragung, also kurz vor dem Schulabschluss und vor ihrem Lehrantritt, Distanz zu Schule und Lehrern aufgebaut hat, die in den Jahren zuvor nicht da war.

Besonders wichtig seien ihr ihre Tutoren im 7. Schuljahr gewesen, schreibt Carola im Fragebogen. Also zu der Zeit, als sie im Wahlpflichtbereich unterschiedliche Fächer ausprobiert hat. Mag sein, dass ihre Entscheidung für Französisch doch nicht so eindeutig war, wie ihre Aussagen zu dem Bereich oben den Anschein erweckten, vielleicht stand für sie Französisch als erstes Wahlpflichtbereichsfach doch nicht von vornherein fest. Sonst finden wir keine Hinweise auf schulische oder außerschulische Ereignisse, die die Tutoren in diesem Schuljahr besonders wichtig gemacht haben könnten.

Die wichtigste Aufgabe der Tutoren sieht Carola darin, zu beraten und bei Entscheidungen zu helfen. Diese Hilfen wird Carola in ausreichendem Maße erfahren haben. Die Einrichtung des Tutoriums hat Carola akzeptiert und genutzt. Noch weniger als für ihre Mitschüler waren die Tutorienstunden nach ihrer Einschätzung „Zeitverschwendung“ (,00/-19).

Wir haben die Schülerinnen und Schüler im Fragebogen aufgefordert zu notieren, wie lange Tutorengruppe und Tutor zusammenbleiben sollten. Die Antworten streuen über alle sechs Jahre. Carola hat diese Frage – wie etliche Schülerinnen und Schüler – nicht beantwortet. Im Interview macht Carola darauf aufmerksam, dass diese Frage vielleicht nur individuell auf einen Tutor bezogen beantwortet werden kann. Über ihre Tutorin, die sie sechs Jahre lang begleitet hat, sagt sie:

„Wir haben das eben nicht mehr so akzeptiert, wie sie das gemacht hat. Wir haben uns auch irgendwie verändert. Sie hat vielleicht in uns immer noch die Kinder vom 7. Schuljahr gesehen.“ (I, S. 21)

Für die Tutoren der IGS ist damit ein Problem angesprochen, das so an anderen Schulen nicht auftaucht, denn die Tutoren begleiten ihre Schülerinnen und Schüler in drei Lebensphasen: aus der Kindheit durch die Pubertät ins Jugendalter. Jede dieser Phasen, die bei den Jugendlichen durchaus ungleichmäßig auftreten, erfordert im Erwachsenen einen anderen Partner. Es mag sein, dass nicht alle Lehrenden diese Entwicklung und die damit verbundenen Wandlungen nachvollziehen und sich entsprechend umstellen können.

8.3.3 Gerd und sein Tutor

Für Gerd (und seine Tutorengruppe) ist einer von drei Tutorinnen und Tutoren besonders zuständig, und zu diesem (männlichen) Tutor hat Gerd sogleich eine engere Beziehung als zu dessen Kollegin. Während der ganzen IGS-Zeit bleibt dieser Tutor für Gerd zuständig. – Bei der Befragung hält Gerd dies für richtig. Seiner Meinung und Erfahrung nach sollte ein Tutor alle sechs Jahre der Sekundarstufe I „mit seiner Tutorengruppe zusammen sein“. Schon in der Eingangsphase haben ihm die Tutoren „geholfen, in der neuen Schule zurechtzukommen“ (1,0/26).

Gerd kann nach seiner Einschätzung „mit seinem Tutor über alles reden“ (1,0/35), sein Tutor „hat Zeit für ihn (1,0/30) und „setzt sich für ihn ein“ (1,0/29). Die Aufgabe des Tutors sieht Gerd – wie die Mehrheit seiner Mitschüler – darin, seine Schüler zu betreuen, im Fragebogen formuliert er: „Er soll sich um seine Schüler kümmern und Probleme mit ihnen bereden.“ Auf die Frage nach dem Schuljahr, in dem der Tutor „besonders wichtig für Dich war“, gibt Gerd das 7. Schuljahr an. Im letzten halben Jahr vor der Befragung (also im 10. Schuljahr) hat Gerd mit seinem Tutor keine persönlichen Probleme besprochen, „weil es nicht notwendig war“ (,00/-26).

Dass Gerd am Ende seiner IGS-Zeit keine „persönlichen Probleme“ mit dem Tutor zu besprechen hat, dürfte auf die Bemühungen der Tutoren zurückzuführen sein. Schon in seinem zweiten LEB (5/2) schreibt Gerd im Schülerleit:

„Die Tutoren sind sehr, sehr, sehr, sehr gut, sie sind nicht zu streng.“

Ob Gerd die Tutoren dabei an den anderen Fachlehrern der IGS oder an seinen Grundschülerfahrungen misst, wissen wir nicht, in jedem Fall drückt sich in dieser Äußerung aber Anerkennung und Dank für Verständnis, Hilfe und Gesprächsangebote aus, die der Tutor Gerd immer wieder entgegengebracht hat. Dieser hat – so ist den Lernentwicklungsberichten zu entnehmen – oft mit den anderen Lehrern über Gerd beraten, mit den Eltern gesprochen, an den AG- und Förderstunden geholfen und die Gruppe in Hospitationsstunden besonders betreut. Die Tutoren versuchen, Gerd und die beiden anderen Kinder

„vom Dorf“ für die Mitschüler in der Stammgruppe interessant zu machen. Sie wählen deshalb als Projektthema „Landwirtschaft“, bei dem diese Kinder ihren Informationsvorsprung einbringen können.

Wegen seiner schwierigen Situation innerhalb der Stammgruppe (vgl. 6.3.3) kann Gerd die Möglichkeiten des Tutorials, der Tutorengruppe und der Tutorienstunden nicht nutzen, indem z.B. über ihn und seine Probleme in der Gruppe geredet würde. Im Interview sagt Gerd:

„So mal darüber reden oder so. Ich glaube, ich habe da, ich glaube, ich hätte das auch gar nicht gekonnt. Mich da in die Klasse setzen und mit denen da, vor anderen 30 Leuten da über mich sprechen oder so, oder sprechen lassen. Da bin ich immer abgehauen.“ (S. 24)

Für Gerd werden deshalb die persönliche Beziehung zum Tutor und die Interaktion mit ihm besonders wichtig. Die vermutlich zahlreichen Gespräche, die der Tutor mit Gerd geführt hat, sind nicht dokumentiert, aber dem Lerndiagnosematerial können wir entnehmen, auf welche Weise der Tutor Gerd angesprochen hat. Wir gehen darauf im nachfolgenden Kapitel ausführlicher ein.

Zwei Punkte sind an dieser Stelle festzuhalten: Gerd lehnt sich eng an seinen Tutor, also an einen Erwachsenen, an und findet bei diesem die für ihn wichtige Anerkennung, die er in der Stammgruppe und in der Tischgruppe nicht findet. Diese Hilfe, die die Lehrenden und insbesondere der Tutor Gerd zukommen lassen, ist weniger dadurch erfolgreich, dass über die Probleme in den Tutorienstunden geredet wird, als dadurch, dass im Unterricht etwas getan wird, bei dem Gerd und die anderen stigmatisierten Kinder etwas einbringen können, durch das sie sich als kompetent und anerkennenswert erweisen.

Der Tutor ist für Gerd einerseits eine wichtige Bezugsperson, die ihm Zuwendung, Anerkennung und Sicherheit gibt, er vertritt Gerd gegenüber aber ebenso deutlich die Leistungserwartungen der Schule und er ermutigt Gerd, sich durch persönliche Anstrengung bessere Noten zu erarbeiten. Wir haben gesehen, dass dies gelungen ist. Für Gerd ist mit ziemlicher Sicherheit zu sagen, dass er nicht wegen besserer Leistungen eine intensivere Beziehung zum Tutor gefunden hat, sondern dass umgekehrt die gute Beziehung zwischen Gerd und seinem Tutor eine wesentliche Grundlage für die Leistungsverbesserung gewesen ist, die Gerd sich gegenüber der Grundschule erarbeitet hat. Gerd war aus der Grundschule mit einem Zeugnis gekommen, das noch deutlich unter dem Durchschnitt lag (mPa = 13,0), im 9. Schuljahr hat er sich erst geringfügig verbessert (mPa der beiden Zeugnisse = 9,05), er erreicht aber im 10. Schuljahr insgesamt durchschnittliche Leistungen (mPa = 0,35).

Diese fördernde Wirkung des Tutors lässt sich an Gerds Zensuren und den jeweils vorausgehenden Lernentwicklungsberichten recht gut aufzeigen: Für die Teilgruppe mit guten Beziehungen zum Tutor (vgl. 8.2.1) hatte sich gezeigt, dass diese sich in den Schulleistungen verbessert haben – und zwar von durchschnittlichen Zensuren in den vier letzten Grundschulzeugnissen (mPa = -0,6) auf deutlich bessere Zensuren in den vier Zeugnissen des 9. und 10. Schuljahres (mPa = -11,4). Dies gilt auch dann, wenn man jeweils nur die vier bzw. drei zentralen Fächer (Deutsch-mündlich, Deutsch-schriftlich, Mathematik und Sachkunde bzw. Englisch, Deutsch und Mathematik) heranzieht (die mPa-Werte betragen -4,0 bzw. -16,3) oder nur die jeweils letzten Zeugnisse betrachtet (die mPa-Werte betragen -2,3 bzw. -12,9).

Im Durchschnitt aller vier Zeugnisse ist diese Bilanz bei Gerd nicht so positiv: Er hat sich von der Grundschule bis zum 9./10. Schuljahr im Durchschnitt aller Zensuren eher verschlechtert (in der mPa aller Fächer der jeweils vier Zeugnisse von 2,9 auf 5,0; in den zentralen Fächern ist er sogar deutlich schwächer geworden (von mPa = 4,2 auf 19,2). Vom letzten Zeugnis der Grundschule bis zum letzten Zeugnis der Sekundarstufe I hat sich Gerd jedoch erheblich verbessert (in der mPa aller Fächer von 13,0 am Ende der Grundschule auf 3,1 am Ende der Sekundarstufe I; im Durchschnitt der zentralen Fächer ist er allerdings von mPa = 13,3 auf 15,3 gesunken). Vor dem letzten Schuljahr hatte der Tutor Gerd intensiv angesprochen und ihm im Lernentwicklungsbericht deutlich gemacht, wie wichtig die schulischen Leistungen für sein Berufsziel sind und welche Leistungen er Gerd zutraut (vgl. 9.3.3). In dem Zeugnis, das dieser Ermutigung und Herausforderung durch den Tutor folgt, ist Gerd sogar etwas besser als der Durchschnitt seiner Mitschüler (mPa aller Fächer = -2,4), am Ende der IGS-Zeit hat er sich gegenüber seinem letzten Grundschulzeugnis fast in dem Maße (nämlich um 9,9 Prozentpunkte) verbessert, wie es die anderen Schülerinnen und Schüler mit guten Beziehungen zum Tutor tun (nämlich um 10,8 Pa-Punkte). Dieser Vergleich macht die Bedeutung sichtbar, die der Tutor für Gerds Lernentwicklung hat. Ohne diese Ermutigungen und Herausforderungen würde Gerd sich kaum in dieser Weise entfalten haben. – Gerds Biografie unterstützt also unsere Interpretation, dass nicht gute Schülerinnen und Schüler leichter gute Beziehungen zum Tutor haben, sondern dass gute Beziehungen zum Tutor sich auf die Schulleistungen positiv auswirken.

Wir wollen nun noch überprüfen, wie Gerds weitere Daten sich zu denen der Schülerinnen und Schüler mit guten Beziehungen zum Tutor verhalten. – Da diese Gruppe – wie oben schon ausgeführt worden ist – insgesamt nicht sehr stark von der Gesamtgruppe abweicht, sind auch Gerds Abweichungen von dieser Gruppe jenen recht ähnlich, die Gerd gegenüber der Gesamtgruppe aufweist:

Er hat sich in der neuen Schule nicht „von Anfang an wohlgeföhlt (,00/-48 zu ,90/12 für die Teilgruppe mit guten Beziehungen zum Tutor), er hat sich als einer von wenigen „länger isoliert geföhlt“ (1,0/47 zu ,09/-4), und er hat sich gewünscht, seine Eltern möchten ihn „abmelden“ (1,0/49 zu ,03/-1). Wir haben dies bereits bei der Analyse von Gerds Biografie kennengelernt und dort auch die spezifischen Bedingungen aufgezeigt, die diese Abweichungen verständlich machen. Dazu gehören auch die Erziehungsvorstellungen seiner Eltern, die stärker als bei anderen auf soziale Verhaltensweisen („mit anderen etwas zusammen tun“, „sich in andere einföhlen können [...]“ ausgerichtet sind. Wir hatten gesehen, dass diese Verhaltensnormen den Mitschülern in Gerds neuer Stammgruppe offenbar weniger verbindlich bzw. verhaltenswirksam gewesen sind und dass Gerd unter dieser Diskrepanz gelitten hat.

Der Vergleich zwischen Gerd und den Schülerinnen und Schülern mit positiven Tutorbeziehungen macht nun auf einen Aspekt aufmerksam, der bisher noch nicht deutlich geworden ist. Jene, die die Beziehung zu ihrem Tutor positiv beschreiben, haben überwiegend auch die Tischgruppe und die Tischgruppenelternabende positiv beurteilt. Außerdem reden sie häufiger mit ihren Eltern über alles, was ihnen wichtig ist, auch über die Eintragungen im Lernheft. Für Gerd gilt dies nicht: Bei den Tischgruppen-Items stimmt er zwar der prinzipiell positiven Einschätzung zu, beklagt sich aber intensiver über die Cliques, die „in der Stammgruppe immer unter sich bleiben wollen“ (1,0/39 zu ,67/2). Vor den Tischgruppenelternabenden hat er vergleichsweise häufig „immer ein unangenehmes Geföh“ (,67/26 zu ,11/-16), und es hat ihm weniger „nichts ausgemacht, wenn über ihn, seine Probleme und seine Leistungen geredet wurde“ (,33/-35 zu ,84/21), die Anwesenheit seiner Eltern hat ihn (eher) gehindert, offen über das zu reden, was im Unterricht passiert“ (,67/24 zu ,14/-14). Und schließlich fällt auf, dass Gerd nach seiner eigenen Sicht „immer ausführliche Selbsteinschätzungen in das Lernheft geschrieben“ hat (1,0/43 zu ,60/8) und dass die Fachlehrer diese „meistens bestätigt haben“ (1,0/32 zu ,88/19), dass er aber „den Lehrer lieber im Lernheft als im Unterricht kritisiert“ (1,0/38 zu ,63/0 und dass es ihm „unangenehm ist, wenn seine Eltern das Lernheft lesen“ (,67/35 zu ,06/-10). Die Tutorenstunden hält Gerd häufiger für „reine Zeitverschwendung“ (,67/34 zu ,08/-4).

Diese Abweichungen sind nach unserem Verständnis so zu deuten, dass Gerd zu seinem Tutor eine Beziehung hat, die man als dialogisch, wenn nicht gar als intim bezeichnen könnte. Beide kommunizieren intensiv miteinander, aber Gerd möchte diese Beziehung möglichst für sich allein in Anspruch nehmen können und dabei nicht gestört werden. Wenn andere Schülerinnen und Schüler, seine Eltern oder andere Eltern dazukommen, sind dies für ihn Situationen, in denen er nicht mehr so gut mit seinem Tutor reden kann und in denen die Interaktionen mit seinem Tutor ihre Vertraulichkeit und Individualität verlieren.

Wir können diese enge personale Beziehung zwischen Gerd und seinem Tutor als ein besonders stark ausgeprägtes personales Verhältnis verstehen: Sie scheint auf einer Disposition zu beruhen, die eine Interaktion mit Erwachsenen erleichtert, sich aber nicht in gleicher Weise an die Mitschüler richtet.

8.4 Zusammenfassung und Interpretation

Fast alle Schülerinnen und Schüler (etwa 90 Prozent) halten die Tutoren für eine wichtige 'Einrichtung'. Sie finden bei den Tutoren Hilfe bei Konflikten und Beratung bei Lernschwierigkeiten und persönlichen Problemen. In den Tutorenstunden werden überwiegend Probleme und Konflikte besprochen, aber auch gemeinsame Unternehmungen außerhalb der Schule geplant.

Die Zuordnung von Tutor und Tutanden ist in den Stammgruppen verschieden. In einigen Fällen – wie z.B. bei Gerd – bleibt sie über alle sechs Schuljahre hinweg bestehen, bei anderen – wie z.B. bei Agnes – wechselt sie häufig.¹² Wenn man zum Vergleich an die enge, personale und dauerhafte Beziehung denkt, die z.B. die Klassenlehrer an den Waldorfschulen zu ihren Schülerinnen und Schülern haben, dann mag dies bedauert werden, es wird aber auch ein Unterschied deutlich: Im Team-Kleingruppen-Modell sollen die Jugendlichen gerade nicht auf eine bestimmte Person dauerhaft und ausschließlich orientiert sein,

¹² Diese Fluktuation ist in den hier untersuchten ersten Jahrgängen der neuen Schule zum großen Teil darauf zurückzuführen, dass in den neuen Teams der 5. Jahrgänge immer auch Lehrerinnen und Lehrer mitarbeiten sollten, die mit der Arbeit im Team-Kleingruppen-Modell bereits vertraut sind.

sondern sie sollen sich mit mehreren, in ihrer Persönlichkeit durchaus verschiedenen Erwachsenen auseinandersetzen können. Dabei soll die Kooperation im Team bzw. unter den für eine Stammgruppe zuständigen Tutoren gewährleisten, dass es nicht allein den Schülerinnen und Schülern überlassen bleibt, zwischen diesen verschiedenen Persönlichkeiten und den von ihnen ausgehenden Erwartungen, Verhaltensweisen etc. zu vermitteln. Es ist vielmehr Sache der Lehrenden, für ihre Gruppen ein 'pädagogisches Curriculum' zu entwerfen und zu realisieren, das deren Entwicklung optimal herausfordert.

Bei Agnes haben wir überwiegend von einer problematischen bzw. wenig geglückten Beziehung zu ihrem männlichen Tutor berichten müssen. Agnes trennt zwischen den außerschulischen Beziehungen, die sie als sehr gut beschreibt, und dem Unterricht, in dem sie vor den fachlichen Ansprüchen ihres Tutors scheitert und Angst hat. Es ist dem Tutor nicht gelungen, Agnes in ihrer Persönlichkeitsentwicklung entscheidend zu fördern. Lediglich die Tutorin, die in den ersten Jahren für Agnes zuständig war, hat ihr Zuversicht vermitteln können.

Anders bei Gerd: Gerd hat in seiner Stammgruppe am Anfang große Beziehungsprobleme, aber es gelingt den Tutoren, Gerd in die Stammgruppe zu integrieren. In seinen Leistungen hat sich Gerd nach dem Durchschnitt aller vier Zeugnisse von der Grundschule bis zum 9./10. Schuljahr geringfügig verschlechtert (von mPa = 2,3 auf 4,7). Aber wenn man die Zeugnisse in ihrer Abfolge miteinander vergleicht, dann zeigt sich, dass das Vertrauen des Tutors in die Fähigkeiten dieses Schülers und geschickte Herausforderungen bewirken, dass Gerd sich in seinem Abschlusszeugnis deutlich verbessert und den Erweiterten Sekundarstufenabschluss I erhält.

Bei Carola hat sich kein engeres Verhältnis zu den Tutoren entwickelt. Sie fühlt sich dennoch gut betreut und gibt positive Urteile zu den Tutoren und den Tutorienstunden ab.

Nach den hier analysierten Daten – und besonders eindringlich nach der Biografie des Schülers Gerd – fördert eine gute Beziehung zum Tutor die Entwicklung der Betroffenen in den Fachleistungen. Schülerinnen und Schüler mit besonders guten Beziehungen zu ihren Tutoren haben sich von ihren Grundschulnoten bis zu den Zeugnissen des 9. und 10. Schuljahres im Mittel aller Zensuren deutlich verbessern können (von mPa = -0,6 auf -11,4). Umgekehrt haben aber nicht alle, die sich verbessern konnten, besonders gute Beziehungen zum Tutor. Schülerinnen und Schüler mit schwächeren Abschlussnoten haben sich auch bei guten Beziehungen zum Tutor gegenüber der Grundschule nicht wesentlich verbessert. Es gibt also auch Schülerinnen und Schüler mit guten Beziehungen zum Tutor, die sich nicht verbessert haben; dies sind vor allem Schüler mit schwächeren Grundschul- und Abschlussnoten. Die Beziehungen zu den Tutoren sind bei guten und schwachen Schülerinnen und Schülern nach den Grundschulnoten etwa gleich häufig, aber nach den Zeugnissen des 10. Schuljahres haben gute Schülerinnen und Schüler etwa viermal häufiger gute Beziehungen zum Tutor als leistungsschwächere.

Die gute Beziehung zum Tutor führt nur bei den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern zu einer Verbesserung der Leistungen, während die leistungsschwächeren sich auch bei guten Beziehungen zum Tutor kaum verbessern. Die Biografie von Gerd – wie auch in Ansätzen die von Agnes – hat nun gezeigt, dass die intensive Beziehung zum Tutor bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine positive Wirkung in der Weise hat, dass diese in ihren Leistungen nicht noch weiter abfallen und möglicherweise an den Anforderungen scheitern. Gerd hat sich – wie wir zeigen konnten – immer dann deutlich verbessert, wenn der Tutor ihn ermutigt und herausgefordert hatte.

Die Beziehung zum Tutor scheint weniger bedeutsam zu sein für die soziale Situation. Schülerinnen und Schüler mit guten Beziehungen zum Tutor können kaum besser in ihren Tischgruppen zusammenarbeiten, sie können aber besser mit ihren Eltern wie auch mit den anderen Fachlehrern kommunizieren. Dies macht verständlich, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler mit guten Leistungen bessere Beziehungen zum Tutor haben. Es ist offenbar nicht allein und nicht einmal in erster Linie die unterrichtsbezogene Leistungsstärke, die die Interaktion mit dem Tutor intensiv werden lässt, sondern die Bereitschaft und die Fähigkeit, mit Erwachsenen zu reden, auch für sie Interesse zu signalisieren und ein Stück weit deren Erwartungen und Verhaltensnormen zu erfüllen.

Dies ist bei Gerd besonders deutlich: Die enge und intensive Beziehung zu seinem Tutor ist für Gerd ganz wichtig, sie stabilisiert ihn und macht es ihm überhaupt möglich, in der Schule zurechtzukommen. Aber Gerd wird dadurch sehr stark an diesen Erwachsenen gebunden, und es gelingt ihm bis zum Ende der

IGS-Zeit nicht, in gleicher Weise wie andere zu seinen Mitschülern eine Beziehung zu finden, die auch trägt, wenn es nicht um gemeinsames, ziel- und auftragsorientiertes Arbeiten geht. Gerd bleibt – wie der Tendenz nach auch die anderen Schülerinnen und Schüler mit guten Beziehungen zum Tutor – vergleichsweise stark an diesen Erwachsenen gebunden. – Hier wird ein Dilemma deutlich: Für Gerd war die enge Beziehung zum Tutor eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg in dieser Schule, aber dieser Erfolg hat es nicht möglich werden lassen, dass Gerd im sozialen Bereich gleichberechtigter Partner seiner Mitschüler werden konnte. Freilich wäre Gerd ohne die Hilfe seines Tutors dazu schon gar nicht in der Lage gewesen.

Damit wird zugleich deutlich, dass die Funktion der Tutoren sich in erster Linie auf die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler richtet. Hier ist sie wirksam, hier führt sie zu Verbesserungen. Es ist aus unseren Daten nicht erkennbar, dass die Tutor-Funktion sich auch auf die sozialen Kompetenzen wie z.B. die Zusammenarbeit in der Tischgruppe positiv ausgewirkt hätte. Dies mag daran liegen, dass in der Befragung das Thema Tutor weitgehend auf die Bedeutung des Tutors für die Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler zugespielt gewesen ist. Aber auch an den Biografien ist ein solcher Effekt nicht erkennbar geworden. Gleichwohl hat sich z.B. bei Agnes an einigen Stellen gezeigt, dass die Tutorin auch immer wieder eine sozialpädagogische Funktion gehabt hat, indem sie innerhalb der Tischgruppen oder der Arbeitsgemeinschaften für Agnes mehr Gleichberechtigung gesichert und sie dadurch ein wenig mehr Erfolg und Selbstvertrauen hat erleben lassen. Die Tutorin verändert – manchmal schon allein durch ihre Anwesenheit – das Klima in der Tischgruppe derart, dass Agnes Mut fassen und sich besser einbringen kann.

Es scheint uns letztlich kein Defizit unserer Befragung zu sein, dass die Leistungsdimension in der Tutorenfunktion so dominant aufscheint. Die sozialpädagogische Funktion der Schule und der Lehrenden ist definitionsgemäß gegenüber der didaktischen (in einem engeren Sinne) zweitrangig. Die Erfolge im kognitiven Bereich bleiben – auch an dieser Schule – wichtiger als die soziale und emotionale Entwicklung. Defizite in dieser müssen letztlich deshalb behoben werden, damit die kognitive Entwicklung nicht behindert wird. In der Konzeption des Team-Kleingruppen-Modells haben die sozialen, emotionalen und kognitiven Faktoren des Lernens zumindest eine gleichberechtigte Bedeutung. Deshalb haben die Tutoren an dieser Schule gegenüber anderen Schulen erheblich verstärkte sozialpädagogische Funktionen, die den Erfolg in der kognitiven Entwicklung erst möglich machen oder verhindern, dass Schülerinnen und Schüler an den Anforderungen der Schule scheitern.

9. Die Lerndiagnose

Ein weiteres wesentliches Element des Lehrens und Lernens im Team-Kleingruppen-Modell ist die Lerndiagnose, wie sie an der IGS Göttingen-Geismar entwickelt worden ist (vgl. Herrlitz/Schaub 1979) und bis heute praktiziert wird. Die pauschalen, formalisierten Rückmeldungen, die die Schülerinnen und Schüler herkömmlicherweise (wie auch in den meisten Gesamtschulen) in Form von Notenziffern erhalten, werden durch Lernentwicklungsberichte („LEBs“) ersetzt. Dadurch sollen die negativen Auswirkungen der selektionsbezogenen Zensuren und Zeugnisse vermieden werden (vgl. Schaub 1983), vor allem aber soll Lerndiagnose dazu beitragen, die Lernentwicklung im sozialen wie im kognitiven und im emotionalen Bereich optimal zu fördern. Die Ziele sind in dem folgenden Protokoll wiedergegeben (nach Brandt/Schlömerkemper 1985, S. 205):

- „1. Wir wollen die quantifizierende und hierarchisierende Leistungsmessung abschaffen, weil kooperatives und solidarisches Lernen damit nicht zu vereinbaren ist. Deshalb soll es keine Punktwertung bei Tests und keine Zensurengrundlage für die Zeugnisse geben. Schließlich soll auch jeder Vergleich zwischen den Schülern hinsichtlich ihrer Leistungen vermieden werden.
2. Die schlechteren Grundschüler können in Kooperation mit anderen und bei gezielter, auch individueller Hilfe ihr Leistungsgefühl und Selbstbewusstsein stärken. Daraus folgt, dass es keine äußere Fachleistungsdifferenzierung nach Leistungstests geben darf.
3. Fehler zu machen und Irrwege gehen zu können, gehört zum Lernprozess. Die Schüler sollen die Erfahrung machen, dass man über Fehler offen reden kann, ohne Angst vor schlechten Noten haben zu müssen. Statt Leistungskontrolle der Fachlehrer streben wir an, dass es regelmäßige Gespräche über Arbeitsergebnisse zwischen dem Schüler und seinen Tutoren gibt, in die der Schüler seine eigenen Einschätzungen einbringen kann. Dabei können die Schüler die Erfahrung machen, dass sie, ohne eine Abwertung (z.B. durch Vergleiche mit „besseren“ Schülern) befürchten zu müssen, mit einem Erwachsenen über ihre Leistungen oder auch über Beziehungsprobleme mit Mitschülern sprechen können.
4. Am Halbjahresende soll jeder Schüler einen Lernentwicklungsbericht (LEB) bekommen, der aus drei Teilen besteht:

- A. Allgemeiner Teil. Hier werden die Unterrichtsinhalte aller Fächer beschrieben.
- B. Bericht des Tutors. Er enthält die individuelle Lehrerrückmeldung und wird in der Form eines Briefes an den Schüler geschrieben.
- C. Bericht des Schülers. Auch in den LEB haben wir das Dialog-Angebot an den Schüler eingebaut. Die Schüler beschreiben in einem eigenen Teil ihre Erfahrungen mit den Lehrern, mit den verschiedenen Fachstunden, mit ihren Lernerfolgen und mit ihren Mitschülern.“

Das Ziel dieser Arbeit lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Jede Schülerin und jeder Schüler soll am Ende des 8. Schuljahres in der Lage sein, sich mit ihren Stärken und Schwächen, mit ihren Interessen und Abneigungen und auch mit ihrer sozialen Position aktiv auseinanderzusetzen.

In den ersten Jahren des Schulversuchs hat es viele Beratungen in den Teams über die Lernentwicklungsberichte gegeben. Daraus sind Absprachen und Schreibgrundsätze erwachsen, die als Empfehlungen und Hinweise, nicht als Vorschriften, verstanden werden. Im zweiten Jahrgang der Schule hat das Team 6B (vgl. Team 6B 1977) diese in folgenden Punkten zusammengefasst:

1. Der LEB wird nicht nach Fächern, sondern nach fächerübergreifenden Schwerpunkten gegliedert, die am Anfang des Halbjahres in der Teamkonferenz beraten und festgelegt werden. Auf diese pädagogischen Schwerpunkte soll in möglichst vielen Fachstunden besonders geachtet werden, sowohl bei der Planung als auch im Unterricht selbst. Beispiele: „Umgang mit schriftlichen Arbeitsanweisungen“; „Beachten von Gesprächsregeln bei Stammgruppengesprächen“; „Beiträge des Schülers, die Zusammenarbeit in der Tischgruppe zu verbessern“. Auf die Beobachtungen der Tutoren und Fachlehrer zu diesen pädagogischen Schwerpunkten geht dann der Tutor beim Schreiben des LEB ein; sie stellen die Grobgliederung des LEB dar.
2. Der LEB ist kein Zeugnis, das abschließend eine Leistungsbewertung ausspricht. Er soll vielmehr als ein weiterer Anlass für Gespräche zwischen Schülern, Lehrern und Eltern über Arbeitsergebnisse, Lernerfahrungen und über die Beziehungen der Schüler untereinander verstanden werden. Wir sehen es als besonders wichtig an, dass die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern und den Tutoren über die LEB sprechen können. Zu diesem Zweck finden 3- bis 4mal im Jahr so genannte Tischgruppen-Elternabende (TGEA) statt, auf denen über die unterschiedlichsten Aspekte der Schüler-Erfahrungen in der Tischgruppe beraten wird. Diese Möglichkeit wird von fast allen Eltern wahrgenommen.
3. Es ist nicht sinnvoll, dem Schüler eine Liste von Fehlern, nicht erreichten Lernzielen oder „Verhaltensauffälligkeiten“ vorzuhalten. Statt dessen bemühen sich die Tutoren, auf Lernerfolge des letzten Halbjahres hinzuweisen. Es ist für den Schüler hilfreich, wenn er an die Situationen noch einmal erinnert wird, in denen er zu guten Arbeitsergebnissen gekommen war. Solche Dokumentationen sollen ermutigend wirken und den Schüler anregen, auch in Zukunft solche Situationen zu nutzen, in denen er gut arbeiten konnte. Für die Tutoren bedeutet dieser Grundsatz, dass sie während des Halbjahres sehr sensibel und zugewandt auf solche Lernerfolgssituationen achten und gezielt hinarbeiten müssen. Für einige Schüler ist es nötig, wegen ihres in der Grundschule schwach entwickelten Leistungsbewusstseins besondere Lernsituationen zu arrangieren (z.B. Lernen und Arbeiten in kleineren Gruppen), damit auch sie die Erfahrung eigener Leistungsfähigkeit machen können, auf die dann im LEB Bezug genommen werden kann.
4. Bevor der Tutor einen LEB zu schreiben beginnt, wertet er zusammen mit seinen Ko-Tutoren alle schriftlichen Unterlagen zu diesem Schüler aus; gemeinsam tragen sie alle Eindrücke und Erfahrungen zusammen und überlegen, welche 'zentrale Botschaft' der Schüler im LEB vermittelt bekommen soll. Dieser zentralen Botschaft werden konkrete Ereignisse zugeordnet, die in den Text aufgenommen werden, damit der Schüler am Beispiel verstehen kann, wie seine Tutoren seine Arbeitsergebnisse oder seine Interaktionsbeiträge einschätzen.“

Lernentwicklungsberichte bekommen die Schülerinnen und Schüler in den ersten vier Jahren der Sekundarstufe I (vom 5. bis zum 8. Schuljahr). Vom 9. Schuljahr an müssen gemäß Erlass Notenzeugnisse erteilt werden. Zu diesen Zeugnissen werden aber weiterhin Lernentwicklungsberichte in verkürzter, die Zensuren kommentierender Form geschrieben.

Die Lernentwicklungsberichte beruhen auf folgenden Maßnahmen der Lerndiagnose:

(a) Hospitation im Unterricht:

Der Lernentwicklungsbericht ist letztlich nur die halbjährliche, formal als Zeugnisersatz notwendige Zusammenfassung bzw. schriftliche Fixierung der Lerndiagnosearbeit, die auf vielfältige Weise regelmäßig stattfinden soll. Ein wesentliches Instrument dieser Bemühungen sind die Hospitationen der Lehrer (teilweise auch von Praktikanten) im Unterricht der Kollegen (vgl. Winkel 1979 b). Es geht dabei aber weniger um eine 'Besichtigung' der Kollegen und um Rückmeldungen über ihren Unterricht, sondern die Hospitanten sollen die Gruppen bei der Arbeit beobachten, den Arbeitsprozess der Gruppe bzw. der einzelnen Lernenden dokumentieren und natürlich ggfs. sofort Hilfen anbieten, wenn diese erforderlich sind und/oder angefordert werden. Den Schülerinnen und Schülern ist bekannt, dass die Anwesenheit der Hospitanten letztlich mit den Lernentwicklungsberichten, also mit einer Art Leistungsbeurteilung zu tun hat; die Beobachtung, die Hilfe und das spätere Gespräch in der Tutorengruppe und/oder auf dem Tischgruppenelternabend sollen aber im Vordergrund stehen.

(b) Lernkarte/Lernheft:

Ein weiteres Instrument der Lerndiagnose ist die sog. „Lernkarte“ bzw. das „Lernheft“. Auf Karteikarten oder in einem kleinen Heft kommunizieren Lehrende und Lernende möglichst regelmäßig über die Lernarbeit und die Ergebnisse der Unterrichtseinheiten. Am häufigsten geschieht das in der Form, dass die Lehrenden jedem Einzelnen schriftliche Rückmeldungen zu den Unterrichtseinheiten geben: Dies ist in der Regel eine frei formulierte Beurteilung des Lernverhaltens und des Arbeitsergebnisses. Die Schülerinnen und Schüler halten nach eigener Wahl ihre Erfahrungen mit dem Lerngegenstand, mit der Gruppe oder auch mit dem Lehrenden fest; zudem nehmen sie zu den Ausführungen der Lehrerin oder des Lehrers Stellung.

(c) Tests:

Einige Teams bzw. einige Fächer verwenden im Rahmen der Lerndiagnosearbeit auch sog. „Tests“. Dies sind nicht-standardisierte, von den Lehrenden selbst entwickelte Aufgaben, die die Lernenden in der Regel in Einzelarbeit lösen müssen. Das Ergebnis wird den Schülerinnen und Schülern in Form von Punkten oder in Anteilen richtig gelöster Aufgaben bzw. erreichter Lernziele („Lernziele teilweise erreicht“, „Lernziele erreicht“, „Zusatzlernziele erreicht“ o.ä.) zurückgemeldet. Dabei soll die Funktion der Lerndiagnose wichtiger bleiben als die der Leistungsbewertung. Tests sollen also nicht an die Stelle von Klassenarbeiten treten und vor allem nicht in ähnlicher Weise Leistungsangst auslösen.

9.1 Alle Schülerinnen und Schüler

Welche Erfahrungen haben die Schülerinnen und Schüler mit diesen Formen der Lerndiagnose gemacht? – dass es bis zum 9. Schuljahr keine Ziffernzeugnisse gibt, bewerten die meisten positiv. Mehr als drei Viertel „finden es gut, dass (sie) in den ersten vier Jahren in der IGS keine Zensuren bekommen haben“; 30 % stimmen dem mit der Antwort „stimmt teilweise“ und 49 % mit der Antwort „stimmt“ ohne Einschränkung zu. Jeder zweite Befragte bewertet die Abschaffung der Zensuren als eindeutig positiv, jeder dritte macht gewisse Einschränkungen, und nur ein Fünftel findet es „nicht“ (12 %) bzw. „eher nicht“ (9 %) gut, dass es keine Zensuren gegeben hat (der Einheitszentralwert dieser Verteilung beträgt $EZ = ,82$).

Noch positiver als die Abschaffung der Zensuren bewerten die Schülerinnen und Schüler den Lernentwicklungsbericht. Insgesamt 83 % „finden den Lernentwicklungsbericht gut, weil er ihnen eine umfassende Rückmeldung über ihre Lernentwicklung im jeweils vergangenen Halbjahr gab“ (29 % stimmen teilweise und 64 % ohne Einschränkung zu); nur 10 % teilen diese Einschätzung „nicht“ und 7 % „eher nicht“. – Die als Alternative zu den Ziffernzeugnissen ausgegebenen Lernentwicklungsberichte finden also stärkere Zustimmung als die Abschaffung der Ziffernzeugnisse selbst. Es gibt also offenbar Schülerinnen und Schüler, die neben den Lernentwicklungsberichten auch weiterhin gern Zensuren oder eine ähnlich deutliche Form der Leistungsrückmeldung erhalten möchten. Ein solches Bedürfnis nach deutlicheren Einschätzungen kommt noch stärker darin zum Ausdruck, dass zwei von drei Schülerinnen und Schülern „am LEB schlecht fanden, dass sie nicht wussten, wie sie im Fachunterricht stehen“; für ein Viertel (26 %) gilt dies ohne Einschränkung, also offenbar für mehrere Fächer, für gut ein Drittel (38 %) gilt es „teilweise“, also nur für bestimmte Fächer oder Zeitpunkte; ein Drittel (35 %) teilt diese Kritik nicht (davon 25 % ohne Einschränkung).

Generell lässt sich das Urteil der Schülerinnen und Schüler zu diesen drei Aspekten der Lerndiagnose so zusammenfassen: Die Abschaffung der Noten ist gut (79 Prozent Zustimmung), die Lernentwicklungsberichte sind noch besser (83 Prozent), aber viele Schülerinnen und Schüler (64 Prozent) wünschen sich deutlichere Rückmeldungen über den Leistungsstand im Fachunterricht.

Auch die Hospitationen werden von der Mehrheit positiv gesehen: Drei von vier Schülerinnen und Schülern schätzen diese als wichtig ein, „damit sie gerecht beurteilt werden“ ($EZ = ,68$). Fast ebenso viele haben „vom Hospitationslehrer häufig Hilfe bekommen“ ($EZ = ,63$). Damit sich die Lernenden gegenüber den protokollierenden Lehrenden unbefangen verhalten können, ist vereinbart, dass keine 'geheimen' Notizen angefertigt werden; darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler diese Aufzeichnungen sofort ergänzen, kommentieren oder korrigieren können. 60 % der Befragten (davon 39 % „teilweise“) bestätigen, dass „der Hospitationslehrer ... seine Notizen immer mit ihnen durchgesprochen hat“; etwa ein Viertel (27 %) sagt, dies sei nicht der Fall gewesen ($EZ = ,59$). Offenbar ist es nicht allen Lehrerinnen und Lehrern gelungen, das Hospitieren, Beobachten und Protokollieren als ganz normal erscheinen zu lassen, denn mehr als die Hälfte hat sich, „wenn ein Hospitant am Tisch saß, ... stark kontrolliert

gefühl“ (EZ = ,54), und nur ein Viertel (davon nur 2 % ohne Einschränkung) hat sich, „wenn ein Hospitant am Tisch saß, ... gleich sicherer gefühlt“ (EZ = ,19). – Die Schülerinnen und Schüler erleben das Hospitieren überwiegend positiv: Sie erwarten, gerechter beurteilt zu werden, und sie erhalten zusätzliche Hilfe. Die „gerechtere Beurteilung“ ist aber nach ihrem Eindruck an stärkere Kontrolle gebunden, nur wenige Schüler erleben deshalb die Hospitationssituation uneingeschränkt positiv; dennoch würden die meisten (etwa drei Viertel) wohl nicht auf die Hospitationen verzichten wollen.

Fast alle Schülerinnen und Schüler (85 %) bestätigen, dass „die Lernkarte/das Lernheft für sie wichtige Hinweise darauf enthielten, was sie richtig und was sie falsch gemacht haben“ (EZ = ,79), und fast ebenso viele (82 %) haben „durch die Eintragungen im Lernheft [...] immer eine gute Übersicht über ihre Fachleistungen“ (EZ = ,71). Lernkarte und Lernheft sind den Schülerinnen und Schülern also fast genauso wichtig wie die offiziellen Lernentwicklungsberichte, die alle halbe Jahre geschrieben werden. Dabei sind die Eintragungen der Lehrerinnen und Lehrer, also die Beurteilungen der Leistungen, offenbar der wichtigere Teil: zwar können fast alle (s.o.) dem Lernheft wichtige Hinweise entnehmen, aber nur 56 % haben selbst „ins Lernheft immer ausführliche Selbsteinschätzungen geschrieben“ (EZ = ,54), und sogar mehr als drei Viertel räumen ein, „nach einer Unterrichtseinheit oft nicht gewusst zu haben, was sie als Selbsteinschätzung ins Lernheft schreiben sollten“ (EZ = ,68). Dies liegt nach Meinung von zwei Dritteln zumindest auch daran, dass „die Lehrer im Unterricht keine bzw. zu wenig Zeit lassen, um Lernhefteintragungen zu machen“ (EZ = ,68).

Wie verarbeiten die Schülerinnen und Schüler kritische Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer? – Fast alle sind „mit der Kritik zu ihrem Lernen im Lernheft meistens einverstanden gewesen“ (EZ = ,78). Aber auch „die Fachlehrer haben (ihre – der Schüler) Selbsteinschätzung im Lernheft meistens bestätigt“ (bei 90 %, davon 37 % ohne Einschränkung; EZ = ,75). Diese hohe Übereinstimmung zwischen Lehrenden und Lernenden dürfte im Wesentlichen darauf zurückzuführen sein, dass sie ja auch schon während einer Unterrichtseinheit über den Fortgang der Arbeiten miteinander reden, sodass die Eintragung im Lernheft darüber nur noch einmal in Ruhe Bilanz zieht.

Im Lernheft wird aber keineswegs nur die Kritik der Lehrerinnen und Lehrer an den Schülerinnen und Schülern festgehalten: Auch die Schüler tragen hier ihre Kritik an Lehrern ein. Zwei Drittel „kritisieren ihre Lehrer lieber im Lernheft als im Unterricht“ (EZ = ,62), und drei von vier Schülern bestätigen, dass „der angesprochene Lehrer auf ihre Kritik im Lernheft meistens reagiert“ hat (EZ = ,71). Wenn sie Probleme mit den Eintragungen im Lernheft haben, können die Schülerinnen und Schüler „mit dem jeweiligen Lehrer darüber verhandeln“, und zwar am besten mit ihrem Tutor (EZ = ,80), auch mit dem Fachlehrer ihres Teams (EZ = ,65), während es bei teamfremden Lehrern schwieriger zu sein scheint (EZ = ,27).

Zwei Drittel der Eltern „interessieren sich für die Eintragungen im Lernheft“ (EZ = ,63), bei immerhin einem Fünftel ist dies aber „nicht“ und bei 17 % ist dies „eher nicht“ der Fall. Immerhin waren bei fast allen Schülerinnen und Schülern (43 % plus 44 %) die Eltern „mit den Eintragungen im Lernheft meistens zufrieden“ (EZ = ,79), etwa jedem vierten Schüler oder jeder vierten Schülerin (22 % teilweise und 6 % ohne Einschränkung) ist es aber „unangenehm, wenn die Eltern das Lernheft lesen“ (EZ = ,12).

Die informellen Tests, die in einigen Stammgruppen bzw. Teams in die Lerndiagnose einbezogen werden, lösen offenbar bei etlichen Schülerinnen und Schülern – entgegen der Absicht der Lehrenden – Leistungsangst aus: Etwas mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler bestätigt, dass sie „vor Tests jedes Mal Angst“ hätten (es sind allerdings nur 6 %, die dies ohne Einschränkung sagen, 53 % stimmen dem „teilweise“ zu; EZ = ,56). Es sind also bestimmte Fächer oder bestimmte Situationen, in denen die Lernenden Testangst empfinden.

Auf die Frage, für welche Fächer dies besonders gelte, haben 66 % aller Schülerinnen und Schüler geantwortet: Mathematik wird fast von jedem zweiten (45 %), der ein „Testangstfach“ benennt, an erster Stelle aufgeführt. Englisch wird am häufigsten an zweiter Stelle (22 % der Zweitnennungen), Gesellschaft am häufigsten an dritter Stelle (24 %) genannt. – Es sind also auch an dieser Schule die traditionell leistungs- bzw. selektionsrelevanten Fächer Mathematik und erste Fremdsprache, in denen die Lernenden – wenn überhaupt – Leistungsangst empfinden. Dies gilt nicht in dem zu erwartenden Maße für Deutsch: nur gut ein Zehntel nennt dieses Fach als eines, in dem sie Testangst haben. Dies mag allerdings daran liegen, dass in diesem Fach weniger Tests geschrieben werden.

Trotz dieser wenigstens teilweise negativen Erfahrungen mit Tests ist nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler „dafür, dass alle Tests abgeschafft werden“, und dies auch nur bei 10 % ohne Einschränkung, (EZ = ,24). Weitgehend einhellig sind die meisten allerdings dafür, „dass alle Tests einmal wiederholt werden können“ (EZ = ,77). Die Schülerinnen und Schüler lehnen also die Tests als Instrument der Lerndiagnose nicht generell ab, sie fordern aber, dass Tests auch nur auf diese Funktion hin eingesetzt werden und dass dafür nicht erforderliche Restriktionen, wie etwa die Einmaligkeit der Testbearbeitung, vermieden werden.

Es darf nach diesen Ausführungen aber nicht der Eindruck entstehen, an der Schule herrsche ein allgemeiner Leistungs- und Selektionsdruck. Nur 2 % der Schülerinnen und Schüler im 9. und 10. Schuljahr stimmen der Aussage ohne Einschränkung zu, es „falle ihnen schwer zuzugeben, wenn sie etwas nicht verstehen, weil sie dann Angst haben, eine schlechte Zensur zu kriegen“ (16 % halten dies für „teilweise“ richtig, für fast zwei Drittel (61 %) stimmt dies aber „nicht“, und für weitere 21 % stimmt es „eher nicht“). Wenn ein Teil der Lernenden, der durchaus mehr als die Hälfte ausmacht, Leistungsangst empfindet bzw. im Fragebogen zum Ausdruck bringt, so bezieht sich dies auf bestimmte Situationen der Lerndiagnose – wie Hospitationen oder Tests – und nicht auf das gesamte Unterrichtsgeschehen oder die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden im Allgemeinen.

Die Verfahren der Lerndiagnose finden also im Wesentlichen die Zustimmung der Schülerinnen und Schüler – mit der Einschränkung, dass alle Angst erzeugenden und auf Selektion bezogenen Aspekte dieser Verfahren (noch besser) vermieden werden sollten.

9.2Schülergruppen

Wir wollen nun durch „Teilgruppen-Analysen“ herausarbeiten, aus welchen Gründen welche Schülerinnen und Schüler mit der Praxis der Lerndiagnose gut zurechtkommen oder damit negative Erfahrungen machen.

9.2.1Schülerinnen und Schüler mit positiven Erfahrungen

Um die Gründe für ein positives Urteil über die Lerndiagnose herauszuarbeiten, ziehen wir jene Teilgruppe aus der Gesamtheit, die es ohne Einschränkung „gut findet, dass sie in den ersten vier Jahren in der IGS keine Zensuren bekommen haben“. – Diese 217 Schülerinnen und Schüler (das sind 49 % der Gesamtgruppe) sind offenbar nicht nur mit dieser Art der Lerndiagnose, sondern insgesamt mit der IGS rundum zufrieden: Sie sehen im Lernentwicklungsbericht eine „umfassende Rückmeldung über ihre Lernentwicklung im jeweils vergangenen Halbjahr“; sie stimmen dieser Aussage im Durchschnitt noch stärker zu als die Gesamtheit (,96/16), und sie beklagen weniger, „nicht gewusst zu haben, wie sie im Fachunterricht stehen“ (,49/-14). Diese Schülerinnen und Schüler haben sich häufiger „von Anfang an in dieser Schule wohlfühlt“ (,87/8), sie waren mit der Art des Unterrichts von Anfang an zufriedener und hätten nicht „lieber richtigen Unterricht gehabt“ (,07/-12); sie haben sich noch weniger als andere „nach der Grundschule zurückgesehnt“ (,05/-10), und sie wären auch nicht „lieber auf eine andere Schule gegangen“ (,24/-11). Den Ganztagscharakter finden sie gut (,71/8).

Zu den Verfahrensweisen der Lerndiagnose, die den Lernentwicklungsbericht ergänzen bzw. vorbereiten, geben diese Schülerinnen und Schüler ebenfalls positive Einschätzungen ab: Die Lernkarten bzw. Lernhefte enthalten häufiger für sie „wichtige Hinweise darauf, was sie richtig und was sie falsch gemacht haben“ (,85/8). Wenn sie selbst dort Kritik an einer Lehrerin oder an einem Lehrer formuliert haben, so „hat der angesprochene Lehrer bei ihnen meistens reagiert“ (,78/9). Wenn sie selbst mit den Eintragungen Probleme haben, so können sie besser als ihre Mitschüler sowohl mit dem jeweiligen Fachlehrer (,72/8), mit ihrem Tutor (,85/7) oder gegebenenfalls auch einem teamfremden Lehrer (,41/7) „darüber verhandeln“.

An den Tischgruppenelternabenden (TGEA) haben sie häufiger als die anderen Schülerinnen und Schüler teilgenommen (,81/10) und davor noch weniger als andere „immer ein unangenehmes Gefühl gehabt“ (,15/-12), sie halten diese Treffen für „eine gute Einrichtung, um über den Unterricht, die Tischgruppe, die Lehrer und sonstige Probleme in der Schule zu reden“ (,93/8), und es hat ihnen „nichts ausgemacht, wenn dabei über sie und ihre Probleme oder Leistungen geredet wurde“ (,74/8), sie fanden sie noch weniger als andere „überflüssig und langweilig“ (,10/-8), sie haben aber auch in geringerem Maße als ihre Mitschüler nach den TGEA von ihren Eltern „Vorwürfe und Kritik wegen des Verhaltens oder der Leistungen erhalten“ (,20/-8).

Bei den Fragebogen-Daten der Eltern fallen für diese Teilgruppe einige Abweichungen auf: Die Väter haben häufiger als wichtigen Grund für die Wahl der IGS angegeben, „dass es keine Noten und Zeugnisse gibt“ (.60/7; noch häufiger die Mütter: .74/7); die Väter dieser Schülerinnen und Schüler halten Leistungstests weniger für nötig als andere Väter (.76/-8); dass in den Lernentwicklungsberichten die fachlichen Leistungen im Mittelpunkt zu stehen hätten, erwarten beide Elternteile weniger als andere (die Mütter: .79/-9; die Väter: .80/-8). Der Tendenz nach sind bei dieser Elterngruppe Schul- und Berufsabschlüsse eher von 'höherer' Art.

Auch die Erfahrungen in der IGS sind bei diesen Eltern positiver: Sie stimmen noch weniger als andere Eltern den negativen Aussagen zu, „die wirklichen Probleme würden auf den TGEA nicht besprochen“ (.08/-11), es gäbe dort „zu wenig, was sie wirklich interessiert“ (.05/-10), die Diskussionen blieben „ohne Folgen für den Unterricht“ (.09/-1,0), man „erführe zu wenig über die Fachleistungen der Kinder“ (.23/-10) usw.

Die Schulleistungen dieser Schülerinnen und Schüler spiegeln sich in den Noten der Grundschule bzw. des 9. und 10. Schuljahres folgendermaßen wider: In der Grundschule lagen sie im Durchschnitt in der Mitte des Notenspektrums (die Prozentabweichungen sind überwiegend kleiner als 2), in den beiden letzten Jahren der IGS-Schulzeit sind sie etwas besser geworden (die Pa-Werte liegen jetzt zwischen -3 und -8). Das ist keine deutliche, aber eine in allen Fächern durchgängige Verbesserung. (Sie ist am stärksten in den Fächern Deutsch (bis -7) und Gesellschaft (bis -8), geringer in Englisch (bis -4) und in den Naturwissenschaften (bis -4)).

Auf den ersten Blick mag es überraschend sein, dass eher die leistungsstärkeren als die -schwächeren Schülerinnen und Schüler die Abschaffung der Noten gutheißen. Wenn man genauer hinsieht, dann zeigt sich, dass das vordergründig denkbare Motiv, schlechte Zensuren vermeiden zu wollen, eine geringe Rolle spielt. Die positive Einschätzung der zeugnisfreien IGS-Jahre beruht vielmehr auf anderen Intentionen und Voraussetzungen: Da sind zunächst die Eltern, die häufiger als andere ihre Kinder gerade an dieser Schule angemeldet haben, weil es keine Zensuren und Zeugnisse gibt. Und es sind Eltern, die mit den verschiedenen Formen der Elternbeteiligung – insbesondere den Tischgruppenelternabenden – gute Erfahrungen machen und glauben, dass diese Gespräche für den Unterricht und ihre Kinder wichtig sind.

Auch die Schülerinnen und Schüler selbst können diese Gesprächsmöglichkeiten gut nutzen, sie erhalten dabei wichtige Informationen und glauben, dass die Gespräche sich auf den Unterricht auswirken. Auch in Konflikten können sie z.B. mit Lehrerinnen und Lehrern die verschiedenen Sichtweisen aushandeln. Ihre Leistungen sind besonders in jenen Fächern gegenüber einem durchschnittlichen Leistungsstand in der Grundschule besser geworden, die stärker von Gespräch und Diskussion geprägt sind: Deutsch und Gesellschaft.

Daraus lässt sich folgender Schluss ziehen: Der Verzicht auf eine Leistungsrückmeldung mit Ziffernnoten ist besonders für solche Schülerinnen und Schüler akzeptabel, die über eine stärkere kommunikative Kompetenz verfügen und die den vielfältigen Kommunikationsgelegenheiten, die diese Schule bietet, mehr Informationen entnehmen, als es bei Zeugnisnoten möglich sein könnte. Diese Fähigkeit korrespondiert mit entsprechenden Intentionen und Erfahrungen der Eltern sowie einer generellen Übereinstimmung der Eltern und der Schüler mit den Zielen und den Lernformen des Team-Kleingruppen-Modells.

9.2.2 Schülerinnen und Schüler mit negativen Erfahrungen

(a) „Ich wusste nicht, wie ich im Fachunterricht stehe“:

Ogleich fast alle Schülerinnen und Schüler (83 %) den Lernentwicklungsbericht als eine „umfassende Rückmeldung über ihre Lernentwicklung im vergangenen Halbjahr“ schätzen, stimmen doch fast zwei von dreien der Aussage zu, sie fänden „am LEB schlecht, dass sie nicht wussten, wie sie im Fachunterricht stehen“ (38 % mit „stimmt teilweise“ und 26 % mit „stimmt“). Diese Schülerinnen und Schüler wünschen sich also deutlichere Hinweise auf ihren fachbezogenen Leistungsstand. – Welche Motive stecken hinter diesem Wunsch?

Wenn man jene Teilgruppe (N = 122 = 25 %) herausnimmt, die diesen Mangel ohne Einschränkung beklagt, so ist es zunächst nicht überraschend, dass diese im Lernentwicklungsbericht in geringerem Maße als die anderen eine „umfassende Rückmeldung“ sieht (.57/-27) und es weniger „gut findet, dass

sie in den ersten vier Jahren keine Zensuren bekommen haben“ (.54/-24). Das Unbehagen dieser Gruppe richtet sich aber nicht nur auf diese Aspekte der Lerndiagnose, sondern auch auf die Schule im Allgemeinen: Sie würden weniger häufig „heute einem Schüler der 4. Klasse empfehlen, sich an der IGS anzumelden“ (.70/-17), den Ganztagscharakter lehnen sie häufiger ab (.54/-16), sie hätten „lieber an 6 Tagen in der Woche Halbtagsunterricht“ (.31/10) und wären „manchmal lieber auf eine andere Schule gegangen“ (.73/15).

Diese Einschätzungen scheinen auf vergleichsweise negativen Erfahrungen in der Schule zu beruhen: Die Schülerinnen und Schüler benennen häufiger Tischgruppen-Situationen, in denen sie sich wegen „Isolierung“ „besonders unwohl“ gefühlt haben. Sie erleben Tischgruppenelternabende in geringerem Maße als „gut, um über den Unterricht, die Tischgruppe, die Lehrer und sonstige Probleme in der Schule zu reden“ (.80/-12), „Lehrer und Eltern reden dort (häufiger) über ihren Kopf hinweg“ (.34/11). Von Lehrerinnen und Lehrern, die im Unterricht hospitieren und mit ihnen am Tisch sitzen, fühlen sie sich häufiger „stark kontrolliert“ (.63/11). Nach ihrem eigenen Empfinden haben sie seltener „Gelegenheit, mit ihrem Tutor über Schwierigkeiten in der Tischgruppe zu reden (.75/-11). Sie „kritisieren den Lehrer lieber im Lernheft als im Unterricht“ (.69/9), wissen aber häufiger als andere „nach einer Unterrichtseinheit oft nicht ..., was sie als Selbsteinschätzung ins Lernheft schreiben sollen“ (.75/10), „der von ihnen angesprochene Lehrer reagiert bei ihnen häufiger (nicht) auf die im Lernheft formulierte Kritik“ (.63/-9). Die Arbeit in der Tischgruppe schätzen auch diese Schülerinnen und Schüler positiv ein, aber nicht so einhellig wie die anderen: So halten es in dieser Gruppe nur 64 % (gegenüber 76 % in der Gesamtgruppe) für „sinnvoll, dass die Schüler ... in der Tischgruppe sitzen und arbeiten“ (.91/-9), gleichwohl können sie „in der Tischgruppe besser reden und ihre Meinung aussprechen als in der ganzen Stammgruppe“ (.87/9).

Hierin deutet sich wohl ein wesentliches Merkmal dieser Schülerinnen und Schüler an: Sie können sich weniger gut als die anderen in die Tischgruppe einbringen, aber die Stammgruppen-Situation mit 30 Schülern bereitet ihnen noch mehr Schwierigkeiten. Sie fühlen sich eher isoliert, finden auch weniger das Gespräch mit dem Tutor. Diese Schülerinnen und Schüler kommen also mit den vergleichsweise intensiven Kooperations- und Kommunikationsformen dieser Schule weniger gut zurecht als die anderen. Dies hat Auswirkungen auf das Verständnis des Lernentwicklungsberichts, weil in diesen regelmäßigen Gesprächen zwischen dem Tutor und den Lernenden, in der Tischgruppe, auf den Tischgruppenelternabenden und im Lernheft viele Hinweise auf die Lernentwicklung enthalten sind. Die Lernentwicklungsberichte sind letzten Endes Aufzeichnungen und Zusammenfassungen dieser vielen Gespräche über die Lernentwicklung, und zum anderen mag mancher eher kritische Hinweise auf fachbezogene Defizite in den Lernentwicklungsberichten fehlen oder weniger deutlich formuliert sein, weil darüber unmittelbar nach den einzelnen Unterrichtseinheiten schon gesprochen worden ist.

(b) *„Ich finde es nicht gut, dass wir keine Zensuren bekommen haben“*

Wir wollen diese Interpretation anhand einer Teilgruppe überprüfen, die das Verlangen nach deutlichen Rückmeldungen noch stärker zum Ausdruck gebracht hat, indem sie es nicht „gut findet, dass sie in den ersten vier Jahren keine Zensuren bekommen haben“. Insgesamt 98 Schülerinnen und Schüler, das sind 22 % der Gesamtgruppe, haben bei der Befragung auf die positiv formulierte Aussage mit „stimmt nicht“ (12 %) bzw. „stimmt eher nicht“ (10 %) geantwortet.

Diese Schülerinnen und Schüler haben der Tendenz nach ebenfalls Schwierigkeiten in der Kommunikation mit anderen, insbesondere im Bereich der Lerndiagnose, diese sind aber nicht so deutlich wie bei jenen, die am Lernentwicklungsbericht schlecht finden, „dass sie nicht wussten, wie sie im Fachunterricht stehen“. Der Wunsch nach deutlicherer Rückmeldung über den Stand der Fachleistungen, den wir als Folge und Ausdruck von kommunikativen Schwierigkeiten während der vorangehenden Lerndiagnose-Verfahren gedeutet haben, wäre demnach nicht deckungsgleich mit dem Wunsch nach Zensuren. Unsere Erwartung, dass jene Teilgruppe, die eindeutige Rückmeldungen in Form von Zensuren wünscht, noch stärker kommunikative Schwierigkeiten haben müsste als jene Schülerinnen und Schüler, die in den LEB (nur) deutlichere fachbezogene Rückmeldungen haben möchten, hat sich damit nicht bestätigt.

Ogleich nun diese Schülerinnen und Schüler, die lieber Zensuren gehabt hätten, in geringerem Umfang Kommunikationsprobleme haben, fällt ihre allgemeine Einschätzung der IGS deutlich negativer aus als bei der Vergleichsgruppe: Sie würden fast zu 50 % „heute einem Schüler der 4. Klasse (nicht) empfehlen,

sich an der IGS anzumelden“ (,55/-30 gegenüber ,71/-17), sie hätten hier wesentlich häufiger als andere – wenn auch insgesamt nur teilweise – „lieber von Anfang an richtigen Unterricht gehabt“ (,57/23 gegenüber ,21/6), es gab bei ihnen wesentlich häufiger „Zeiten, in denen sie lieber auf eine andere Schule gegangen wären“ (,84/22 gegenüber ,72/15), den Ganztagscharakter der Schule lehnen sie noch häufiger ab (,50/-22 gegenüber ,54/-16), sie hätten noch häufiger „lieber an 6 Tagen in der Woche Halbtagsunterricht“ (,38/12 gegenüber ,32/10).

Deutlich negativer sind auch die Urteile über bestimmte Verfahren bzw. Aspekte der Lerndiagnose: die Tischgruppenelternabende bewerten sie noch weniger – wenn auch insgesamt immer noch positiv – als „eine gute Einrichtung, um über den Unterricht, die Tischgruppe, die Lehrer und sonstige Probleme in der Schule zu reden“ (,73/-19 gegenüber ,80/-12), die Tutorienstunden sind für einige von ihnen „reine Zeitverschwendung“ (,24/14 gegenüber ,13/6), sie halten es noch weniger für „sinnvoll, dass die Schüler in der IGS in Tischgruppen sitzen und arbeiten“ (,85/-22 gegenüber ,91/-9). Die Tischgruppenelternabende sind für sie weniger „hilfreich, mit dem Unterricht dann besser klarzukommen“ (,50/-16 gegenüber ,55/-9), dementsprechend finden sie Tischgruppenelternabende häufiger „überflüssig und langweilig“ (,40/14 gegenüber ,32/9). Sie selbst haben häufiger vorher „immer ein unangenehmes Gefühl“ (,58/18 gegenüber ,47/8), und dementsprechend finden sie es nicht so einhellig „wichtig, dass die Schüler auf den Tischgruppenelternabenden beteiligt sind“ (,86/-20 gegenüber ,91/-9). Im Fachunterricht haben diese Schülerinnen und Schüler häufiger als andere und als die Vergleichsgruppe Schwierigkeiten, „zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben“ (,48/14 gegenüber ,42/9), wenn sie Probleme mit den Eintragungen im Lernheft haben, so können sie mit dem Fachlehrer weniger gut „darüber verhandeln“ (,46/-18 gegenüber ,58/-8).

Was hinter diesen negativen Einschätzungen steckt, ist bisher kaum erkennbar. Wenn es nicht Zufall ist, dass diese Schülerinnen und Schüler weniger auffällige Kommunikationsprobleme haben, warum schätzen sie dann die Tischgruppenelternabende und vor allem die IGS allgemein so negativ ein, und was hat das alles mit ihrer Bevorzugung von Zensuren zu tun? – Der Schlüssel könnte in den Zensuren liegen, die diese Gruppe während ihrer Schulzeit erhalten hat. Vergleicht man nämlich für diese Teilgruppe die Zensuren der beiden letzten Grundschuljahre mit den Zensuren, die sie im 9. und 10. Jahrgang der IGS erhalten hat, so zeigt sich, dass sie sich deutlich verschlechtert hat: und zwar nicht nur absolut, sondern auch relativ zum Notenspektrum aller Schüler des 9. und 10. Jahrgangs.

Dies gilt besonders für das Fach Deutsch, wo diese Schülerinnen und Schüler im Mittel der vier Zeugnisternine des 9. und 10. Schuljahres mit einem Zentralwert von 3,3 und einer mittleren Prozentabweichung von 16,8 deutlich unter den Zensuren ihrer Mitschüler liegen; es folgen Mathematik (3,4/15,8), Gesellschaft (3,2/15,8) und die Naturwissenschaften (3,4/15,5); in den anderen Fächern (außer Sport) sind die Zensuren ebenfalls deutlich (mPa ist mindestens 8,5) unter den Mittelwerten aller anderen. – Vergleicht man diese Noten aus dem 9. und 10. Schuljahr mit den Noten, die dieselben Schüler in den beiden letzten Jahren der Grundschule erhalten hatten, so zeigt sich, dass sie auch dort (außer im Fach Werken) unter dem Durchschnitt lagen – jedoch in deutlich geringerem Ausmaß: die stärkste Abweichung – wiederum im Mittel der vier Zeugnisternine – betrug hier im Fach Sachkunde bei einem Zentralwert der Noten von 2,6 mPa = 6,5 (für Deutsch/schriftlich lauten die Werte 2,92/4,0; für Mathematik 2,8/4,0; für Deutsch/mündlich 2,3/3).

Diese Schülerinnen und Schüler sind also mit noch durchschnittlichen Noten in die IGS eingetreten und haben dann vom 9. Schuljahr an deutlich unter dem Durchschnitt liegende Zensuren erhalten. Wenn man sich bewusst macht, dass die Schule den Schülern mit dem Anspruch gegenübertritt, alle optimal zu fördern, und dass dies nach dem Eindruck fast aller Schüler auf vielfältige Weise auch geschieht, dann werden die Situation dieser Schülerinnen und Schüler und ihre ablehnende Haltung der Schule gegenüber verständlich: Sie müssen das Gefühl haben, sich in der IGS verschlechtert zu haben und (relativ) gescheitert zu sein; je mehr sie nun zugestehen würden, dass die Lernbedingungen in der Schule optimal sind, desto stärker müssten sie ihren persönlichen Misserfolg als selbst verschuldet erleben.

Vor diesem Hintergrund ist nun die vergleichsweise harte Kritik dieser Schülerinnen und Schüler an der Schule im allgemeinen und den Verfahren der Lerndiagnose im Besonderen verständlich: Sie schieben ihre Enttäuschung, die sie wegen der verschlechterten Fachnoten empfinden müssten, auf die Schule und schreiben der Schule und ihrer Lerndiagnosepraxis die Schuld zu. Wenn die Lehrerinnen und Lehrer ihnen von Anfang an (vermeintlich) eindeutige Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung gegeben

hätten – so verstehen wir die Reaktion dieser Schülerinnen und Schüler -, dann hätten sie sich auch von Anfang an 'mehr anstrengen' und den Misserfolg vielleicht vermeiden können.

9.3 Zwei Schülerinnen und ein Schüler

9.3.1 Agnes

Zu Agnes liegt ein sehr umfangreiches Lerndiagnose-Material vor. Wir wollen für sie den Prozess der Lerndiagnose in seinen verschiedenen Formen etwas ausführlicher dokumentieren.

In einem Hospitationsprotokoll des 5. Schuljahres finden wir folgende Notiz:

„Agnes hat sich im Mündlichen völlig passiv verhalten. Ihr fehlte evtl. die Motivation, sie wird jedoch auch von der Gruppe überhaupt nicht gefordert. Sie schafft es nicht alleine, sich gegen die autoritäre Haltung von Doris durchzusetzen, auch nicht gegen Christine. Rolf ist keine Unterstützung, sondern eher eine Gefahr für sie. Die Mitarbeit von Agnes hat in der zweiten Gruppierung merklich nachgelassen. Agnes ist m.E. sehr sensibel und zuwendungsbedürftig, besitzt jedoch nicht genügend Energien, um sich einzubringen. Dazu braucht sie Anstöße und Hilfen, wozu kein Mitglied der jetzigen Gruppe bereit (Doris, Martin) oder in der Lage ist. (Rolf)“

Um Agnes' Defizite in einem Bereich zu bearbeiten und ihr von da her ein wenig mehr Sicherheit zu ermöglichen, schlagen die Tutoren im Förderbereich einen Rechtschreibkurs vor:

„Agnes, Du hast Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung, die durch einen Rechtschreibförderkurs, wie wir ihn machen, verringert werden sollen. Schreibe Deine Meinung!“

Agnes antwortet darauf auf der Lernkarte:

„Ich finde den Rechtschreibkurs gut, denn damit kann man den Kindern helfen, die Schwierigkeiten beim Schreiben haben, damit sie später nicht alles falsch schreiben. Und man macht auch zwischendurch Spiele. Ich finde es gut, dass, wenn man Fehler schreibt, nicht gleich gemeckert wird, denn damit wird einem geholfen, die Fehler zu verbessern.“

Zum Englischunterricht finden wir folgende Eintragungen:

„Unit 1 G2: Schwierigkeiten hast Du noch bei anything-something (p. 18,2 p. 19,3). Außerdem solltest Du unbedingt noch die wordorder (p. 19,6) und die going-to-form (p. 19,6) üben. Julia“

Dazu schreibt Agnes:

„Ich habe den Text gut verstanden. Ich hatte am Anfang noch mit dem 'want' und 'want to' etwas Schwierigkeiten, aber jetzt habe ich es verstanden.“

Auch zu den Club-Tätigkeiten werden die Beobachtungen der Lehrenden festgehalten:

„Club Töpfern: Agnes, Doris und Silke haben ganz kontinuierlich im Töpferclub gearbeitet. Silke hatte ausgefallene Ideen, die sie auch verwirklicht hat. Agnes und Doris waren weniger einfallsreich, haben kopiert. Alle haben aber geschickt gelernt, mit Ton zu arbeiten. – Julia“

In dem ausführlichen Lernentwicklungsbericht 7/1 schreiben die Tutoren u. a. über Agnes' Lernverhalten:

„Unserem Eindruck nach wäre es für Dich, Agnes, wichtig, schon vor Beginn einer Arbeit, schon bei der Aufgabenstellung, Dich selbst genau zu fragen: „Kann ich das? Wo bin ich unsicher? Könnte ich die Aufgabe zur Not allein lösen?“ Mach das doch mal so. Du wirst sehen, manche Aufgabenstellung und manche Schwierigkeit wird Dir dann ganz schnell klar, Du könntest die anderen dann gleich fragen oder gleich sagen, welche Arbeitsweise oder welche Ergebnisform für Dich die beste ist. Und wenn Du Fragen hast, weißt Du ja, dass die anderen gerne erklären und sich manchmal sogar darum reißen.“ (LEB 7/1)

Und weiter unten heißt es:

„Unserer Einschätzung nach hat die Arbeit nicht so gut geklappt, weil Du Dich ebenso wie Reinhild nicht richtig verantwortlich für das Gesamtergebnis gefühlt hast und Ihr dadurch auch Christine gezwungen habt, vieles praktisch allein zu machen.

Auch hier gilt, wie wir oben schon geschrieben haben, frag Dich doch öfter: „Was müsste ich jetzt machen, wenn ich es allein machen müsste?“ Dann schlage es vor und dränge darauf, dass es geschieht, wenn Ihr nichts Besseres gefunden habt. Außerdem meinen wir, solltet Ihr solche Situationen öfter und ehrlicher in der Tischgruppe besprechen. [...]

In den letzten LEBs haben wir Dir geschrieben, dass Du Dich noch mehr bemühen musst, Fehler und andere Schwierigkeiten genau festzustellen. Wir haben in diesem Halbjahr gesehen, dass Du Dich angestrengt hast, und haben uns darüber gefreut. Sicher könntest Du in dieser Hinsicht noch mehr tun und wirst es auch tun. Dabei könnte es Dir helfen, wenn Du mit anderen über Deine Arbeit sprichst.

In Englisch kannst Du, glauben wir, Schwierigkeiten ganz gut erkennen, und dann Übungszeiten auch gut und selbstständig nutzen. Denk in Zukunft in den AG-Stunden auch mal an Mathe. Du hast im letzten Halbjahr nur zweimal Mathe gemacht, und ein bisschen mehr Übung könnte da sicher nicht falsch sein.

Das, was Ihr lernen solltet, musstet Ihr Euch mehr anhand von möglichst viel Material erarbeiten, dass Ihr oder der Lehrer Euch zu den einzelnen Themen besorgt hattet. Für Euer Lernen bedeutet das, dass Ihr das Material zügig, aber sorgfältig suchen, auswählen und durchlesen sowie die wichtigen Informationen aus „Wort und Bild“ herausuchen musstet. Das fing bei den Arbeitsblättern und den darauf gegebenen Arbeitsanweisungen und Erklärungen an und reicht hin bis zur Informationsentnahme aus Filmen, Musik, Dias, Karten usw.

Dabei musstet Ihr Techniken wie z.B. das Unterstreichen in verschiedenen Farben anwenden. Diese Technik wie auch andere zur Informationsentnahme lernet Ihr auch im Deutschunterricht.

Dass Du diese Techniken noch nicht ganz sicher beherrschst, weißt Du selber, Agnes. Vielleicht kommen manche Probleme bei der Arbeit auch einfach daher. Bitte übe doch für Dich alleine solche Entlastungstechniken wie genaues Lesen, Unterstreichen, Überfliegen eines Textes oder Zusammenfassung in Stichworten. Wenn Du aber allein nicht weiterkommst, dann bitte uns um solche Aufgaben, denn hier kommt man allein durch Übung schon sehr weit.“

Agnes schreibt zu ihren Erfahrungen in diesem ersten Halbjahr des 7. Schuljahres im „Bericht des Schülers“:

„In Gesellschaft fand ich das Thema Feudalismus ganz toll, aber es wurde zu viel gelesen. Zum Schluß konnte ich kaum noch aufpassen. [...]

Im Augenblick habe ich ein bisschen Schwierigkeiten, im Unterricht aufzupassen. Ich bin irgendwie zappelig. In AG finde ich ganz toll, dass wir aufholen können, was wir nicht verstanden haben. Ich bin im Augenblick im Disco-Club. Da kann man machen, was man will, z.B. Tanzen oder Gammeln. Ich finde es ganz schön doof, dass in Mathe oder Englisch immer so ein Krach ist. In Deutsch oder Gesellschaft ist es fast immer leise. Ich glaube, das liegt daran, dass Jochen und Johanna unsere Tutoren sind.

Ich finde es auch nicht so gut, dass wir nur ein paar Feten bisher gemacht haben. Ich finde, wir sollten mehr Feten machen. In WPB mache ich Französisch, das macht mir ganz viel Spaß. Wir sind eine ganz tolle Gruppe. In Kunst finde ich das Thema Karikatur ganz toll.“ (LEB 7/1)

Am Ende des 7. Schuljahres gehen die Tutoren wieder auf diese Probleme ein:

„Unserem Eindruck nach hast Du, Agnes, aus Deinen nicht immer ganz guten Arbeitsergebnissen des letzten Halbjahres Konsequenzen gezogen. Du bemüht Dich jetzt nämlich viel mehr, bei Erklärungen im Plenum aufzupassen und Dir die Aufgabenstellung klarzumachen. Auch an Diskussionen und Ergebnisvergleichen beteiligst Du Dich jetzt mehr, und wir haben uns darüber gefreut.

Es gibt auch Situationen, in denen das noch nicht auf Anhieb klappt, weil Du nicht zuhörst oder Privatgespräche führst. Wir meinen, Du solltest Dich in Zukunft weiter darum bemühen, wirklich konzentriert zuzuhören und zu arbeiten.

Bei der Arbeit an ausgewählten Themen haben wir in diesem Halbjahr gesehen, dass Du viel mehr bereit bist, die Verantwortung für das Gesamtergebnis und Deinen Teil zu tragen. Allerdings hast Du noch Schwierigkeiten damit, Dir Deine Zeit richtig einzuteilen. Versuch es doch in Zukunft mal mit einem genauen Arbeitsplan, damit Du mit der Zeit nicht so ins Gedränge kommst. Wir haben uns darüber gefreut, dass Du es in diesem Halbjahr gelernt hast, Schwierigkeiten und Fehler festzustellen. In den AG-Stunden trödelst Du unserer Ansicht nach aber häufig herum und kannst die Möglichkeit – obwohl Du weißt, was Du aufarbeiten musst – nicht so gut für Dich nutzen.

Wir haben Dich in vielen AG-Stunden englische Vokabeln lernen sehen, meinen aber, dass Du gar nicht richtig bei der Sache warst, denn das Ergebnis des Vokabeltestes am 18.4.78 war nicht besonders gut. Vielleicht liegt es auch an dieser Vokabelunsicherheit, dass Du die Übersetzung am 11.5.78 zwar ganz gut geschafft hast, Julia Dir aber geschrieben hat, dass Du viel zu viel Zeit dafür gebraucht hast.

Du hast im Wahlpflichtbereich an vierstündigen Kursen in Englisch, Französisch und Kunst teilgenommen.

Für die Wahl eines Schwerpunktbereiches haben ausführliche Beratungsgespräche mit Agnes und den Eltern stattgefunden.

Du hast im letzten Halbjahr im Disco-Club mitgemacht.“

Agnes schreibt dazu:

„Ich war ganz schön erstaunt, dass mein Leb ganz gut war. Ich finde es gut, dass im Leb geschrieben wird, was man noch üben muss oder wo man sich gebessert hat. Bei mir war es so, dass ich mit dem Englischvokabeln Üben nicht so gut klargekommen bin. Und da hab ich mir vorgenommen, das zu ändern und am besten immer zu zweit zu machen. Ich finde es ganz toll, dass es NW-WPB gibt und ich finde es gut, dass es Französisch gibt. Ich habe mir schon immer gewünscht, Französisch zu machen. Ich finde es unheimlich toll, dass Anna auch mal ein französisches Essen gemacht hat, dann wird das sonst ganz schön langweilig.

Ich gehe im Augenblick in den Disco-Club und ich finde es unheimlich toll, dass manche Schüler den Disco-Raum angemalt haben und dass wir überhaupt einen Disco-Raum bekommen haben.“ (LEB 7/2)

Wir wollen mit diesen ausführlichen Auszügen aus Agnes Lerndiagnose-Materialien nachvollziehbar machen, wie intensiv und mühsam diese Arbeit ist, wie viele Vorarbeiten und Gespräche immer wieder nötig sind – und wie bescheiden letztlich doch der Erfolg sein kann. Auch nach drei Jahren dominieren in Agnes Lernentwicklungsbericht die Hinweise auf Schwierigkeiten. Dennoch ist insgesamt eine Entwicklung nicht zu übersehen. Agnes lernt mit der Zeit, ihre Schwierigkeiten selbst zu identifizieren, statt sie zu verbergen und zu vertuschen. Und sie nimmt die Förderangebote wahr. Sie kann über ihre Schwierigkeiten reden und freut sich über die Fortschritte, die die Tutoren beschreiben („Ich war ganz schön erstaunt, dass mein Leb ganz gut war“).

Mit Beginn des 8. Schuljahres erhält die Stammgruppe andere Tutoren. Damit ändert sich offenbar auch die Praxis der Lerndiagnose – jedenfalls für Agnes. Wir finden in den Unterlagen kein einziges Hospitationsprotokoll, Tischgruppengespräche sind nicht dokumentiert. Anstelle der Lernkarten wird ein Lernheft eingeführt, in dem die Lehrenden nach Ende der Unterrichtseinheiten und nach Tests den

Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen geben. Agnes schreibt im ersten Halbjahr dazu noch ausführliche Selbsteinschätzungen und Stellungnahmen zu den Eintragungen der Lehrer. Auch im Schülerteil des Lernentwicklungsberichts geht sie ausführlich auf einzelne Fächer ein, und sie kritisiert ihre Lehrer. Aber schon im zweiten Halbjahr schreibt Agnes kaum noch ins Lernheft, im Lernentwicklungsbericht denkt sie nur noch über die Zensurengebung nach und nicht mehr über das Lernen. Im 10. Schuljahr gibt es schließlich Aussagen zur Lernentwicklung nur noch in Form von Testergebnissen und Zensuren.

Der Tutor ist sich des veränderten Charakters der Lerndiagnose bewusst. Er schreibt dazu im ersten Lernentwicklungsbericht des 8. Schuljahres:

„Dieser LEB unterscheidet sich in sicherlich vieler Hinsicht von den bisherigen. Das liegt zum einen daran, dass ihn ein Tutor schreibt, der Dich, Agnes, erst ein halbes Jahr lang kennt. Zum anderen liegt das aber natürlich auch daran, dass das achte Schuljahr für Euch Schüler eine Reihe von Neuerungen [...] gebracht hat, mit denen man erst einmal umzugehen lernen muss [...]

Die negative Kritik betrifft die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Gesellschaftslehre und NW gleichermaßen, in denen sich im vergangenen Halbjahr bei Dir eine allzu große Unlust breitgemacht hat. Die Folge davon war, dass Deine mündliche Mitarbeit in Diskussionen oder sonstigen Plenumsphasen kaum zu bemerken war [...] Hinzu kommt noch, dass Du Dich leicht durch andere ablenken lässt, sehr schnell auch über nicht sehr gute Scherze Deiner Mitschüler zu lachen bereit bist [...] Manchmal erscheint es auch so, als ob Du und andere Mitglieder der Tischgruppe die Aufgaben, die Euch gestellt werden, zu leicht nehmt und schon nach sehr oberflächlicher Betrachtung die Arbeit einstellt [...]

So, nun möchte ich aber endlich zu den erfreulicheren Bereichen kommen. In Englisch hast Du die Grundanforderungen ganz und den ersten Zusatz teilweise erreicht. Mathematik scheint Dir allerdings nicht so gut zu liegen [...]. In Mathematik kam es auch häufig auf möglichst eigenständiges Arbeiten an. Dabei hielt Deine Konzentration nach [...des Fachlehrers – d. Verf.] Meinung nicht lange genug vor [...]

Der veränderte Tonfall ist deutlich: Die beobachteten Schwierigkeiten werden ohne Vorbehalt und ohne Beschönigung benannt, und sie werden entweder auf die im 8. Schuljahr (angeblich) veränderten Anforderungen zurückgeführt oder Agnes als persönliches Versagen und Fehlverhalten zugeschrieben.

Andere Lehrer schreiben ähnlich, so z.B. der Deutsch-Lehrer über das zweite Halbjahr im 8. Schuljahr:

„Agnes beteiligt sich praktisch gar nicht am Unterricht. Sie träumt oft vor sich hin und ist nicht konzentriert genug. Wenn sie etwas nicht versteht, sollte sie besser fragen, als gar nichts zu sagen [...]

Und Agnes scheint solche Definitionen mehr und mehr zu übernehmen:

„Der Deutschunterricht macht mir eigentlich Spaß, nur bei mir mangelt es noch an der mündlichen Mitarbeit [...] Ich weiß auch nicht genau, woran das liegt. Vielleicht liegt es daran, dass ich Angst davor habe, von den anderen ausgelacht zu werden. Es gibt ja Mitschüler, die regen sich gleich bei jedem kleinen bisschen, was man falsch sagt, auf.“

Über diesen Interpretationsvorschlag, der zugleich einen Hilferuf beinhaltet, kommen die Tutoren und Agnes jedoch nicht ins Gespräch. Der von Agnes angebotene diagnostische Ansatz wird nicht aufgegriffen.

So ist es verständlich, wenn Agnes im Interview (S. 60) über die Lernentwicklungsberichte sagt:

„Also echt, die LEBs, ich weiß nicht, die hätte man, glaube ich, gar nicht machen brauchen.“

Überraschend ist angesichts der vielfältigen Kritik in den Lernentwicklungsberichten folgende Einschätzung:

„Ja, manchmal war ich auch ganz stolz, wenn da stand, 'hat gut mitgearbeitet' oder so, [...] Und ich hab' das auch irgendwie mit Interesse gelesen [...] ich hab' mich auch immer gefreut, wenn es LEBs gab, weil, da stand immer mehr so Positives drin als Negatives. Das wurde also nie so richtig wie jetzt bei den Noten, also: '5' oder '4'. Das war immer mehr alles ins Gute geschrieben als ins Schlechte. Vielleicht wär's auch mal ganz gut gewesen, wenn da wirklich mal was Negatives drin gestanden hätte [...]

„Und deshalb war das auch auf einmal 'ne unheimliche Umstellung jetzt ab 9. Noten. [...] und denn steht da 3, 4 oder so, das war dann manchmal schön schlimm, wirklich. Und dann habe ich gedacht: Mensch, Du hast ja 'ne 4, wie kommst Du denn dazu? Das war doch vorher nicht so schlimm.“ (I, S. 59)

Auch nachdem ihr im Interview Auszüge mit eindeutiger und scharfer Kritik vorgehalten werden und obgleich Agnes selbst Beispiele für nach ihrer Meinung ungerechte Zensuren benennt, bleibt sie bei ihrer negativen Einschätzung der Lernentwicklungsberichte:

„Irgendwie sind die Noten, die dort auf dem Zettel stehen, irgendwie ausdrucksvoller für mich. Ich meine, da steht zwar nur 'ne '4' und Du weißt, Du musst was machen, aber Du weißt ja nicht genau, was Du machen sollst. Und beim LEB stand das schon manchmal drin: Da und da musst Du was machen und das ist gut. Das ist bei den Noten natürlich irgendwie nicht, und irgendwie sind sie doch, irgendwo sagen sie mir mehr, ich weiß auch nicht, woran das liegt.“

Im Fragebogen kreuzt Agnes an, es sei „teilweise“ gut gewesen, dass sie keine Zensuren bekommen habe“ (,67/-13), im Interview sagt sie dagegen, „irgendwie“ seien die Noten „eindrucksvoller“ für sie. Beides trifft nach unserer Einschätzung zu. Die Noten-Freiheit hat Agnes entlastet von sanktionierenden Rückmeldungen, aber sie hat nicht so erfolgreich lernen können bzw. die Tutoren haben sie nicht so erfolgreich fördern können, dass sie gute Leistungen erzielt hätte. Auch Agnes hat sich – wie die Teilgruppe jener Schülerinnen und Schüler, die es nicht gut fanden, dass es keine Zensuren gegeben hat (s.o.) – gegenüber ihren Grundschul-Noten verschlechtert (besonders stark in Deutsch von mPa = -13 bzw. -1,3 auf 19,8, auch in Mathematik von 11,8 auf 21,3 und in Gesellschaft auf 25,8 und gar auf 38,3 in den Naturwissenschaften). Agnes erreicht zwar den Realschulabschluss, aber mit recht schwachen Fachleistungen. Im Vergleich zu ihren Mitschülern muss sie sich trotz allem als relativ gescheitert erleben. Und sie führt dies zu ihrer Entlastung – wie andere in vergleichbarer Situation es offenbar auch tun – wenigstens teilweise auf das Fehlen rechtzeitiger, deutlicher 'Warnungen' in Form von Noten zurück. Nun zeigen allerdings die Lernentwicklungsberichte, dass es an deutlichen Rückmeldungen eigentlich nicht gemangelt hat. Agnes spürt ja auch, dass die Lerndiagnose ihr geholfen hat, aber sie versucht dennoch, ihren relativen Misserfolg mit Sachverhalten zu erklären, die außerhalb ihrer eigenen Verantwortung liegen.

Wir müssen die positiven Aussagen über die Lerndiagnosearbeit im Wesentlichen allerdings auf die ersten drei Jahre einschränken. Hier ist diese Arbeit so intensiv gewesen, dass die Tutoren mit großer Wahrscheinlichkeit eine Entwicklung verhindert haben, die unter üblichen Bedingungen vorgezeichnet gewesen wäre: Agnes Schwierigkeiten hätten sich zum Schulversagen kumuliert. Daran gemessen hat die Lerndiagnose-Arbeit bis zum 7. Schuljahr einiges Gutes bewirkt.

Die Tutoren, die die Stammgruppe vom 8. Schuljahr an betreuen, setzen diese Arbeit nicht in dieser Weise fort. Sie haben zu vielen Schülerinnen und Schülern ein distanzierteres Verhältnis (vgl. 6.3.1), es wird kaum hospitiert, und die Rückmeldungen im Lernheft wie im Lernentwicklungsbericht nehmen stärker den Charakter von Sanktionen und Schuldzuschreibungen an. Die in den drei ersten Jahren bei Agnes angebahnte Entwicklung wird – jedenfalls soweit es uns anhand der Unterlagen erkennbar ist – nicht weiter gefördert. Dies liegt nun allerdings nicht ausschließlich am Verhalten der Tutoren. Durch die von außen erzwungene Einführung der Notenzeugnisse und die damit verbundene stärkere Produktorientierung bekommt das Lernen vom 8. Schuljahr an einen anderen Charakter. Dieser macht es sicher schwierig, einem Mädchen wie Agnes trotz aller Schwächen immer wieder Mut zuzusprechen und ihr auch noch dort Selbstvertrauen zu vermitteln, wo die Voraussetzungen dafür im Leistungsbereich schwach ausgebildet sind.

9.3.2 Carola

Der Bereich der Lerndiagnose ist bei Carola im Interview nicht angesprochen worden. Wir müssen uns deshalb auf ihre Angaben im Fragebogen beziehen. Carola hat offenbar mit den Anforderungen im Unterricht wenig Schwierigkeiten: Es sei ihr nicht „schwergefallen zuzugeben, wenn sie etwas nicht verstanden hat, denn sie fürchtete (nicht), schlechte Noten für derartige Eingeständnisse zu bekommen“ (,00/-19). Wenn sie etwas nicht wusste, habe ihr „immer jemand geholfen“ (1,0/30), und zwar zuerst ihre jeweilige Nachbarin. Sie habe sich nicht „kontrolliert gefühlt, wenn ein Hospitationslehrer an ihrem Tisch saß“ (,00/-37), die Anwesenheit eines Lehrers in der Tischgruppe habe sie aber auch nicht „sicherer gemacht“ (,00/-26), und „häufig Hilfe bekommen“ habe sie von diesem auch nicht (,00/-44). Unterricht und aktive Hospitation sind für Carola also keineswegs bedrohlich, die Hospitation ist in der aktuellen Situation aber auch nicht hilfreich. Als gute Schülerin ist Carola offenbar vor Kritik gefeit und auf Lehrerhilfe nicht angewiesen, zumal die Angehörigen ihrer Tischgruppe in der Lage sind, sich weitgehend selbst zu helfen.

Mit Tests, wie sie vor allem im 9. und 10. Schuljahr geschrieben werden, scheint Carola ebenfalls wenig Probleme zu haben, denn sie machen ihr (nicht) jedes Mal Angst und sie wünscht auch (nicht), dass diese wiederholt werden können (,00/-44); entsprechend ist sie nicht „dafür, dass alle Tests abgeschafft werden“ (,00/-27). Carola findet die Zensurenfreiheit in den ersten vier Jahren der IGS-Zeit teilweise „gut“ (,67/-13), was darauf schließen lässt, dass sie gegen Zensuren von Anfang an nicht viel einwenden würde. Diese Daten signalisieren Leistungsorientierung und Erfolgsoptimismus. Sie kreuzt zwar an, der Lernentwicklungsbericht sei gut, weil er ihr umfassende Rückmeldung gebe (1,0/23), doch hält sie es teilweise für „schlecht, dass sie nicht wusste, wie sie im Fachunterricht steht (,67/5). Vielleicht hätte sie

sich in den ersten Jahren, in denen sie sich noch stark vom Urteil ihrer Mitschüler abhängig fühlte, eine stärkere Abstützung ihrer Position durch gute Zensuren gewünscht. So wenig ihr die aktive Hospitation in der aktuellen Situation bedeutet haben mag, Carola hält diese doch für „wichtig, damit sie gerecht beurteilt wird“ (1,0/34). Lernheft und -karte enthielten für sie „wichtige Informationen darauf, was sie richtig und was sie falsch gemacht hat“ (1,0/28). Sie kann das Lernheft offenbar besser nutzen als viele ihrer Mitschüler: Sie „kritisiert ihre Lehrer lieber im Lernheft als im Unterricht“ (1,0/38) und nutzt auf diese Weise eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit den Lehrern. Diese haben „auf ihre Kritik meistens reagiert“ (1,0/32). Sie findet in ihrem Lernheft „immer einen guten Überblick über ihre Leistungen“ (1,0/34), wozu auch beitragen mag, dass sie selbst „immer ausführliche Selbsteinschätzungen ins Lernheft geschrieben hat“ (1,0/43) und dass diese von den Fachlehrern meist bestätigt werden (1,0/32). Sie selbst ist mit der Lehrerkritik, die ihr ins Lernheft geschrieben wird, „meistens einverstanden“ (1,0/29).

Obwohl Carola beklagt, dass die Lehrer „nicht immer hinreichend Zeit für Lernhefteintragungen lassen (, 67/-1), und obwohl sie teilweise „nicht wusste, was sie als Selbsteinschätzung ins Lernheft schreiben sollte“ (,67/-3), beurteilt sie das Lernheft insgesamt sehr positiv.

Für Carola hat die Lerndiagnose offenbar keine besondere Bedeutung, sie hätte vermutlich auch mit Zensuren keine Probleme gehabt. Carola wäre vielleicht sogar durch gute Zensuren in den ersten Jahrgängen sicherer und selbstbewusster geworden. Sie hat aber Sinn und Funktion dieser Lerndiagnose verstanden und sie für sich nutzen können.

9.3.3 Gerd

Schon früh sind in den Lerndiagnose-Unterlagen Hinweise darauf zu finden, dass Gerd mündlich ganz gut ist, schriftlich aber Schwierigkeiten hat (Lernkarte für Englisch am Ende des 5. Schuljahres). Auch Gerd selbst scheint diese Schwierigkeiten zu empfinden; im Schülerteil seines ersten Lernentwicklungsberichts schreibt er:

„Wir sollten mehr machen, was wir schon kennen und wo wir was wissen.“

Gerd ist an anschaulichen Problemen und Themen interessiert:

„Mir gefällt in Geografie, dass wir etwas über die Sturmflut unternehmen.“ (ebd.)

Im zweiten Lernentwicklungsbericht des 5. Schuljahres hebt der Tutor hervor, wo Gerd sich erfolgreich mit bestimmten Unterrichtsgegenständen auseinandergesetzt hat, und er gibt in diesen Bereichen verstärkende, weiterführende Anregungen:

„In meiner Arbeitsgruppe am Montag- und Donnerstagsvormittag hast Du mehrere Möglichkeiten gehabt und genutzt, Schwierigkeiten im Englisch- und Mathematikunterricht zu bearbeiten und zu beheben. Vor allem hast Du beim Englisch-Sprechen und beim Dialog-Sprechen viel Spaß gehabt und gezeigt, dass Du mit der neuen Sprache ganz gut umgehen kannst. Du brauchst in Mathe und Englisch manchmal zusätzliche Übungsstunden, um mit dem Stoff im Unterricht mitzukommen oder diesen Stoff zu wiederholen, damit Du ihn nicht vergisst. So brauchst Du auch in Mathe Zeit, um die gestellten Aufgaben in Ruhe zu lösen [...] Deine Mappen hast Du ordentlich geführt. Sie sind vollständig und übersichtlich.“ (LEB 5/2)

Gerd seinerseits beklagt sich bei verschiedenen Gelegenheiten über die Stammgruppe, seine Tischgruppe und zum Teil auch über einzelne Lehrer. So schreibt er am Ende des 5. Schuljahres:

„Mir gefällt nicht, dass die Stärkeren vorgezogen werden. Mir gefällt am Unterricht eigentlich alles, bloß nicht, dass die Größeren mehr dran kommen. Ich finde nicht gut, dass die Lehrerin im Fach [...] Angst vor welchen aus unserer Klasse hat.“ (LEB 5/2)

Diese Form der Lerndiagnose gibt Gerd also die Möglichkeit, seine Probleme an die Lehrerinnen und Lehrer nachdrücklich zurückzumelden. Im Interview sagt Gerd auf eine Frage nach dem Lernentwicklungsbericht im 5. Schuljahr:

„Ich fand's gut, diese Lernentwicklungsberichte. – Da war alles so beschrieben, 'Du kommst dort gut mit, oder da hast Du Schwierigkeiten'. Da war ich wohl so in allem ein mittelmäßiger Schüler, kein schlechter Schüler.“ (Interview)

Im 6. Schuljahr sehen Tutoren deutlich, dass Gerd fachliche Schwächen und allgemeine Lernschwierigkeiten hat. In einer Tutorennotiz aus der ersten Hälfte des 6. Schuljahres steht:

„Gerd braucht unbedingt Unterrichtshilfe und Förderung zur Verhaltensstabilisierung. Schwierigkeiten bei Partner- und Gruppenarbeit, Unsicherheit und demonstrativer Rückzug (Nachhausefahren, Weinen, häufiges Fehlen) vor allem bei aggressiven Akten anderer Schüler (verbale Stigmatisierungen); Syndrom von Beliebtheits- und Leistungsstatus; fachliche Schwierigkeiten, Tempo, Verstehen, enge Anbindung an erwachsene Personen.“

Gerd selbst schreibt in diesem 6. Schuljahr in seinen Lernentwicklungsbericht:

„Ich finde, dass es im Unterricht ruhiger sein muss [...] In Mathe müssen die Aufgaben mehr erklärt werden. Auch im Mathematikunterricht müsste es leiser sein. Wir haben jetzt in Gesellschaft die Unterrichtseinheit Rom. Es gefällt mir sehr. Doch jede Stunde wird was anderes gemacht [...]

In Englisch müsste mehr erklärt werden. Wir müssten mehr im Englischbuch lesen.

Die Tischgruppe 4 wird in NW immer vorgezogen. Sie dürfen immer die besten Experimente machen.“ (LEB 6/1)

Der Tutor möchte zum einen von Gerd mehr verlangen und ihn zu besseren Leistungen anspornen. Im LEB 6/1 schreibt er:

„Gerd, Du hast mehrfach bewiesen, dass Du Dich durchaus konzentrieren kannst und mit Ausdauer zu guten Ergebnissen kommst. Ich finde es deshalb immer schade, wenn Du Deine eigenen Leistungen so negativ einschätzt. Dazu hast Du keinen Grund.“ (LEB 6/1)

Er schreibt aber auch:

„Dass das (die gestellten Aufgaben zu lösen – d. Verf.) unterschiedlich leicht oder schwierig ist, langsam oder schnell geht, ist einmal abhängig von den Aufgaben selbst, abhängig aber auch von Deiner eigenen Lust und Laune und nicht zuletzt von der Zusammenarbeit in der Gruppe. Du hast manchmal Schwierigkeiten bei schriftlichen Aufgaben in Deutsch, Englisch oder Mathe, auf die wir Lehrer aber stets Rücksicht nehmen und immer gleich zu helfen versuchen, wenn wir das merken oder Du uns das sagst [...].“ (LEB 6/1)

Die Tutoren haben sich bei der Vorbereitung dieses Lernentwicklungsberichts u.a. notiert:

„Gerd ist seiner eigenen Meinung nach nicht sehr gut: 'Ich komme immer so schlecht mit, weil die Besseren immer drangenommen werden' [...]; braucht ständig positive Verstärkung; kann gut organisieren, helfen; muss sich durchsetzen lernen; Selbstbewusstsein entwickeln“ (Lernkarte Mitte 6. Schuljahr)

Nachdem Gerd im 7. Schuljahr zum Stammgruppensprecher gewählt worden ist, gehen die Tutoren offenbar davon aus, dass seine anfänglichen Beziehungsprobleme gelöst sind und dass sie Gerd nunmehr zu intensiveren Anstrengungen im fachbezogenen Lernen herausfordern können. Sie entschließen sich deshalb, einen Lernentwicklungsbericht „in härterer Gangart“ (so formuliert es der Tutor später) zu geben. Der Tutor schreibt u.a.:

„Lieber Gerd! Im letzten Lernentwicklungsbericht habe ich geschrieben, dass ich mit Dir und Deiner Arbeit zufrieden war, dass Ihr in der Tischgruppe gut zusammenarbeiten konntet, Euch weniger gestritten, dagegen vielmehr gegenseitig geholfen habt. Mit dem Lernerfolg konntest Du zufrieden sein. Heute kann ich eine solche Aussage nicht ohne Einschränkungen machen. Ich mache mir Sorgen, weil ich zu beobachten meine, dass Du Schule und Unterricht nicht ernst genug nimmst. Stimmt das? Und woran könnte das liegen?

Ich habe heute keinen Zweifel daran, dass Du Dich in der Schule wohlfühlst. Du bist immer fröhlich bei der Sache, aber Du kommst nicht immer zu den gewünschten Ergebnissen [...]

Am Beispiel von Englisch und Gesellschaft will ich Dir zeigen, was wir von Dir erwarten und wo Du nicht unsere Erwartungen erfüllt hast. Gleichzeitig will ich Dir dann auch aber sagen, welche Möglichkeiten ich sehe, dass Du zu besseren Ergebnissen kommst, und dabei werde ich Dir dann helfen [...]

Gerd, Du sollst ruhig Deine Meinung sagen, aber oft habe ich den Eindruck, dass Du Dir gar keine rechte Meinung bildest, dass Dir alles egal ist, dass Du einfach alles auf Dich zukommen lässt [...]

Ich möchte gern herausbekommen, warum Du manchmal vorschnell aufgibst und nicht zum Ende kommst, manche Aufgaben gar nicht erst anpackst und alle möglichen Ausreden findest, sie nicht zu tun [...]

Gerd, ich habe Angst, dass Du in Englisch abgehängt wirst, deshalb klopfe ich Dir auf die Finger, deshalb möchte ich gern, dass Du mit mehr Ausdauer und gutem Willen mitmachst. Ich helfe Dir dabei.

Es ärgert mich, dass Du viele Texte (in Gesellschaft – d.V.) einfach so dahin schmierst [...]

Gerd. Ich weiß, dass Du immer gute Ideen hast, interessiert bist und tatkräftig zupackst. Tu das bitte auch im Unterricht in Deinem eigenen Interesse, für Deinen eigenen Lernerfolg.

Dein Tutor“ (LEB 7/1)

Dieser Lernentwicklungsbericht bringt Verschiedenes zum Ausdruck:

- Er formuliert Ansprüche der Schule bzw. der Lehrer vor allem im fachlichen Bereich; die Erfolge im sozialen Bereich werden nur am Rande erwähnt.
- Er bringt die Besorgnis des Tutors zum Ausdruck, dass Gerd den Anforderungen nicht genügen könnte („dass Du in Englisch abgehängt wirst“).
- Er spricht Gerd die Berechtigung ab, seine fachlichen Probleme immer wieder auf Ursachen zurückzuführen, die außerhalb seiner Verantwortung liegen („alle möglichen Ausreden findest“).
- Er verweist mit Zuversicht darauf, dass Gerd bessere Leistungen erbringen könnte, wenn er seine Tatkraft auch in den Unterricht einbrächte.
- Er macht konkrete Angebote, wie Gerd zusammen mit dem Tutor an seinen spezifischen Problemen arbeiten könnte (z.B. Englisch in einer kleineren Gruppe zu üben).

- Er verlangt aber von Gerd, die Initiative zu übernehmen bzw. seine Kräfte von sich aus einzubringen („Also, Gerd klotz ran.“).

Gerd reagiert auf diesen Lernentwicklungsbericht sehr betroffen. Auf eine Frage des Tutors (vermutlich etwa: 'Wie fandet Ihr den LEB?') sagt Gerd:

„Beschissen [...] Meine Mutter hat gesagt, diesmal hätte ich lauter Vieren.“

Auf der breiten Randspalte trägt Gerd folgende Kommentare ein:

„Ich nehme Schule und Unterricht sehr ernst. Und wenn ich im Unterricht nicht aufpasse, liegt es daran, dass mich irgendwer ablenkt.

[...] Englisch macht mir sehr viel Spaß. Ich weiß, dass ich nicht der Beste bin in Englisch, aber etwas kann ich auch. Außerdem bin ich nicht der Einzige, der nicht gut ist in Englisch. [...]

Ich weiß nicht, vielleicht war es gerade ein schlechter Tag von mir [...] aber ich wär in der Lage das zu schaffen [...]

[...] das eine Land konnte ich nicht machen, weil immer etwas dazwischen gekommen ist z.B. Vorträge in anderer Stammgruppe, Klosterbau [...]“ (LEB 7/1)

Dass sein Tutor ihn unterstützt und ihm immer wieder zu helfen versucht, ist Gerd aus den beiden ersten Schuljahren bereits vertraut, dass dieser nun in so deutlicher Weise Leistungsansprüche stellt, ist für ihn neu. Deshalb muss er diese Mischung von Kritik, Ansprüchen und Unterstützung zunächst als „beschissen“ empfinden. Sie bedroht sein Selbstwertgefühl, und dagegen muss er sich mit den ihm bisher geläufigen Mustern wehren, es habe immer Umstände gegeben, die ihn gehindert hätten.

Aber die Herausforderung verfehlt die beabsichtigte Wirkung nicht. Gerd wechselt zunächst in eine andere Tischgruppe (weil er sich in der bisherigen ja immer gestört gefühlt hat), kehrt aber bald wieder in seine alte Gruppe zurück. In einem Tutorenprotokoll aus der zweiten Hälfte des 7. Schuljahres lesen wir u.a.:

„Mit dem letzten LEB nicht zufrieden; hat sich gehörig auf den Hosenboden gesetzt; ist immer aktiv beteiligt, bringt viele Ideen, bittet die Lehrer um ihre Aufmerksamkeit und engagiert sich, wenn es etwas zu machen gibt;

Erfolge in der Tischgruppe; nimmt Schule und Unterricht sehr ernst, lässt sich nicht mehr so leicht ablenken; fühlt sich in der Schule wohl; [...]

... hat eigene Vorstellungen, was er machen will; kann sich arrangieren; lässt sich nicht mehr so leicht ablenken; rechnet bis zum bitteren Ende; Arbeitstempo könnte Gerd noch beschleunigen [...]

Ist mit seinen Ergebnissen nicht immer zufrieden.“

Dennoch zählen die Tutoren etwa zwei Monate nach Beginn des 8. Schuljahres (bei einer Befragung der wissenschaftlichen Begleitgruppe) Gerd zu den Schülern, die ihnen „größere Sorgen“ machen. Im Lernentwicklungsbericht 8/1 spricht der Tutor diese in folgender Weise an:

„Lieber Gerd! Schule scheint Dir im Augenblick ein Unbehagen zu bereiten, das ich noch nicht näher definieren kann! Was ist los mit Dir, Gerd? Warum lässt Du oft den Kopf hängen? Warum brummst Du so vor Dich hin? Was macht Dir Kopferbrechen? Was ärgert Dich? Ich würde gern erreichen wollen, dass Du wieder Spaß hast an Schule und Unterricht. Oder sehe ich das völlig falsch? Dann korrigiere mich bitte und schreibe Deine Meinung an den Rand.“ (LEB 8/1)

Der Tutor schließt den LEB mit den Sätzen:

„Komm, Gerd, Du hast es nicht nötig, unter dem Strich zu arbeiten. Ich weiß, dass auf Dich Verlass ist, wenns drauf ankommt. Und es kommt jetzt drauf an, in NW, Gesellschaft, Englisch und Deutsch, wenn Du Dein Berufsziel konsequent erreichen willst. Weil ich von Dir gewohnt bin, dass Du Deine Meinung offen und ehrlich sagst, habe ich keine Angst um Dich. Aber wir müssen unbedingt darüber reden, mit wem Du am besten zusammenarbeiten kannst. Dein Tutor“ (LEB 8/1)

Hier wird Gerd deutlich zu machen versucht, wie wichtig seine schulischen Leistungen für sein Berufsziel sein können. Und der Tutor unterstreicht noch einmal, dass er bei allem Wohlwollen und bei aller persönlichen Zuwendung, die er Gerd bisher entgegengebracht hat, von ihm verlangt, auch im schriftlichen Bereich die Grundanforderungen zu erfüllen und die darauf bezogenen Aufgaben nicht „schluren“ zu lassen.

Dieser Lernentwicklungsbericht (8/2) ist, wie alle anderen auch, geprägt durch die Verbindung von Kritik und Herausforderung mit Bestätigung und Ermutigung. Der Tutor vergewissert Gerd seiner persönlichen Zuwendung, um ihm deutlich zu machen, dass Kritik nicht herabsetzend gemeint ist und nicht verletzen soll. Sie ist von dem Wunsch getragen, Gerd möge seine Möglichkeiten optimal nutzen und seine Berufschancen nicht leichtfertig gefährden.

Gerd reagiert darauf:

„So schlimm ist das nicht. Ich weiß auch nicht, woher das kommt. Der Unterricht macht mir schon Spaß.“

Gegen Ende des 8. Schuljahres schreibt der Tutor und Fachlehrer für Gesellschaft Gerd u.a. in das Lernheft:

„Von Deinen Leistungen in der jetzt laufenden Unterrichtseinheit Geschichte bin ich ein wenig enttäuscht. Woran liegt das? ... Ich finde, Du bist einfach faul im Augenblick, Du lässt Deine Arbeit dahinschluren, ohne auf ein Ergebnis raus zu sein ... Mündlich bist Du immer aktiv beteiligt ..., aber ich erwarte auch von Dir, dass Du wenigstens die schriftlichen Grundanforderungen erfüllst [...]
Mit dem Fach Gesellschaft kannst Du nachher doch andere Schwächen, z.B. in Englisch ausgleichen. Und diese Chance solltest Du nutzen!“

Nach dem Eindruck des Tutors hat diese Mahnung Erfolg. Gerd strengt sich an und wird den Anforderungen besser gerecht. Er schreibt dazu:

„Heute erlebe ich wieder den alten, den fröhlichen Gerd, der überall mit dabei ist. Das freut mich, und ich meine, dass das mit die wichtigste Voraussetzung Deiner Lernentwicklung im letzten Halbjahr war, dass Du wieder Zutrauen zu Dir selbst gefunden hast und den Kopf nicht hängen lässt.“ (LEB 8/2)

Und nachdem er Gerd's Fähigkeiten in der mündlichen Mitarbeit sowie seine Schwierigkeiten bei schriftlichen Anforderungen dargestellt hat, schließt er:

„Gerd, Du siehst, es ist noch alles drin [...]
Ich möchte gern, dass Du im schriftlichen Bereich besser wirst, so erfreulich Deine mündliche Mitarbeit und Deine spontanen Fragen im Unterricht sind. [...]
Ich meine damit die mittlere Reife und die dafür notwendigen Zensuren. Aber das heißt für Dich in den beiden nächsten Jahren auch harte Arbeit und konzentriertes Mitmachen bei allen Aufgaben. [...]
Also Gerd, weiter so! ... Du kannst Dich nicht auf die faule Haut legen, aber Du brauchst um Deinen Erfolg auch keine Angst zu haben. Wenn Dich das sicher macht, dann will ich auch gerne bei bevorstehenden Tests mit Dir noch einmal üben, egal in welchem Fach. Du musst nur zu mir kommen!“ (LEB (8/2))

Auch diese Herausforderung zeigt offenbar Wirkung, denn im Kommentar zu dem ersten Zensurenzeugnis, das Gerd im 9. Schuljahr erhält, kann der Tutor schreiben:

„Ich meine, dass Du Dich mit Deinem Zeugnis sehenlassen kannst. Schwerpunkte hast Du in Gesellschaft, Naturwissenschaft, Sport und Pädagogik. In Mathematik und Englisch musst Du hart arbeiten, damit Du nicht weiter abrutschst. Aber ich habe keinen Zweifel, dass Du mit Deinen Leistungen noch steigerungsfähig bist.“ (LEB 9/1)

Der Notendurchschnitt (in den Pflichtfächern) des ersten IGS-Zeugnisses verschlechtert sich jedoch von 2,9 (mPa = 2,5) zum zweiten Notenzeugnis auf 3,1 (mPa = 16,5), Gerd erhält in den Naturwissenschaften statt einer „2“ eine „4“ und in Sport statt einer „1“ eine „2“. Der Tutor kommentiert dies so:

„Du selbst bist mit Deinem jetzigen Zeugnis nicht zufrieden und weißt, dass Du Dich im nächsten Schuljahr auf den Hosenboden setzen musst, damit Du für Dein Bewerbungszeugnis Dir noch einige guten Noten einhandelst. Denn ich kenne Dich doch als engagierten Schüler, der durchaus arbeiten kann, wenn es darauf ankommt. Und im nächsten Halbjahr kommt es darauf an [...] dass die 4 in Naturwissenschaft verschwindet, ist Ehrensache [...] Ich hoffe, dass Du mit Erfolg im 10. Schuljahr noch einiges rausholen wirst.“ (LEB 9/2)

Diese Hoffnung erfüllt sich. Gerd verbessert sich im vorletzten IGS-Zeugnis in Englisch auf eine „3“, die „4“ in den Naturwissenschaften „verschwindet“; insgesamt erreicht Gerd einen Notendurchschnitt von 2,55, diesen kann er (mit einer Verbesserung in Sport auf „1“ und Verschlechterungen in Religion und Kunst auf „3“) mit einem Durchschnitt von 2,67 im Abschlusszeugnis fast halten. Gerd erhält wie 82 % seines Jahrgangs den Erweiterten Sekundarstufenabschluss I mit der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe.¹³ Während Gerd im letzten Zeugnis der Grundschule mit Ausnahme von Sport mit seinen „3en“ noch in allen Fächern unter dem Durchschnitt gelegen hat, erhält er am Ende der Sekundarstufe I ein Zeugnis, in dem neben der einzigen „4“ in Mathematik auch die guten Leistungen in Gesellschaft und Arbeitslehre bescheinigt werden.

Wie wichtig die Tutor-Beziehung für Gerd ist, macht ein weiterer Vergleich besonders deutlich: Gerd unterscheidet sich deutlich von einer Teilgruppe, die wir bisher noch nicht näher betrachtet haben: Jene Schülerinnen und Schüler, für die „schon immer klar war, dass sie nach dem 10. Schuljahr eine Berufsausbildung machen werden“ (das sind etwa 21 Prozent), verschlechtern sich im Durchschnitt in dieser Schule deutlich (und zwar von einer mittleren Prozentabweichung von mPa = 11,0 in den vier letzten Grundschulzeugnissen auf mPa = 15,8; wenn man nur die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde bzw. Englisch, Deutsch und Mathematik heranzieht, sogar von mPa = 14,0 auf 21,8). – Für

¹³ In einigen seiner Fachzensuren liegt er dabei deutlich unter dem Durchschnitt seiner Mitschüler und zwar in Mathematik (Note = 4/Pa = 34), Kunst (3/33) und Religion (3/31), der Tendenz nach in Englisch (3/7), Deutsch (3/5) und Naturwissenschaften (3/3), während er in Sport (1/-39), Gesellschaft (2/-26) und Arbeit/Wirtschaft/Technik (/ -20) besser ist als seine Mitschüler.

Gerd gilt dies nicht: Seinem Tutor gelingt es, ihn zu einer Steigerung seiner Leistungen herauszufordern, sodass er sich gegenüber den Grundschulzeugnissen deutlich verbessert. Die Analyse der Lerndiagnose-Materialien hat den engen zeitlichen Zusammenhang zwischen diesen Herausforderungen durch den Tutor und der Leistungsentwicklung erkennen lassen.¹⁴

Gerd ist einer jener Schülerinnen und Schüler, die es nicht bzw. eher nicht „gut finden, dass sie in den ersten vier Jahren in der IGS keine Zensuren bekommen haben“ (,33/-33). Dies muss auf den ersten Blick überraschen, denn Gerd hat von seinem Tutor sehr persönliche und detaillierte Rückmeldungen erhalten. Aber Gerd sieht das bei der Befragung nicht so: Er hat den Lernentwicklungsberichten nur „teilweise“ (,67/-19) „eine umfassende Rückmeldung über seine Lernentwicklung“ entnehmen können und ebenfalls „teilweise“ (,67/5) „nicht gewusst, wie er im Fachunterricht steht“.

Gleichzeitig schätzt Gerd jedoch andere Verfahren der Lerndiagnose positiv ein: Er habe in das Lernheft „immer ausführliche Selbsteinschätzungen geschrieben“ (1,0/43), „kritisiert den Lehrer lieber im Lernheft als im Unterricht“ (1,0/38), hat sich „gleich sicherer gefühlt, wenn ein Hospitant am Tisch saß“ (,67/36), er kann „Probleme mit den Eintragungen im Lernheft“ sowohl mit einem Fachlehrer (1,0/35) wie auch mit seinem Tutor (1,0/27), allerdings nicht mit teamfremden Lehrern (,00/-28) verhandeln. Einige weitere Aspekte stützen diese positive Einschätzung der Lerndiagnose-Praxis. Im Interview sagt Gerd auf eine Frage nach den Lernentwicklungsberichten der ersten drei Schuljahre:

„Ich fand's ganz gut, diese Lernentwicklungsberichte. Da hab ich auch nicht dran gedacht an Noten, glaube ich.

Frage: War das entlastend oder belastend?

Gerd: Ich glaube eher entlastend.“

Aber in einer Gesprächssituation, in der unmittelbar vorher von Zensuren die Rede ist, antwortet Gerd auf die Frage, wie er mit der zensurenfreien Zeit zurechtgekommen sei:

„Ich, eigentlich ganz gut. Aber manchmal hat man mal einen Hammer erlebt. Wenn da in den Lernentwicklungsberichten geschrieben wurde: Du bist so und Du bist so, richtig gewusst hat man dann immer noch nicht, wie man wirklich ist [...] nach Noten, wie man sich dann richtig einschätzen soll, ist denn dieser Abschnitt nun 1 oder 4 oder so ungefähr, wenn Du weißt, was ich meine. Das war vielleicht ein bisschen schwierig, und dann für viele oder für mich kam dann der Klopf, wenn Du Deine Zensuren gekriegt hast, dass eben ein oder zwei Zensuren nicht gerade die waren, die Du erwartet hast.“

Frage: „Du hast also, wenn Du die Lernentwicklungsberichte bekommen hast, den Versuch gemacht herauszubekommen, was das für eine Zensur sein könnte?“

Gerd: „Ja!“

Frage: „Und das ist Dir nicht immer gelungen?“

Gerd: „Nicht immer!“

Frage: „Und da hättest Du eben lieber Zensuren gehabt?“

Gerd: „Also die ersten, also ich glaube, es war im 8. Schuljahr, da habe ich damit angefangen, das könnte so [...] das könnte so'ne Zensur sein. So fünfte, sechste, siebte, da ging das eigentlich. Die Lernentwicklungsberichte, da waren sie ganz gut. Aber dann so, als Du dann wusstest, nächstes Jahr gibt's Zensuren, da hast Du schon mal vorher geschätzt.“

Wie ist es zu verstehen, dass Gerd von einem „Klopf“ spricht, der für ihn mit den Zensuren gekommen sei. – Wir hatten gesehen, dass er sich in seinem Abschlusszeugnis gegenüber dem letzten Zeugnis der Grundschule deutlich verbessert hatte (von mPa aller Fächer = 13,0 auf 3,1). Insofern gilt für ihn nicht das Motiv, das wir oben (vgl. 9.2.2) für die Schülerinnen und Schüler mit Kritik an der Lerndiagnosepraxis gefunden hatten (sie führen ihren Leistungsabfall gegenüber der Grundschule auf diese Praxis zurück).¹⁵ Der Tutor hat Gerd auf Schwächen immer wieder und frühzeitig aufmerksam gemacht, und Gerd nimmt dies auch wahr, fand er doch z.B. seinen Lernentwicklungsbericht 7/1 „beschissen“. Aber die kritischen Rückmeldungen sind in der Regel eingebunden in einen Kontext von Zuwendungen und Ermutigungen. Gerd erfährt neben der Kritik immer auch Ermutigung, neben den Hinweisen auf Mängel finden sich Anregungen zur Abhilfe und das Angebot des Lehrers, dabei zu helfen. Nun könnte man sagen, diese wohlwollenden Klänge hätten vermutlich verhindert, dass Gerd die Kritik deutlich genug wahrnimmt. Das mag partiell richtig sein, aber eine (noch) deutlichere Kritik oder gar in ihrer 'Eindeutigkeit' noch stärkere Zensuren hätten bei Gerd nicht jenen ermutigenden und

¹⁴ Wenn Rutter u.a. (1980, S. 240) in ihren Untersuchungen beim Verhalten der Schüler und auch beim Lernerfolg keinen Effekt finden konnten, der mit der Art der sozialen Betreuung zusammenhängt, so spricht dies insofern nicht gegen die hier behauptete pädagogische Bedeutung der Tutoren-Tätigkeit, als im Team-Kleingruppen-Modell im Kontext der Lerndiagnose-Arbeit diese Tätigkeit mehr ist als eine „soziale Betreuung“, von der Rutter u.a. berichten (s. dort S. 68).

¹⁵ Allenfalls für Mathematik gilt ein solcher Zusammenhang (von mPa = 2,0 für alle Grundschulzeugnisse hat er sich auf 34,3 im 9. und 10. Jahrgang verschlechtert. Auch in Englisch hat er eher schlechte Ergebnisse (mPa = 21,5).

herausfordernden Effekt gehabt, den wir in Gerd's Biografie erkennen können. Wenn der Tutor versucht, Kritik und Ermutigung miteinander zu verbinden und jeweils wohldosiert – nach der Befindlichkeit des Schülers – zu vermitteln, so muss er das Risiko eingehen, dass Gerd sich die Ermutigungen mehr zu Herzen nimmt als die Herausforderungen. Diese können aber nur auf der Grundlage psychischer Stabilisierung erfolgreich sein. Wenn diese erreicht worden ist – und bei Gerd spricht alles dafür – kann der Schüler vermutlich auch verkraften, dass die Zensuren am Ende in dem einen oder anderen Fach nicht so gut ausfallen, wie es erwartet worden ist.

Zudem ist die Kritik an dem „Klopfer“, den die Zensuren bedeuten, noch zu differenzieren. In den Fächern, in denen Gerd schlechtere Zensuren erhält, hat er von den Fachlehrern zwar auch deutliche Rückmeldungen bekommen – aber ohne ähnlich persönliche Beziehungen, wie sie zwischen Gerd und seinem Tutor bestehen, scheinen diese Informationen an Deutlichkeit und Verbindlichkeit zu verlieren. Im Vergleich zu der ungewöhnlich intensiven Zuwendung seines Tutors mögen Gerd die Informationen aus den anderen Fächern weniger deutlich und verbindlich gewesen sein. Insofern könnten ihm Zensuren eindeutiger erschienen sein – so 'eindeutig' wie die Rückmeldungen seines Tutors.

9.4 Zusammenfassung und Interpretation

Die Lerndiagnosepraxis dieser Schule ist ein konsequenter Versuch, die traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung durch Verfahren zu ersetzen, die in erster Linie eine fördernde Bedeutung haben. Etwa vier von fünf Schülerinnen und Schülern schätzen dies positiv ein, aber fast zwei von dreien wünschen sich deutlichere Rückmeldungen über ihren Leistungsstand im Fachunterricht.

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass vor allem solche Schülerinnen und Schüler mit dieser Form der Lerndiagnose (also Lernentwicklungsberichten anstelle von Zeugnissen, hospitierenden Lehrerinnen und Lehrern sowie Lernheften bzw. -karten) gut umgehen können, die über eine stärkere kommunikative Kompetenz verfügen. Bei den Schülerinnen und Schülern, die es nicht gut finden, dass es an dieser Schule in den ersten vier Jahren keine Zensuren gegeben hat, haben wir eine deutliche Verschlechterung im relativen Leistungsstatus festgestellt und dies dahingehend interpretiert, dass diese ihren persönlichen Misserfolg diesem Fehlen rechtzeitiger, hinreichend deutlicher Rückmeldungen über ihre Defizite anlasten wollen.

An den drei Biografien ist jedoch erkennbar gewesen, dass die Lernentwicklungsberichte an Deutlichkeit kaum zu wünschen lassen. So finden sich bei Agnes immer wieder Hinweise auf ihr passives Unterrichtsverhalten und Aufforderungen, ihre Defizite zu bearbeiten. Auch Gerd wird von seinem Tutor sehr deutlich darauf hingewiesen, dass er sich anstrengen muss, um seine Zeugnisnoten abzusichern bzw. zu verbessern. Aber die kritischen Hinweise sind immer eingebunden und verbunden mit positiven Äußerungen, die auf Erfolge und erfreuliche Entwicklungen hinweisen. Dies scheint in der Wahrnehmung eher schwacher Schülerinnen und Schüler, weil es sozusagen erwartungswidrig ist, stärkeren Eindruck zu machen und stärkeres Gewicht zu haben. So ist Agnes z.B. einmal „erstaunt, dass (ihr) Leb ganz gut war“, und „[...] da stand immer mehr so Positives drin als Negatives“. Und angesichts der Zensuren fragt sie sich dann: „[...] wie kommst Du denn dazu? Das war doch vorher nicht so schlimm.“ Auch Gerd hat „mal einen Hammer erlebt“, als ihm in Noten gesagt wurde, dass er doch nicht so gut sei, wie es ihm in den vorhergehenden Lernentwicklungsberichten offenbar erschienen war.

Wenn etliche Schülerinnen und Schüler die Abschaffung der Noten kritisieren, so kann dies u.E. nicht als Wunsch nach deren Wiedereinführung verstanden werden, sondern diese Kritik beruht zum einen darauf, dass diese Schülerinnen und Schüler weniger in die Gespräche eingebunden sind, die dem formalen Abschluss des Lernentwicklungsberichts vorangehen und den eigentlichen Prozess der Lerndiagnose ausmachen. Es kommt aber noch etwas anderes hinzu, was bei dieser Gruppe besonders deutlich geworden ist: Zwischen der personalen Entwicklung, der Entfaltung ihrer emotionalen Sicherheit und der sozialen Kompetenz wie auch in der Erweiterung ihrer fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten einerseits und der relativen Position, die diesem Kompetenzgrad im Vergleich mit ihren Mitschülern und nach Maßgabe der verbindlichen Lernziele zukommt, ergibt sich eine Diskrepanz. Die Schülerinnen und Schüler selbst glauben, ihre Kompetenzen erweitert zu haben, die Lehrerinnen und Lehrer müssen ihnen aber bescheinigen, dass sie immer noch hinter den Erwartungen zurückbleiben und die für alle verbindlichen Maßstäbe nicht oder nur in geringerem Maße erfüllen. Die Diskrepanz zwischen Lernentwicklungsberichten und Noten besteht deshalb nicht darin, dass jene zu freundlich und diese realistisch sind, sondern darin, dass die Lerndiagnose die persönliche Entwicklung herausfordert und

jeden Fortschritt ermutigend und bestätigend aufgreifen kann, während die Zensuren auf die individuellen Voraussetzungen und die persönlichen Möglichkeiten nicht eingehen dürfen. Bei der Lerndiagnose und bei der Leistungsbeurteilung sind verschiedene Maßstäbe anzulegen (zumindest sind verschiedene Maßstäbe vorherrschend), weil die Funktionen unterschiedlich sind, sich ausschließen oder sich zumindest gegensätzlich zueinander verhalten: Die Lerndiagnose muss – zumindest bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern – den Vergleich mit den anderen zurücktreten lassen, damit diese Selbstvertrauen entwickeln und Erfolg erfahren können; die Leistungsbeurteilung darf – um der vergleichenden Gerechtigkeit willen – auf die individuellen Entwicklungen keine (oder allenfalls in Grenzen) Rücksicht nehmen.

Die Lerndiagnose wird sich diesem Dilemma nicht entziehen, sondern nur versuchen können, die fördernde Bedeutung nicht von der selektiven Funktion überlagern zu lassen. Die Enttäuschungen, die mit diesem Funktionswechsel zur Selektion hin verbunden sind, müssen von den Schülern wie den Lehrenden und den Eltern ausgehalten werden. Auf die fördernde Funktion der Lerndiagnose darf deshalb nicht verzichtet werden.

Wir wollen dies am Beispiel der Schülerin Agnes noch einmal deutlich machen. Agnes selbst meint, die Lernentwicklungsberichte seien für sie nicht so wichtig gewesen. Aber welche Bedeutung hat die Praxis der Lerndiagnose für Agnes tatsächlich gehabt?

1. Bei Ziffernzeugnissen hätte Agnes aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten wahrscheinlich von Anfang an schlechte Noten erhalten, und diese hätten das negative Selbstbild, zu dem sie neigt, verstärkt. Es fällt Agnes schwer zuzugeben, wenn sie etwas nicht verstanden hat; sie fürchtet, für dumm gehalten zu werden, und einige Mitschüler vermitteln ihr tatsächlich diese Einschätzung. In dieser Situation werden zusätzliche und eindrucksvolle Belastungen vermieden, wenn die Lehrerinnen und Lehrer Agnes' Schwierigkeiten nicht in bewertenden Ziffernnoten ausdrücken. Statt dessen erfährt Agnes – zumindest in den ersten drei Jahren – neben Kritik auch immer wieder Ermutigung. Sie selbst nimmt diese ohnehin spärlichen Passagen sehr deutlich, ja überzogen wahr, was darauf schließen lässt, dass sie ihr besonders wichtig sind. Sie braucht diese Bestätigungen, sie entnimmt ihnen, dass die Lehrer und Lehrerinnen sie nicht aufgegeben haben und ihr eine positive Entwicklung zutrauen. Dies ist für die psychische Entwicklung sehr wichtig gewesen.

2. Diese Form der Lerndiagnose bewirkt, dass Agnes' Lernprobleme nicht allein als fachspezifische Defizite verstanden, sondern in ihrer Verknüpfung mit sozialen Schwierigkeiten erkannt werden. Agnes hat ihre Probleme hinter scheinbarer, auf sich selbst zurückgezogener Aktivität zu verbergen versucht, um sich nicht in der Gruppe zu blamieren. Hospitationsprotokolle und die Tischgruppengespräche über die Beobachtungen machen dies deutlich, und zugleich werden Ansatzpunkte gefunden, wie Agnes Situation verbessert werden kann. Agnes wird tatsächlich im Umgang mit ihren Mitschülern sicherer.

3. Die regelmäßige und intensive Lerndiagnose-Arbeit hat es Agnes unmöglich gemacht, sich mit ihren Schwierigkeiten über längere Zeit 'durchzumogeln', die Defizite selbst nicht rechtzeitig wahrzunehmen bzw. sie vor den Mitschülern zu verbergen. Ohne Lerndiagnose-Arbeit hätte sie nur regelmäßig die 'Quittung' für die defizitären Endleistungen erhalten; Agnes hätte diese hinnehmen müssen, ohne einen Ansatz zu sehen, wie diese zu bearbeiten und zu beheben sein könnten.

4. Die Lerndiagnose-Arbeit führt zum regelmäßigen Dialog zwischen den Lehrenden und Agnes. Agnes kann, ja sie muss dabei ihre Einstellungen, Erfahrungen und Schwierigkeiten artikulieren, sie wird von den Lehrerinnen und Lehrern herausgefordert und ermutigt, und sie erhält konkrete Lernhinweise. Dies gilt nach unserer Einschätzung auch dann, wenn Agnes selbst meint, die Lernentwicklungsberichte seien für sie entbehrlich gewesen. Wenn man die Lernentwicklungsberichte als die formalisierte Zusammenfassung eines länger andauernden Prozesses der Lehrer-Schüler-Interaktion sieht, dann hat Agnes vielleicht sogar recht: Die regelmäßigen Prozesse, die Gespräche und die gegenseitigen Mitteilungen im Lernheft sind wichtiger und bedeutsamer als deren formalisierte Endform.

Das macht einen wesentlichen Unterschied der herkömmlichen Leistungsmessung und -bewertung gegenüber der Lerndiagnose deutlich: Es ist entscheidend, dass Lerndiagnose nicht (allein) als professionalisierte Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer verstanden und als solche dann doch wieder 'exekutiert' wird, sondern dass die Schülerinnen und Schüler wie auch deren Eltern in die Lerndiagnose einbezogen werden. Eine solche Art der „kommunikativen Lerndiagnose“ (vgl. Brandt/Schlömerkemper 1985) ist deshalb nicht Selbstzweck, sondern eine unverzichtbare Voraussetzung und ein wesentliches

Element einer „kommunikativen Lernorganisation“ (Schlömerkemper 1981), die den Beteiligten die Bedingungen und den Verlauf des Lehrens und Lernens möglichst weitgehend selbst verfügbar machen will.

Schüler und Eltern, aber auch die Lehrenden sind jedoch aus früheren Schul-Erfahrungen Formen der Leistungsbeurteilung gewohnt, in denen die Rollenzuschreibungen klar sind: Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, die Lehrenden haben die Leistungen festzustellen und zu bewerten, die Lernenden erhalten eindeutige, quantifizierte Daten, an denen die im Leistungsspektrum der Klasse bzw. der Gleichaltrigen erreichte Position ohne weitere Interpretationen ablesbar ist – jedenfalls erscheint es den meisten so. Die vermeintliche Eindeutigkeit der Notenziffern entlastet die Beurteilten, aber auch die Bewerter von Interpretationsleistungen, die über den quantifizierbaren Maßstab hinausgehen. Zudem ist es bei Noten, die der Lehrer allein zu verantworten hat, möglicherweise leichter, sich von einem negativen Urteil emotional zu distanzieren, während eine von Lehrenden und Lernenden gemeinsam entwickelte, fast gleichberechtigt ausgehandelte Diagnose nicht so leicht beiseite geschoben werden kann. Die übliche Rollenverteilung hat also auch entlastende Momente, eine kommunikative Lerndiagnose kann für Schüler und Eltern zusätzliche Belastungen bedeuten.

An der IGS Göttingen-Geismar sollen diese 'Gewohnheiten' von Anfang an durchbrochen und andere Formen der Lerndiagnose entwickelt werden. Insgesamt ist dies allem Anschein nach gelungen, es zeigt sich aber auch, dass die Beteiligten von den Rahmenbedingungen und der dominanten Funktionsbestimmung der Schule immer wieder eingeholt werden.

10. Außerschulische Erfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung

Nachdem wir verschiedene im Team-Kleingruppen-Modell bedeutsame Institutionen näher betrachtet haben, wollen wir nun untersuchen, mit welchen Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler aus den Familien und den Grundschulen in die IGS gekommen sind und welche Erfahrungen sie außerhalb der IGS in ihren Familien und im Freundeskreis machen. Wir prüfen also die Frage, ob die Besonderheiten, die sich bisher bei den verschiedenen Gruppen und den drei Fällen gezeigt haben, auf außerschulische Faktoren zurückzuführen sein könnten, ob sich die schulischen Erfahrungen auf das 'Privatleben' der Schülerinnen und Schüler auswirken und wie inner- und außerschulische Erfahrungen miteinander in Beziehung stehen.

10.1 Alle Schülerinnen und Schüler

Wichtige sozialisatorische Einflüsse außerhalb der Schule sind von den Eltern zu erwarten. Wir beginnen deshalb die Untersuchung mit der Frage nach den Erziehungszielen der Eltern und setzen sie dann bei den Erfahrungen fort, die die Schülerinnen und Schüler in ihren Familien und in der Grundschule gemacht haben.

10.1.1 Erziehungsziele und Erwartungen der Eltern

Für die Elternschaft dieser Schule ergibt sich nach deren Angaben in der Befragung sowie aus den Unterlagen der Schule folgendes demografisches Bild (vgl. ausführlicher Brandt/Schlömerkemper 1984, S. 35-91):

Im Vergleich zur Stadt Göttingen und zur Bevölkerung der Bundesrepublik besuchen viele Schüler diese IGS, deren Eltern geschieden sind (14 %), die wenigstens ein Geschwister haben, also nicht Einzelkind sind (81 %), deren Eltern höhere Schul- bzw. Berufsbildungsabschlüsse haben (49 %) und in Angestellten- oder Beamtenpositionen tätig sind. Es gibt unter den Eltern etliche Volksschulabsolventen, die ohne weitere formale schulische Ausbildung in den Angestellten- bzw. Beamtenstatus gelangt sind. Eltern, die die Volksschule absolviert haben und als Arbeiter tätig sind, sind gegenüber dem Anteil in der Stadtbevölkerung etwas schwächer vertreten.

Bei den Gründen für die Anmeldung in der IGS stehen solche deutlich im Vordergrund, die mit dem pädagogischen Konzept der Schule in Einklang stehen. Die Eltern erwarten von den Lehrerinnen und Lehrern dieser Schule ein starkes, in erster Linie pädagogisch orientiertes Engagement. In der eigenen Erziehung ihrer Kinder legen fast alle Eltern (96 %) Wert auf die Selbstständigkeit ihrer Kinder, die sie aber offenbar in Zusammenhang sehen mit der Fähigkeit und der Bereitschaft, sich bewusst und

selbstsicher auf andere einzulassen und sich produktiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Die Einstellung zum schulischen Lernen soll eher spielerisch locker sein, traditionelle Bildungsinhalte werden nicht um ihrer selbst willen für wichtig gehalten.

Die Erwartungen an die Schule sind bei der Mehrheit der Eltern durchaus ambivalent: Überwiegend wird die Realisierung des Sozialen Lernens gefordert, zugleich wird aber mehrheitlich erwartet, dass regelmäßige Leistungskontrollen die Vermittlung von Fachwissen fördern und der fachbezogenen Leistung eine entsprechende Bedeutung sichern. In ihrem Verhalten sollen die Schülerinnen und Schüler zugleich selbstständig und diszipliniert sein. – Etwa ein Zehntel der Eltern scheint den Zielsetzungen der Schule eher ablehnend gegenüberzustehen, die Mehrheit ist in der genannten Weise ambivalent, und etwa ein Viertel vertritt die Ziele der Schule konsequent.

Als Schulabschluss wird für fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (46 %) die Hochschulreife erwartet, ein gutes Drittel soll den Realschulabschluss erwerben, nur bei 1,5 % erwarten die Eltern den Hauptschulabschluss. Die anderen Eltern sind in ihren Erwartungen „noch offen“, sie scheinen allerdings zum größten Teil das Abitur im Auge zu haben. Diese Erwartung wird besonders von den Eltern gehegt, deren Kinder bereits in der Grundschule bessere Noten gehabt haben, die selbst das Abitur haben und/oder als höhere Beamte oder leitende Angestellte tätig sind. Fast alle Eltern, die selbst die Hochschulreife erworben haben, streben diese auch für ihre Kinder an der IGS an. – Insgesamt haben die Eltern also die Erwartung, dass ihre Kinder an dieser Schule optimal gefördert und zu einem der höher bewerteten Abschlüsse geführt werden.

10.1.2 Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in ihren Familien und in der Grundschule

Bei der schriftlichen Befragung beschreiben die Schülerinnen und Schüler ihre familiäre Situation folgendermaßen (vgl. Brandt/Schlömerkemper 1984, S. 80 ff.): Etwa ein Viertel wohnt – aus verschiedenen Gründen – nicht bei beiden Elternteilen, was z.T. mit in die Anmeldegründe eingeflossen ist. Fast alle Befragten verfügen zu Hause über ein eigenes Zimmer. – Bei Konflikten reagieren die Eltern am häufigsten mit Formen des „Darüber-redens“ und des Helfens, kommunikative Formen der Konfliktlösung sind bedeutsamer als Sanktionen, die bestimmtes Verhalten erzwingen oder unterdrücken wollen. Es gibt aber eine Minderheit von etwa einem Zehntel, das die häuslichen Kommunikationsformen weniger günstig einschätzt. Und es gibt große Unterschiede in der Fähigkeit, Konflikte mit den Eltern emotional aushalten zu können.

Wenn man nach den Grundschul-Erfahrungen der IGS-Schüler fragt, ist zu bedenken, dass sie an dieser Schule zu knapp zwei Dritteln aus der Stadt Göttingen, davon gut ein Viertel aus den Stadtteilen, zwischen denen die Schule liegt, kommen; die anderen kommen aus dem Landkreis Göttingen, insgesamt aus 41 verschiedenen Grundschulen mit überwiegend jeweils einem oder zwei Prozent Anteilen an der IGS-Schülerschaft. Die Erfahrungen in der Grundschule lassen sich nach den Fragebogen-Daten folgendermaßen zusammenfassen:

- Ein knappes Drittel der Schülerinnen und Schüler ist „nicht“ oder „eher nicht“ gern zur Grundschule gegangen, jeder zweite (also etwa 15 % der Gesamtgruppe) hat die Leistungsanforderungen als anstrengend erlebt und sie nur mit zusätzlicher Hilfe und starker emotionaler Belastung bewältigt.
- Etwa 28 % haben die Grundschulzeit als anstrengend und emotional belastend in Erinnerung; diese Schülerinnen und Schüler gehören zur Hälfte zum vorher genannten Drittel derer, die nicht gern zur Grundschule gegangen sind, zur anderen Hälfte sind sie trotz dieser Belastungen wenigstens „teilweise“ gern zur Grundschule gegangen.
- Etwa zwei von fünf Schülerinnen und Schülern sind „teilweise“ gern zur Grundschule gegangen, was sich in etwa mit den Anteilen der positiven Unterrichtserfahrungen deckt.
- Ein gutes Viertel ist ohne Einschränkung gern zur Grundschule gegangen, wobei die meisten (etwa 12 bis 20 %) mit ihren Lehrerinnen und Lehrern sowie den Leistungsanforderungen gar keine Probleme gehabt zu haben scheinen, während der Rest (etwa 10 bis 15 %) Belastungen in einzelnen Bereichen in Kauf genommen zu haben scheint.

10.2 Schülergruppen

Wir wollen nun prüfen, ob es zwischen verschiedenen Teilgruppen Unterschiede in den familiären Erfahrungen und in den Erinnerungen an die Grundschule gibt.

10.2.1 Schülerinnen und Schüler

Zu den Faktoren, die für Besonderheiten der Lernsituation verantwortlich sein könnten, gehört eine möglicherweise geschlechtsspezifische Sozialisation bzw. Erziehung in den Familien. Wir haben deshalb die Daten nach dem Geschlecht getrennt ausgewertet und die Ergebnisse miteinander verglichen.

Insgesamt zeigen sich zwischen Jungen und Mädchen kaum Unterschiede (die mPa beträgt 3,0 für jede Teilgruppe). Der Tendenz nach gehen die Abweichungen allerdings in eine traditionell zu erwartende Richtung: Die Mädchen jobben häufiger in Familien (vermutlich beim Baby-Sitting; zu 57 % gegenüber 38 % in der Gesamtgruppe), die Jungen häufiger in Betrieben oder beim Austragen von Zeitungen. Die Mädchen bekommen seltener von den Eltern Geld, wenn sie zu Hause helfen (,29/-7). Wenn es Konflikte mit den Eltern gibt, so macht das den Mädchen weniger als den Jungen „nichts aus“ (,28/-11), sie können dies häufiger „kaum aushalten“ (,56/10). Konflikte ergeben sich bei Mädchen häufiger als bei Jungen, wenn sie „zu spät nach Hause kommen“ (,33/6) oder wenn sie nach Meinung der Eltern „zu wenig zu Hause sind“ (,28/6). Der Tendenz nach werden Konflikte bei den Mädchen eher als bei den Jungen „im Gespräch“ und „vernünftig“ gelöst (die Pa-Werte liegen allerdings deutlich unter 10).

Unter den Schulfächern sind die Fächer Kunst (,87/14), Deutsch (,63/10) und Englisch (,58/7) bei den Mädchen etwas beliebter, Arbeitslehre (,75/13) und die Naturwissenschaften (,59/11) sind bei den Jungen beliebter. In den Leistungen sind die Mädchen in Kunst, Musik und Deutsch in der Grundschule etwas besser, im 9. und 10. Schuljahr in Englisch (Pa = -8), in Sport sind die Jungen etwas besser (+8). Ihre Beziehungen zum Tutor beschreiben die Mädchen tendenziell positiver als die Jungen, ebenso die Tischgruppe.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass bei Jungen und Mädchen kaum Unterschiede in den Erziehungsvorstellungen der Eltern bestehen. Traditionelle Rollenmuster fallen nur in geringem Maße auf. Als eine schwache, aber durchgängige Tendenz ist erkennbar, dass die Mädchen zu Hause wie in der Schule etwas besser mit den Erwachsenen zurechtkommen und dass sie es eher gewohnt sind, Konflikte kommunikativ zu lösen. Aber dieser Vorteil ist so gering, dass kaum von einem systematischen Faktor gesprochen werden kann.

10.2.2 Arbeiterkinder

Nach den Angaben im Fragebogen sind die Väter von 25 Schülerinnen und Schülern als Arbeiter bzw. von 81 Schülerinnen und Schülern als Facharbeiter tätig (zusammen sind das 22 % aller Väter).¹⁶ Insgesamt weichen die Arbeitereltern und deren Kinder nicht sehr stark, aber doch mit einer deutlichen Tendenz von allen Eltern bzw. Schülern ab (die mittlere Pa beträgt 5,1 %).

Die meisten auffälligen Abweichungen liegen bei Aussagen der Eltern vor und beziehen sich auf Merkmale, die mit der beruflichen Tätigkeit zusammenhängen. Als Erziehungsziel ist es diesen Vätern und Müttern deutlich wichtiger, dass ihre Kinder bereit sind, „immer das Beste zu geben, möglichst großen Erfolg zu haben, möglichst gute Beurteilungen zu erreichen“ (,25/15 für die Mütter bzw. ,40/25 für die Väter), dass sie „sich einfügen können, gute Umgangsformen haben, Eltern und Lehrern gehorchen“ (,53/19 bzw. ,66/23). Weniger wichtig ist es ihnen dagegen, dass ihre Kinder „gern Bücher lesen, interessiert sind an Kunst, Literatur, Musik sowie an politischen und sozialen Fragen“ (,13/-23 bzw. ,12/-21), dass sie „nicht alles allein machen wollen, bereit sind, mit anderen die Arbeit zu teilen und sich mit anderen Meinungen ernsthaft auseinanderzusetzen“ (,55/-4 bzw. ,38/-18) und dass sie „sich durchsetzen können, Spannungen ertragen können, etwas mit anderen zusammen auch gegen Widerstände erreichen können“ (,31/-14 bzw. ,29/-14).

Von den Gründen für die Wahl der IGS geben die Arbeitereltern häufiger an, „der Grundschullehrer habe die IGS empfohlen“ (,44/17 bzw. ,25/12) und es gebe „keinen Unterrichtsausfall“ (,86/14 bzw. ,87/15), während es ihnen weniger wichtig erscheint, „dass es an der IGS keine Noten und Zeugnisse gibt“ (,48/-12 bzw. ,38/-14). Sie erwarten entsprechend häufiger von der IGS, dass die LEB „die fachlichen Leistungen in den Mittelpunkt stellen“ (,95/13 bzw. ,94/12), dass die Schule „von ihren Schülern viel

¹⁶ Es liegen uns allerdings nur von 58 Müttern und 56 Vätern aus dieser Gruppe ausgefüllte Elternfragebögen vor: Schüleraussagen beziehen sich also im Folgenden auf etwa ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler, Elternaussagen auf etwa 15 % der Mütter und 18 % der Väter.

Fachwissen fordert, damit möglichst viele Schüler die allgemeine Hochschulreife erlangen“ (.92/14 bzw. .95/16), und dass die Schüler „sich an Disziplin gewöhnen“ (.83/3 bzw. .93/12). Weniger wichtig als anderen Eltern ist ihnen dagegen die Forderung, dass die Schüler „zur Selbstständigkeit erzogen werden, auch wenn dadurch fachliche Misserfolge in Kauf genommen werden müssen“ (.84/-12 bzw. .76/-12). Von sich selbst haben die Arbeitereltern eher die Meinung, dass sie sich bei Tischgruppenabenden „nicht so gut durchsetzen können“ (.66/19 bzw. .42/23) bzw. sich häufiger „der Aufgabe nicht gewachsen fühlen“ (.62/11 bzw. .48/16).

Diese Arbeitereltern haben also im Vergleich zur Mehrheit der Eltern eine stärker ausgeprägte Leistungsorientierung und Erziehungsvorstellung, die eher auf Anpassung, Ein- und Unterordnung gerichtet sind statt auf Selbstständigkeit und Durchsetzungsfähigkeit. Sich selbst erleben sie als etwas weniger selbstsicher.

Diese gewisse Unsicherheit könnte sich auf die Kinder übertragen haben, denn diese berichten von sich selbst häufiger, dass sie sich im Fachunterricht, „wenn sie etwas nicht verstanden hatten, nicht zu fragen getraut haben“ (.51/15) oder dass es ihnen eher „schwerfalle zuzugeben, dass sie etwas nicht verstanden haben, weil sie sich nicht vor der Stammgruppe blamieren wollen“ (.33/12), ein wenig mehr als andere haben sie dabei auch „die Kritik des Lehrers gefürchtet“ (.20/8). Fachliche Schwierigkeiten sind auch den Lehrerinnen und Lehrern aufgefallen, jedenfalls nehmen diese Kinder etwas häufiger an Förder-Arbeitsgemeinschaften teil in Deutsch (54 % zu 35 % in der Gesamtgruppe), Mathematik (56 % zu 45 %) und in Englisch (38 % zu 28 %).

Gering sind die Abweichungen in der Beziehung zu den Lehrerinnen und Lehrern: So haben sich diese Kinder etwas stärker von Hospitanten „immer stark kontrolliert gefühlt“ (.64/12), sich aber dadurch nicht verunsichern lassen, sondern sich wie die anderen Schüler „gerecht beurteilt“ gefühlt (.71/3). Mit ihrem Tutor können sie noch besser als andere „über alles reden“ (.73/7), dieser „hat Zeit für sie“ (.80/5), aber es ist seltener zur Besprechung eines persönlichen Problems gekommen, „weil dieses nicht notwendig war“ (.14/-7), und etwas weniger deutlich sehen diese Schüler, dass ihr Tutor „sich für sie einsetzt“ (.74/-6). Will man diese Tendenzen nicht als Zufall werten, kann man sagen, dass die Arbeiterkinder die positiven Möglichkeiten des Tutorials etwas stärker als andere sehen, diese aber faktisch nicht in gleichem Maße nutzen wie andere Schülerinnen und Schüler.

Bei den Noten des 9. und 10. Schuljahres sind die Arbeiterkinder etwas schwächer als der Durchschnitt (mit Pa-Werten um 5 und bis zu 11). In der Grundschule lagen die Zensuren noch näher beim Durchschnitt, diese Arbeiterkinder haben sich also im Durchschnitt etwas verschlechtert.

Wenn man diese Ergebnisse zusammen betrachtet, muss man feststellen, dass die Arbeitereltern ihre Kinder mit einer höheren Leistungs- und Erfolgserwartung in diese Schule schicken und von ihren Kindern eher Anpassung als Selbstständigkeit erwarten. Die Kinder haben tendenziell in dieser Schule eher Schwierigkeiten als andere, mit Leistungsschwächen umzugehen (z. B. nachzufragen), und am Ende der Sekundarstufe I haben sie sich in der relativen Leistungsposition gegenüber der Grundschule eher verschlechtert.

10.2.3 Kinder von leitenden Angestellten und Beamten

Zum Vergleich mit den Arbeiterkindern wollen wir jene Eltern und deren Kinder betrachten, die als Angestellte oder Beamte in leitenden oder gehobenen Positionen tätig sind (nach den Angaben der Schüler über den Beruf des Vaters). – Von 83 Schülerinnen und Schülern liegt uns eine Berufsangabe vor, die in die Kategorie der leitenden Angestellten (N = 31) oder der gehobenen Beamten (N = 52) einzuordnen ist (das sind 20 %; die durchschnittliche Abweichung dieser Teilgruppe beträgt $mPa = 6,5$).

Gut die Hälfte dieser Väter ist selbst lehrend oder ausbildend tätig, mehr als zwei Drittel haben das Abitur und eine Hochschulausbildung, und häufiger als die anderen Elterngruppen sind sie schon einmal Elternvertreter gewesen. Auffällig sind die Ziele und die Erwartungen, mit denen diese Eltern ihre Kinder an die IGS schicken: In der eigenen Erziehung ist es Müttern und Vätern dieser Gruppe deutlich weniger wichtig, dass die Kinder „sich einfügen können und gehorsam sind“ (.11/-22 bzw. .10/-27 bei den Vätern), während sie mehr Wert darauf legen, dass die Kinder „gern lesen und sich für Kunst, klassische Musik und Politik interessieren“ (.36/16 bzw. .36/19). Der Leistungsaspekt spielt in der eigenen Erziehung und in den Erwartungen an die Schule eine geringere Rolle: Es ist diesen Eltern weniger wichtig, dass die Schüler „das Beste geben, möglichst großen Erfolg haben und möglichst gute Beurteilungen erreichen“ (.05/-11 bzw. .11/-4), in den Lernentwicklungsberichten sollen weniger als bei

anderen Eltern „die fachlichen Leistungen im Mittelpunkt stehen“ (.63/-26 bzw. .67/-22), „häufige Leistungstests“ werden weniger für „notwendig“ gehalten (.67/-23 bzw. .59/-25), und es ist eine weniger wichtige Forderung, dass die Schüler „sich an Disziplin gewöhnen“ (.63/-19 bzw. .59/-24).

Auch bei den Zielsetzungen der Schule weicht diese Gruppe deutlich ab: Es ist diesen Eltern weniger wichtig, dass die IGS „möglichst viel Fachwissen fordert, damit möglichst viele Schüler das Abitur machen“ (.59/-24 bzw. .49/-33), es findet weniger Zustimmung, dass „Kinder mit Lernschwierigkeiten mehr gefördert werden sollen als gute Schüler“ (.92/-10 bzw. .87/-21). Auch der Aussage, dass es das „Hauptziel der IGS sein soll, die beruflichen Möglichkeiten von Arbeiterkindern zu verbessern“, wird in dieser Gruppe nicht einhellig zugestimmt (.90/-7 bzw. .86/-11).

In den Schulleistungen sind die Kinder dieser Eltern in der Grundschule etwas besser als der Durchschnitt aller Schülerinnen und Schüler (in Deutsch-mündlich bis zu Pa = -10; in Sachkunde bis -12 und in Mathematik bis -6). Bei den Zeugnissen des 9. und 10. Schuljahres liegen sie noch deutlicher über dem Durchschnitt (in Englisch bis -17; in Deutsch bis -15, in Mathematik bis -17; in Gesellschaft bis -18; in Naturwissenschaften bis -16). Die Kinder von leitenden Angestellten und Beamten haben sich also – im Unterschied zu den Arbeiterkindern – von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I verbessert.

Diese Aspekte lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Eltern (Väter), die als leitende Angestellte oder Beamte in gehobenen Positionen tätig sind und ihre Kinder zur IGS schicken, erwarten von dieser Schule ein liberale(re)s Erziehungsklima ohne Leistungsdruck, sie wollen aber in geringerem Maße, dass Arbeiterkinder oder Kinder mit Lernschwierigkeiten besonders gefördert werden. Sie lehnen dies zwar nicht ab, aber sie stimmen doch weniger deutlich und einheitlich zu (d.h., es gibt in dieser Gruppe einen größeren Anteil von Eltern, die diesem Ziel nicht zustimmen, als in der Gesamtgruppe). Zugespitzt bedeutet dies, dass das liberalere Lernklima nicht dazu führen soll, dass Arbeiterkinder oder lernschwächere Schüler durch besondere Förderung zu Konkurrenten um jene Positionen und Chancen werden, die die Leistungsfähigen für sich beanspruchen. Und gute Leistungen haben sie durchaus aufzuweisen.

10.2.4 Eltern mit bestimmten Erziehungszielen

Insgesamt stimmen die meisten Eltern deutlich mit den Zielen der Schule überein (s.o). Aber es gibt eine Minderheit von etwa einem Zehntel der Eltern, die den Zielen der Schule skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen. – Wir wollen nun prüfen, ob unterschiedlich gewichtete Erziehungsziele der Eltern die Lernentwicklung ihrer Kinder beeinflusst haben könnten.

(a) *„Immer das Beste geben“*

Im Fragebogen war als eines von acht möglichen Zielen für die familiäre Erziehung vorgeschlagen: „Immer das Beste geben, möglichst großen Erfolg haben, möglichst gute Beurteilungen erreichen“. – Nur 2 % der befragten Mütter und 3 % der Väter geben dieses Ziel als das wichtigste an, nur bei 12 % der Mütter und 20 % der Väter steht es in der Rangfolge aller vorgeschlagenen Ziele an erster bis vierter Stelle. Nach diesen Angaben bilden wir eine Teilgruppe, deren Eltern besonders erfolgsorientiert zu sein scheinen.¹⁷ – Dies trifft für 36 Schülerinnen und Schüler zu (das sind etwa 13 % der Schüler, deren Eltern an der entsprechenden Befragung teilgenommen haben).

Am deutlichsten unterscheidet sich diese Teilgruppe in der Gewichtung der anderen Erziehungsziele: So ist es den Müttern und Vätern dieser Schülerinnen und Schüler deutlich weniger wichtig, „nicht alles allein machen zu wollen, sich mit anderen ernsthaft auseinanderzusetzen“ (.33/-31 bei den Müttern bzw. .28/-30 bei den Vätern), „Spaß am Lernen zu haben, die Schule nicht zu ernst zu nehmen“ (.67/-12 bzw. .61/-16), „sich in andere einfühlen zu können, auf eigene Vorteile zu verzichten“ (.43/-22 bzw. .46/-19). Wichtiger als anderen Eltern ist es ihnen dagegen, „sich einfügen zu können, Eltern und Lehrern zu gehorchen“ (.71/31 bzw. .76/31).

In den Erwartungen an die IGS findet die Forderung stärkere Zustimmung, dass die Schüler „sich an Disziplin gewöhnen sollen“ (.95/20 bzw. .97/19), dass die Schule „von ihren Schülern viel Fachwissen fordern soll, damit möglichst viele Schüler die allgemeine Hochschulreife erlangen“ (.99/24 bzw. .98/20), dass „im LEB die fachlichen Leistungen im Mittelpunkt stehen“ (.96/16 bzw. .97/18). „Häufige Leistungstests werden als Kontrolle für nötig gehalten“ (.99/18 bzw. .97/20). Demgegenüber wird es als

¹⁷ Nicht einbezogen wurden alle Fälle, bei denen der jeweilige Partner dieses Ziel nicht an vorderer Stelle platziert hat; einbezogen wurden allerdings einzelne Väter oder Mütter, wenn der Partner den Fragebogen gar nicht ausgefüllt hat.

weniger wichtig eingeschätzt, dass „die Schüler zur Selbstständigkeit erzogen werden“ (.83/-14 bzw. .72/-15) und „lernen, in einer Gruppe zu arbeiten“ (.82/-13 bei den Vätern). – Die Erziehungsziele und die Erwartungen an die IGS sind bei diesen Eltern also deutlich stärker leistungsorientiert und auf Anpassung und Unterordnung gerichtet; die Ziele des Sozialen Lernens werden als weniger wichtig eingeschätzt.

Dieser Gewichtung der Erziehungsziele entspricht das tatsächliche Verhalten, wie es von den Schülerinnen und Schülern beschrieben wird, der Tendenz nach in einigen Aspekten: Sie erhalten etwas häufiger als andere „Geld für gute Zensuren und gute Leistungen“ (.35/15), sie beklagen etwas häufiger, ihre Eltern „wollten immer Recht haben“ (.35/14), „nach einem Streit sei zuhause noch lange dicke Luft“ (.58/18), und die Eltern „redeten häufig über sie (die Schüler) über ihren Kopf hinweg“ (.22/7). Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern scheint etwas distanzierter zu sein, aber für einen nachhaltigen Leistungsdruck gibt es nur wenige Hinweise (von den finanziellen Motivierungsversuchen einmal abgesehen).

Immerhin haben diese Schülerinnen und Schüler aber schon in der Grundschule häufiger als andere „beim Schreiben von Klassenarbeiten oft ganz feuchte Hände gehabt“ (.63/16) oder „beim Verteilen der Hefte für Diktate oder eine Rechenarbeit starkes Herzklopfen und Bauchweh bekommen“ (.55/10). Der Tendenz nach liegt also eine gewisse Leistungsängstlichkeit vor. In den Schulnoten sind diese Schüler unauffällig: In der Grundschule liegen sie bis zu -6 Pa-Punkte (in Mathematik) über dem Durchschnitt, aber auch 3 Pa-Punkte (in Deutsch-schriftlich) darunter; im 9. und 10. Schuljahr liegen sie ebenfalls teils über dem Durchschnitt (mit Pa = -8 in AWT), teils darunter (in Gesellschaft mit Pa = 5). Eine wesentliche Leistungssteigerung, wie sie vielleicht von den Eltern erhofft wird, ist nicht erkennbar.

Eine Tendenz zeigt sich auch in der Einschätzung der Tischgruppe: Es finden sich hier eher Schülerinnen und Schüler, die meinen, die Tischgruppe sei „weder jetzt noch früher für sie von Bedeutung gewesen“ (.12/15), die „das Sitzen und Arbeiten in Tischgruppen“ etwas weniger wichtig finden (.91/-10) und die die Tischgruppe „nach Einführung der Zensuren nicht mehr für so wichtig halten“ (.88/-9). Aber dies sind – wie die EZ-Werte ausweisen – geringfügige Abweichungen von der insgesamt positiven Einschätzung der Tischgruppe. Alle anderen Bereiche, zu denen die Befragten Stellung genommen haben, sind unauffällig. Weder in der Einschätzung des Unterrichts, des Wahlpflichtbereichs, der AGs noch der Tutoren zeigen sich deutliche und interpretierbare Abweichungen.

Dieser Befund legt folgenden Schluss nahe: Die Erziehungsvorstellungen der Eltern und ihre Erwartungen an die IGS, die bei dieser Teilgruppe deutlich und konsistent auf eine stärkere Leistungsorientierung und Anpassungserwartung zielen, spiegeln sich in den Daten der Schülerinnen und Schüler zwar als Tendenz wider, aber es kann nicht von einer durchschlagenden Wirkung gesprochen werden. Sie nehmen mit fast gleichen Interessen und gleichem Erfolg am Unterricht teil, sie haben zu Lehrenden und Mitschülern ein ebenso gutes Verhältnis wie andere. Die Leistungsorientierung dieser Eltern wirkt sich bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern also kaum auf die Situation in der Schule aus, weder in der denkbaren Form, dass sie sich besonders leistungs- und konkurrenzorientiert verhielten, noch darin, dass sie bessere Leistungen aufwiesen oder bei den Lehrenden beliebter wären oder sich beliebter zu machen suchten.

(b) „Sich mit anderen ernsthaft auseinandersetzen“

Ein anderer Bereich, der als Erziehungsziel zur Auswahl gestellt war, umfasst die Ziele „Nicht alles allein machen wollen, bereit sein, mit anderen die Arbeit und Erfolge und Misserfolge zu teilen, bereit sein, sich mit anderen Meinungen und Verhaltensweisen ernsthaft auseinanderzusetzen“. – Etwa 18 % der befragten Eltern haben dies als ein besonders wichtiges Erziehungsziel benannt.¹⁸ Im Gegensatz zu der vorhergehenden Gruppe kann hier davon ausgegangen werden, dass dieses Ziel dem pädagogischen Konzept der Schule zumindest nähersteht.

Auch hier beziehen sich die Abweichungen in erster Linie auf die anderen vorgegebenen Erziehungsziele und die Erwartungen an die IGS: Es ist diesen Eltern weniger wichtig, „immer das Beste zu geben, möglichst gute Beurteilungen zu erreichen“ (.04/-15 bei den Müttern bzw. .05/-18 bei den Vätern), sowie „Spaß am Lernen zu haben, die Schule nicht zu ernst zu nehmen“ (.65/-13 bzw. .66/-11). Es ist ebenfalls weniger wichtig, „dass die Schule von ihren Schülern viel Fachwissen fordert, damit möglichst viele

¹⁸ In eine entsprechende Teilgruppe haben wir jene Schülerinnen und Schüler einbezogen, wenn deren Mütter oder Väter dieses Ziel an erster oder zweiter Stelle genannt und wenn deren jeweilige Partner höchstens den vierten Rang gewählt oder an der Befragung nicht teilgenommen haben.

Schüler die allgemeine Hochschulreife erlangen“ (,72/-11 bzw. ,81/-14), und sie wollen weniger intensiv „dafür sorgen, dass ihr Kind genügend gefördert wird“ (,81/-14 bzw. ,80/-6).

Das Gemeinsame dieser Abweichungen sehen wir darin, dass diesen Eltern das Soziale Lernen sehr wichtig ist und dass sie auch bereit sind, dafür Abstriche im fachlichen Lernen in Kauf zu nehmen, dass sie sich unter Sozialem Lernen aber gleichwohl eine anstrengende, sogar erfolgsorientierte Tätigkeit vorstellen, die nicht damit vereinbar ist, die Schule „nicht zu ernst zu nehmen“. Sich mit anderen auseinanderzusetzen, bedeutet also nicht, mit ihnen zu konkurrieren, sondern intensiv mit anderen zusammen an einer Aufgabe zu arbeiten, gemeinsam zum Erfolg zu kommen und ggfs. auch die Misserfolge zu teilen. Soziales Lernen ist für diese Eltern eine vergleichsweise 'ernste Sache'.

Auf die Kinder dieser Eltern scheint sich diese Orientierung allerdings kaum auszuwirken. Deren Abweichungen sind bei allen erfragten Bereichen gering (Pa unter 10), und die wenigen herausragenden Werte weisen sogar in die gegenteilige Richtung: Die Schülerinnen und Schüler machen eher Einschränkungen, wenn man sie fragt, ob sie „gelernt hätten, in der Tischgruppe zu arbeiten“ (,84/-12), „mit anderen besser zusammenarbeiten zu können“, schränken sie auf „bestimmte Leute“ ein (,85/-11), und sie haben eher „Schwierigkeiten, ihr Unbehagen in der TG und ihre Kritik an einzelnen TG-Mitgliedern auszusprechen“ (,59/11). Sie stimmen dennoch der Aussage häufiger zu, dass sie „ohne Tischgruppe in dieser Schule nicht zurechtgekommen“ wären (,54/12). Die prinzipielle Einschätzung der Tischgruppe ist geringfügig positiver (Pa = +3): Sie brauchen die Tischgruppe, sie ist für sie ebenso bedeutend wie für die Mehrheit, sie schätzen aber ihre eigene Kooperationsfähigkeit nicht so hoch ein wie die anderen.

10.3 Zwei Schülerinnen und ein Schüler

10.3.1 Agnes' Persönlichkeitsentwicklung

Agnes ist das fünfte und jüngste Kind einer Arbeiterfamilie. Beide Eltern haben den Hauptschulabschluss erworben. Die älteren Geschwister haben – als Agnes 15 Jahre alt ist – die Wohnung der Familie bereits verlassen. Agnes ist seitdem das 'einzige' Kind ihrer Eltern.

Zur Grundschule macht Agnes im Fragebogen einige deutlich abweichende Angaben: Sie ist eine von 11 % aller Befragten, die „in der Grundschule schon Gruppenarbeit gemacht“ haben (1,0/44). Sie ist ebenfalls eine von wenigen, die sich „in der Grundschule wohler gefühlt haben als zuhause“ (,67/46). Dies scheint sich durchaus auf den Unterricht (und die Lehrenden) zu beziehen, denn Agnes verneint (wie nur 14 % aller Schüler) die Aussage, „die Pausen (seien) ihr besonders wichtig gewesen“ (,00/-43). Agnes erinnert sich an die Grundschulzeit nicht als eine Zeit des Leistungswettbewerbs: Es habe nicht „nur der gute Schüler gezählt“ (,00/-34) und noch weniger sei es „in den letzten beiden Schuljahren nur noch darum gegangen, dass man gute Zensuren bekam“ (,00/-39). Agnes erinnert sich also deutlich positiv an ihre Grundschule. Sie hat sich dort wohlfühlt und als eine in den Leistungen etwa durchschnittliche Schülerin keinen Leistungsdruck verspürt.

Agnes hat in der Grundschule eine feste Freundin (Doris), mit der sie am Nachmittag gemeinsam Schularbeiten macht. Beide gehen zusammen zur IGS und sind von Anfang an in derselben Stammgruppe.

Im Interview sagt Agnes, sie habe die Idee, auf die IGS zu gehen, von der Grundschule mit nachhause gebracht. Der Mutter habe vor allem der Ganztagscharakter gefallen, weil Agnes sich dann nachmittags „nicht mehr allein irgendwo hinsetzen und Schularbeiten machen müsste“, zumal die Eltern bei den schwierigen Unterrichtsfächern und -inhalten „nicht so viel Ahnung hatten“ (I, S. 31). Dennoch geht Agnes mit vergleichsweise großer Unsicherheit und Ängstlichkeit in die neue Schule (vgl. 6.3.1). Sie habe „ein bisschen komisches Gefühl“ gehabt und sich Sorgen gemacht, ob sie wohl akzeptiert werde.

Mit 16 Jahren – als sie von uns interviewt wird – hat Agnes von ihren Eltern eine sehr gute Meinung:

„Ich verstehe mich unheimlich gut mit meinen Eltern.“ (I, S. 24)

Und sie bringt dies damit in Zusammenhang, dass sie jetzt das einzige der Kinder sei, das noch bei den Eltern wohnt:

„[...] angenommen, ich zöge jetzt aus, das würde meinen Eltern unheimlich nahe gehen ... Weil ich auch öfter bei meinem Freund bin, komme ich erst abends nachhause, und dann merke ich auch richtig, dass meine Eltern sich freuen, dass ich da bin.“ (ebd.)

Auch in der schriftlichen Befragung zeichnet Agnes ein positives Bild der Beziehung zu ihren Eltern. Die einzigen negativen Punkte beziehen sich darauf, dass Agnes häufiger als andere Schüler „oft Streit wegen Geld“ hat (,67/40) und dass für sie nicht „vorhersehbar ist, in welchen Situationen es zu Auseinandersetzungen mit den Eltern kommt“ (,00/-36). Im Übrigen kreuzt Agnes an, dass ihr beide Elternteile bei Übertretungen (von Verboten) „helfen, damit ich das wieder klarkriege“ (1,0/39), und dass sie „vernünftig mit ihr darüber reden“ (1,0/33), jedenfalls „rege sich“ kein Elternteil „schrecklich auf“ (,00/-16). Sie selbst rede mit ihren Eltern über „alles, was ihr wichtig ist“ (1,0/31). Nach einem Streit gebe es nicht „noch lange dicke Luft“ (,00/-32), die Eltern wollten nicht „immer Recht haben“ (,00/-24), machten ihr nach Tischgruppenabenden nicht „oft Vorwürfe“ (,00/-30), würfen ihr in Auseinandersetzungen nicht „Fehler und Schwächen und schlechte Leistungen an den Kopf“ (,00/-24) und hielten ihr eher nicht vor, „wie gut sie es habe“ (,33/-18). Unentschieden ist Agnes allerdings für den Fall, dass es doch zu Konflikten kommt: Zum einen sagt sie, sie könne „das kaum aushalten, wenn sie mit ihren Eltern streitet“ (,67/22), es stimme aber ebenfalls „teilweise“, dass ihr „das nichts ausmache“ (,67/21). Vermutlich gilt das Letzte dann, wenn sie selbst nachgibt, während es ihr eher schwerfallen dürfte, dass sie nur „teilweise“ mit ihren Eltern „Kompromisse schließen kann“ (,67/-22).

Nach den Aussagen im Interview und ihren Antworten im Fragebogen lebt Agnes also in einem relativ spannungsfreien Elternhaus, in dem tolerant erzogen wird. Konflikte gibt es kaum, und wenn Agnes doch einmal in Schwierigkeiten ist, helfen ihr Vater und Mutter, diese zu lösen. Entscheidungen werden gemeinsam getroffen, Agnes redet zuhause gern mit ihren Eltern, und diese nehmen interessiert an ihrer schulischen Entwicklung teil.

Als jüngstes Kind genießt es Agnes, verwöhnt und in vielen Dingen mit ihrer älteren Schwester gleichgestellt zu werden. Mit ernsthaften Verboten der Eltern muss Agnes nicht rechnen, und wenn sie etwas erreichen will, gelingt ihr dies sanft durch Liebtun und Schmeicheln vor allem beim Vater. Weil sie das letzte Kind im Hause sei, wollten ihre Eltern alles ganz toll machen und ihr nicht zu viel verbieten, erklärt sie diesen Zustand des häuslichen Friedens und der Toleranz.

Ihre ältere Schwester beschreibt Agnes als ein Mädchen, das ihren Eltern viel Sorgen und Ärger bereitet, sie habe die Schule geschwänzt, sich rumgetrieben, sei nicht rechtzeitig nachhause gekommen. Wenn sie dann gekommen sei, habe der Vater gebrüllt. Agnes, die mit dieser Schwester das Zimmer teilt, habe das gehört.

„[...] und wie sie dann gesessen hat und geschluchzt hat, wusste ich ja auch nicht, was ich machen sollte. Also ein bisschen als schlimm empfand ich's dann schon.“ (I, S. 29 f.).

Und an anderer Stelle:

„Also, mein Vater, der hat auch immer viel gebrüllt – ach, ich fand das immer ganz schlimm.“ (I, S. 29).

An ihrer Schwester erlebt Agnes, dass Ungehorsam den Zorn des Vaters nach sich zieht und die Atmosphäre im Elternhaus vergiftet. Agnes erlebt die Ohnmacht der weinenden Schwester, aber auch ihre eigene Hilflosigkeit, sie kann sich nicht mit ihr solidarisieren, und sie will es auch nicht tun, weil sie sich damit gegen den Vater stellen müsste. Sie kann die weinende Schwester nicht trösten. Die Geschwister sind unter ähnlichen Bedingungen doch sehr verschieden: Die Schwester fügt sich den Erwartungen des Vaters nicht und erträgt dessen Wutausbrüche. Agnes ist voller Furcht, selbst Opfer solcher verbalen Sanktionen zu werden und vermeidet alles, was dem Vater missfallen könnte; sie übt sich in Gehorsam:

„Ich will eigentlich nie was ganz Ausgefallenes machen.“ (I, S. 73)

Im Interview erklärt sie mehrfach, dass sie sich an den Wünschen der Eltern orientiere, indem sie sich anders – und das heißt korrekter – als ihre Schwester verhalte: Sie komme zur verabredeten Zeit nachhause, sie schwänze die Schule nicht, sie erzähle ihren Eltern von ihren Freunden und bringe diese auch mit nachhause, sodass die Eltern sie kennenlernen könnten und über alles informiert seien. – Agnes kann deshalb im Interview sagen:

„Aber so richtige Angst habe ich vor meinem Vater dadurch [das Brüllen des Vaters mit der Schwester- d.V.] nicht gekriegt.“ (I, S. 30).

Ihr Vater habe sie nie geschlagen und auch nicht angebrüllt:

„Aber so richtig angebrüllt hat er mich noch nie. Irgendwie ist das bei mir ganz anders. Irgendwie – ich weiß nicht.“ (I, S. 27)

Aber sie sagt auch, der Vater sei schnell gereizt, „er schreit schnell, wenn mir kleine Unachtsamkeiten passieren“, er sei hart und laut. Doch käme er nach derartigen Auftritten manchmal, um sich zu entschuldigen.

Agnes erlebt offenbar beides: einen Vater, der sich ihr gegenüber liebevoll verhalten kann, der aber auch unvermittelt in Wut geraten kann. Aber dies erlebt Agnes kaum auf sich bezogen, sondern nur bei der weniger folgsamen Schwester. Im Gegensatz zu dieser versucht Agnes nicht, sich trotzig zu wehren oder fortzulaufen, sondern sie schmiegt sich sanft an den Vater und seine Erwartungen an und muss doch ständig befürchten, mit einer Nichtigkeit den Vater zu erzürnen.

Ganz anders ist die Beziehung zur Mutter: Agnes wird als kleines Kind von der Mutter mit zur Arbeit in die Schule genommen. Sie spielt dort oder 'hilft' der Mutter bei den Reinigungsarbeiten. In der Grundschulzeit betreut die Mutter die Hausaufgaben. Später schützt sie Agnes auch vor dem Zorn des Vaters, wenn sie z.B. eine schlechte Mathematikarbeit vor ihm verheimlicht. Es entsteht eine enge Beziehung, über die Agnes im Interview sagt:

„Wenn ich abends um 10 nachhause komme, dann unterhalte ich mich erstmal eine Stunde mit meiner Mutter. Dann erzähle ich alles, was ich gemacht habe [...], und dann sage ich: Heute war ich bei der und der, und dann fragt sie mich: Wer ist denn das? Und dann erkläre ich ihr das. Das ist ganz gut. [...] Ich habe auch das Gefühl, meiner Mutter macht das richtig Spaß. Sie interessiert das richtig, was ich so den ganzen Tag gemacht habe.“ (I, S. 31)

Agnes scheint sich sehr mit ihrer Mutter und deren Verhaltensorientierungen zu identifizieren. Diese versucht auszugleichen, zu schlichten, Verständnis zu haben, Harmonie herzustellen, sich aber auch notfalls gegen stärkere Dritte zu verbünden. Dieses Verhalten steht in Gegensatz zu dem Verhalten des Vaters. Und dieses auf Geborgenheit und Vertrauen gegründete Verhalten der Mutter macht Agnes vermutlich besonders anfällig für die emotionalen Ausfälle des Vaters gegenüber der älteren Schwester. Sie kann diese Wutausbrüche nicht einfach 'wegstecken'. Sie muss deshalb von vornherein vermeiden, dass der Vater ihr gegenüber in Wut geraten kann. Dies gelingt ihr, indem sie sich seinen Verhaltenserwartungen unterwirft und „eigentlich nie was ganz Ausgefallenes machen“ will. Insofern ist der Vater bei Agnes 'erfolgreicher' als bei der Schwester, denn diese widersetzt sich weiterhin, während Agnes sich innerlich und im Verhalten unterwirft.

Agnes vermeidet damit zwar, dass der Vater sich aggressiv gegen sie wendet, aber sie kann unter diesen Bedingungen nur eine recht labile Identität entwickeln. Das „Urvertrauen“ (im Sinne von Erikson 1966), das ihr die Mutter möglicherweise vermitteln kann, wird durch die unvermittelten Wutausbrüche des Vaters immer wieder bedroht. Agnes bewältigt diese Situation, indem sie versucht, dem Vater nicht negativ aufzufallen, sondern seinen Erwartungen zu entsprechen und sich bei ihm anzuschmeicheln. Agnes versteht es durchaus, zu dem Vater eine liebevolle Beziehung zu finden, aber diese bleibt sozusagen zu dessen 'offizieller' Rolle als strenger Vater unvermittelt. Dies gelingt Agnes nur, indem sie sich als braves, angepasstes, recht häusliches und (in der Grundschule) fleißiges Mädchen darstellt. Ihr Selbstwertgefühl bleibt dabei labil.

In der Familie hat sich offenbar eine Wandlung vollzogen: Bisher haben in der Arbeiterfamilie recht klare, – auf die Hauptschule gerichtete Bildungsperspektiven und strenge Rollenvorstellungen vorgeherrscht, die der Vater gegenüber der älteren Schwester noch durchzusetzen versucht. Agnes ist das erste Kind, bei dem die Eltern sich einen weiterführenden Bildungsgang (an der Realschule oder der Gesamtschule) vorstellen können. Zudem ist Agnes das jüngste Kind, das seit ihrem 15. Lebensjahr als einziges noch bei den Eltern wohnt. Die finanzielle Lage und die Wohnbedingungen entspannen sich, und der Vater kann sich seiner jüngsten Tochter gegenüber offener, toleranter und liebevoller verhalten.

Diese besondere Situation der Familie wird noch deutlicher, wenn man Agnes mit anderen Arbeiterkindern (vgl. 10.2.2) vergleicht: Schülerinnen und Schüler, deren Väter als Arbeiter oder Facharbeiter tätig sind, sind im Unterricht etwas unsicherer (z. B. eher ängstlich nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben). Die Eltern selbst schätzen Erziehungsziele und Erwartungen an die IGS etwas höher ein, die auf eine Leistungsorientierung schließen lassen und auf Anpassung und Unterordnung zielen. Diese letzte Verhaltenserwartung scheint sich auch auf die Kinder ausgewirkt zu haben.

Agnes' Eltern unterscheiden sich in den familiären Erziehungszielen kaum von anderen Arbeitereltern. Auch ihnen ist es vergleichsweise wichtig, dass Agnes „das Beste geben und Erfolg haben“ soll (bei der Mutter ,23/22 zu ,25/23 bzw. beim Vater ,42/26 zu ,40/25 jeweils im Vergleich zur Gesamtgruppe der Arbeitermütter bzw. -väter), „sich einfügen kann, Eltern und Lehrern gehorcht“ (,51/18 zu ,53/19 bzw. ,71/28 zu ,66/23), und wie anderen Arbeitereltern ist es ihnen weniger wichtig, dass Agnes „gern liest und sich für „Literatur, Musik und Politik interessiert“ (,12/-24 zu ,13/-23 bzw. ,10/-24 zu ,12/-21).

Bei folgenden Aspekten weichen die Eltern aber deutlich von anderen Arbeitereltern ab: Agnes' Eltern sind deutlich weniger der Meinung, sie könnten sich auf den Tischgruppenabenden „nicht so gut durchsetzen“ (bei der Mutter ,00/-26 zu ,66/19 bzw. beim Vater ,00/-18 zu ,42/23), oder sie seien „der Aufgabe (als Elternvertreter) nicht gewachsen“ (,00/-30 zu ,62/11 bzw. ,00/-23 zu ,48/16). Dagegen ist beiden Elternteilen wichtiger als anderen Arbeitereltern, dass Agnes „zur Selbstständigkeit erzogen wird, auch wenn dadurch fachliche Misserfolge in Kauf genommen werden müssen“ (1,0/18 zu ,84/-12 bzw. 1,0/22 zu ,76/-12), während sie es weniger wichtig finden, dass „die Schule von den Schülern viel Fachwissen fordert, damit möglichst viele Schüler die allgemeine Hochschulreife erlangen“ (,67/-16 zu ,92/14 bzw. ,67/-18 zu ,95/16). – Agnes' Eltern sehen sich selbstbewusster und wünschen sich eine entsprechende Erziehung für Agnes auch von der Schule. – Vor diesem Hintergrund ist das Bildungsangebot, das die damals gerade neu eröffnete IGS macht, attraktiv: Agnes wird das erste Kind in der Familie, dessen Bildungsgang nicht von vornherein auf die Hauptschule festgelegt bleibt, sondern eine weiterführende Möglichkeit wahrnimmt und als Abschlussbefragung den der Realschule anstrebt. Das Abitur scheint den Eltern allerdings nach wie vor für Agnes unerreichbar zu sein, wenn sie sich der entsprechenden Forderung nicht anschließen, dass möglichst viele Schüler die allgemeine Hochschulreife erwerben sollen. Sie versuchen aber mit ihren Möglichkeiten, Agnes zu dem in der Familie herausragenden Schulerfolg zu verhelfen. Im Unterschied zu anderen Arbeiterkindern sagt Agnes, dass sie nie „nach Tischgruppenelternabenden oft Vorwürfe bekommt oder wegen ihrer Leistungen und ihres Verhaltens kritisiert wird“ (,00/-30 zu ,48/12) und dass ihre Eltern nicht „an sich selbst keine Kritik zulassen“ (,00/-27 zu ,34/10). Die Eltern bemühen sich – offenbar mit Erfolg – um eine entspannte häusliche Situation, die Agnes später im Interview als „unheimlich gut“ beschreibt.

Wir hatten nun in den vorhergehenden Analysen immer wieder gesehen, dass Agnes mit den Interaktionsmöglichkeiten und -erwartungen dieser Schule weniger gut umgehen kann als andere. Vor allem mit ihren männlichen Tutoren kommt Agnes nicht gut zurecht. – Auf dem Hintergrund der familiären Situation verstehen wir ihre Situation folgendermaßen: In ihrer Tutorin erlebt Agnes das verständnisvolle Verhalten, das sie von ihrer Mutter gewohnt ist, und in ihrem männlichen Tutoren erlebt sie den Vater, der auf kleine Unregelmäßigkeiten streng reagiert, leicht aufbraust und straft. Der Vater und beide Tutoren reagieren auf Verhaltensweisen, die ihren Erwartungen nicht entsprechen, mit Ironie und Bloßstellungen. Die Mutter und die Tutorin sind Agnes' Vertraute, sie haben Verständnis und versuchen zu helfen, soweit es ihnen möglich ist. Wie die Mutter Agnes vor dem Zorn des Vaters schützt, so versucht die Tutorin Agnes vor der Ironie und den hohen Ansprüchen des Tutors zu schützen. So wiederholt sich in den ersten drei IGS-Jahren die Gegensätzlichkeit zwischen dem mütterlichen und dem väterlichen Verhalten in den Unterschieden zwischen der Tutorin und dem Tutor. Die Mutter wie die Tutorin haben dabei genug damit zu tun, die Einflüsse der männlichen Partner zu kompensieren und eine negative Entwicklung zu verhindern (so sagt Agnes über den Tutor nur, sie habe ihn „nicht gemocht“). Aus dieser Zuwendung erwächst aber keine hinreichende Energie für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit.

Im 8. Schuljahr – nachdem zwei männliche Tutoren die Stammgruppe übernommen haben – entfällt dieses mütterliche Moment. Agnes kommt mit dem neuen Tutor zunächst gar nicht zurecht. Aber im Laufe der Zeit findet sie zu diesem Tutor eine Beziehung, in der sich die Trennung zwischen dem offiziell strengen und dem doch der Schmeichelei zugänglichen Vater wiederholt: Agnes trennt zwischen dem Tutor als außerschulischem Betreuer und dem Lehrer: Auf der Ebene der fachlichen Anforderungen kann sie den hohen Ansprüchen ihres Tutors nicht genügen, aber im persönlichen Umgang außerhalb des Unterrichts, wo diese Ansprüche nicht bestehen, findet Agnes zu ihrem Tutor eine sehr gute Beziehung, sodass sie sagt, sie habe sich keinen besseren Tutor wünschen können. Auch hier scheint sie sich „unheimlich“ wohlfühlen. Man könnte sagen, dass Agnes sich an die liebenswerten 'mütterlichen' Seiten dieses Tutors wie an die des Vaters anlehnt, um dessen überwiegend 'männliche' (besser) ertragen zu können. Wie beim Vater, so findet Agnes auch bei diesem Tutor eine 'Nische', in der sie sich ein gewisses Maß an Anerkennung sichern kann. Und dies scheint sich sogar ein wenig auf den Unterricht auszuwirken: Agnes bleibt zwar letztlich eine unsichere Schülerin, die ängstlich vermeidet, mit ihren Schwierigkeiten aufzufallen, aber sie kann die für sie schwierige Situation aushalten. Freilich wäre ihr ein Tutor zu wünschen gewesen, der sie ähnlich verständnisvoll gefördert hätte, wie wir es bei Gerd erlebt haben. Agnes wiederholt das 10. Schuljahr und kann – bei anderen Lehrkräften – mit besseren Leistungen abschließen, die ihr den Zugang zur gymnasialen Oberstufe ermöglichen!

10.3.2 Carolas Persönlichkeitsentwicklung

Carola ist das einzige Kind ihrer Eltern, die beide Industriekaufleute sind. Wegen der schweren Erkrankung und zunehmenden Erwerbsunfähigkeit des Vaters wird die Mutter wieder berufstätig, als Carola zweieinhalb Jahre alt ist. Carola wird in den Kindergarten geschickt. Sie berichtet darüber:

„Zuerst wollten sie mich nicht nehmen, weil ich eben erst zweieinhalb Jahre alt war. Dann haben sie es aber doch gemacht. Und am Anfang habe ich mich ziemlich gesträubt, wie meine Mutter erzählt hat. Da habe ich mich auf den Fußboden geschmissen, und ich wollte nicht in den Kindergarten. Die erste Zeit habe ich immer nur geheult und geschrien. Dann hat es mir da aber sehr gut gefallen.“ (I, S. 1)

In der Grundschule scheint ein freundliches Klima geherrscht zu haben:

„Ja, die [Grundschullehrerin] war schon etwas älter, [...], und sie war unheimlich nett und ist auf jeden eingegangen, so weit ich mich erinnern kann. Sie war auch so ein bisschen locker und hat den Unterricht auch unheimlich gut gemacht.“ (I, S. 8)

Bei der Befragung weichen ihre Antworten bei entsprechenden Items positiv von denen ihrer Mitschüler ab: Der Grundschullehrer hat nur „selten geschimpft“ (1,0/43), die Lehrer haben „immer Geduld mit ihr gehabt“ (1,0/39), es wurde „kein Schüler vorgezogen“ (1,0/38). Sie selbst war „in ihrer Klasse beliebt“ (1,0/37) und hatte mit den Hausaufgaben, von denen sie nicht „immer viele ... machen“ musste (1,00/-43), „keine Mühe“ (1,0/36). Sie ist „gern in die Grundschule gegangen“ (1,0/36). Dies beruht sicher nicht zuletzt darauf, dass sie in allen Fächern und in allen Zeugnissen des 3. und 4. Schuljahres die Note „2“ gehabt hat. (Die Prozentabweichungen betragen 20 bis 30 Prozent).

Über die Entscheidung für die IGS sagt Carola:

„Und das war wohl auch ein Grund, weshalb meine Mutter mich auf die Gesamtschule geschickt hat. Das war besser für sie, weil ich dann nicht mehr so alleine bin, wenn sie wieder den ganzen Tag arbeitet.“ (I, S. 3)

Carola selbst hätte eine Realschule besuchen wollen („Abitur, das hört sich immer so schwer an“, sagt sie im Interview, S. 11). Aber ihre Mutter habe eine andere Entscheidung getroffen, treffen müssen:

„Ich weiß nur, dass meine Mutter sich das alles irgendwie so angeguckt hat, und dann hat sie sich wohl für die IGS entschieden. In der Anfangszeit war ich da ziemlich entsetzt drüber – Ganztagschule! Den ganzen Tag in der Schule, das hältst du ja nicht aus. Das willst du nicht! Und dann, dann habe ich mir das näher angeguckt, dann haben wir darüber geredet [...]. Dann hat mir meine Mutter davon was erzählt. Und mit Team- und Kleingruppenmodell und so. Und das hat mich dann auch unheimlich interessiert. Und irgendwann war ich dann damit einverstanden. Es ist also nicht gegen meinen Willen geschehen. Meine Mutter war zwar dafür und hat versucht, mich zu überreden, aber zum Schluss war ich dann selbst auch dafür. Ich war überzeugt, dass das ganz gut werden könnte.“ (I, S 11 f.)

Im Fragebogen kreuzt Carola an, die Entscheidung für die IGS (wie 86 %) „gemeinsam mit ihren Eltern getroffen“ zu haben, sie habe sich „über die Aufnahme gefreut“ (1,0/10) und sich „von Anfang an wohlgefühlt“ (1,0/26).

Carolas Mutter beklagt sich allerdings schon wenige Monate nach Schulbeginn bei den Tutoren:

„Carola ist immer so unlustig. Früher in der Grundschule hatte ich überhaupt keine Probleme mit ihr. Jetzt kann sie überhaupt nicht mehr morgens aufstehen, sagt oft, dass sie am liebsten nicht in die Schule gehen möchte, ist zuhause immer muffig, hat Widerworte, opponiert gegen alles.“

Carolas Kindheit ist überschattet von der Erkrankung des Vaters und der Trennung der Eltern, deren Ehe geschieden wird, als Carola bereits in die Gesamtschule geht. Über die Beziehung zu ihren Eltern sagt Carola im Interview:

„Ich habe eigentlich, muss ich sagen, bis zum Jahr der Scheidung mehr an meinem Vater gehangen als an meiner Mutter. Das kommt vielleicht daher, weil er mich halt vergöttert hat als seine Tochter. Er wollte schon immer eine Tochter haben. [...] Ich bin auch oft mit ihm und meinem Opa zum Angeln gefahren.“ (I, S. 3)

Ihr Vater habe ihr alles erlaubt, was sie wollte, und wenn die Mutter interveniert habe, so habe er – auch nach bereits ausgesprochenen Verboten – nur gesagt: „Ach, lass das Kind doch!“ (I, S. 4)

Dennoch sei sie nach der Scheidung „plötzlich“ zur Mutter gegangen. Angefangen habe alles mit der Erkrankung des Vaters und seinen Klinikaufhalten. Das sei ihrer Mutter sehr schwer geworden:

„Und irgendwann hat es meiner Mutter gereicht mit seiner Krankheit und weil er nicht gearbeitet hat und den ganzen Tag zuhause [...]. Und da hat sie sich halt scheiden lassen [...]. Aber ich muss sagen, seitdem meine Eltern sich anfangen zu streiten, da war ich plötzlich ganz auf der Seite meiner Mutter. Ich weiß auch nicht, wieso [...] Ich weiß nicht, ich habe halt mehr an meiner Mutter gehangen. Ich konnte mich entscheiden [...], und ich wollte natürlich zu meiner Mutter. Ich weiß auch nicht wieso. Ich versteh' mich mit ihm ganz gut, aber er ist für mich so wie ein weit entfernter Onkel. Ich habe irgendwie den Respekt vor ihm verloren, ich weiß auch nicht wieso.“ (I, S. 2 f.)

Im Fragebogen zeichnet sie das Bild einer guten Beziehung zur Mutter: Carola bespricht „persönliche Probleme“ mit ihrer Mutter (1,0/27); die Mutter „antwortet ausführlich und zufriedenstellend“, wenn

Carola etwas wissen will (1,0/26), sie redet mit ihrer Mutter „über alles, was ihr wichtig ist“ (1,0/31), und ihre Mutter „redet mit ihr auch über ihre eigenen Probleme“ (1,0/42), „lässt (nicht) keine Kritik an sich selbst zu“ (,00/-27), und „will (nicht) immer Recht haben“ (,00/-24). Carola „kann mit ihrer Mutter Kompromisse schließen“ (1,0/25). Es macht Carola „Spaß, sich mit ihrer Mutter zu unterhalten“ (1,0/32), aber teilweise „interessiert Carola überhaupt nicht, was zuhause geredet wird“ (,67/36). Im Interview sagt sie:

„Ich versteh' mich mit ihr [der Mutter] ganz gut. Ich kann auch mit ihr über alles reden. Ich sehe sie ja nicht oft, sie arbeitet ja den ganzen Tag [...] das muss sie schon. Ich frage meine Mutter auch immer um Rat, in gewissem Sinne schon, aber es gibt natürlich auch immer Streitigkeiten.“ (S. 5)

Sie sagt aber auch:

„Sie fragt immer solche Sachen. Und sie erzählt immer Dinge, die mich überhaupt nicht interessieren. Und dann erzählt sie mir irgendwas, und ich sag immer nur: Ja, ja! und hör gar nicht richtig zu.“ (I, S. 6)

Nach unseren Informationen scheint die Mutter ihre Tochter als weitgehend einzige Lebensgefährtin (sie lebt nach Carolas Auskunft seit der Scheidung „so ein bisschen zurückgezogen“) eng an sich zu binden. Und auch Carola bindet sich eng an die Mutter. Die Tutoren erinnern sich an folgende Beobachtung bei Tischgruppenelternabenden:

„Die Mutter hat Carola doch mit Blicken und Bemerkungen wie: 'Das kannst du aber nicht sagen!' oder: 'Nun reiß dich mal zusammen!' – das ist jetzt nicht wörtlich zitiert – so in dem Stil hat sie Carola kontrolliert.“

„Ich habe bemerkt, dass Carola auch der Mutter Vorschriften macht, wie sie sich zu verhalten hat, wie sie reagieren muss. Man merkt, dass die Mutter darauf eingeht. Das beruht durchaus auf Gegenseitigkeit.“ (Tutorengespräch, S. 3)

Carola fühlt sich ihrer Mutter sehr stark verpflichtet. Die Tutoren beschreiben es folgendermaßen:

„Die Mutter weiß, wo ihre Tochter ist; die Tochter ruft an und sagt: Ich geh jetzt da und da hin. Und ich meine, das hat sie so verinnerlicht, dass man das tut, dass sie nicht auf den Gedanken kommt: Ach, lass doch die Mutter da zuhause sitzen [...] Da glaube ich eben, dass sie eine ganze Menge von Dingen aus Höflichkeit und Artigkeit sich zu tun verpflichtet fühlt, sie hat sich wohl selten gefragt, was will ich eigentlich.“ (ebd., S. 5)

Im Interview wird Carola gefragt, ob ihr Verhältnis zur Mutter wie das zu einer großen Schwester sei, und sie antwortet unsicher:

„Nein, das eigentlich nicht; aber ich möchte sagen, doch, eigentlich schon. Ich frage meine Mutter auch immer um Rat. In gewissem Sinne schon, aber es gibt natürlich auch immer Streitigkeiten.“ (I, S. 6)

Streit gibt es, wenn Carola „Geld haben will“ (1,0/43) und zwar häufiger als bei anderen Schülern (,67/40). Ansonsten seien es „halt Kleinigkeiten“, meint Carola im Interview:

„Wenn ich nicht aufräume, dann geht es mir auf den Nerv: Nun mach doch schon! Und ich bin immer so stinkfaul. Dann werde ich eben auch schon mal sauer. [...] Ja, und wenn ich zu lange im Bett liege, so Sonntagmorgen, d.h. Sonntagmittag.“ (I, S. 6)

Doch diese „Kleinigkeiten“ gehen Carola offenbar nahe. Sie gehört zu den 10 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die drei Gründe nennen, aus denen es am häufigsten zu Auseinandersetzungen kommt (32 % nennen zwei, 62 % lediglich einen Grund): Sie berichten von Nörgelei und Kritik der Mutter, Geldproblemen und Ordnung in ihrem Zimmer. Diese Konflikthanlässe sind permanent vorhanden, und Streitigkeiten entzünden sich daran weniger aus konkretem Anlass, sondern abhängig von den Stimmungen der Mutter. Carola „kann es kaum aushalten, wenn sie mit ihrer Mutter streitet“ (,67/22), es macht ihr nicht „nichts aus, wenn sie mit ihrer Mutter Streit hat“ (,00/Ä33) vielleicht auch weil „nach Beendigung eines Streites noch lange dicke Luft“ herrscht (,67/26). Wenn Carola etwas Verbotenes getan hat, ist die Mutter „enttäuscht und verletzt“ (,67/36); aber sie hilft auch, dass Carola „das wieder klarkriegt“ (,67/20), und sie redet vernünftig mit ihr darüber (,67/7).

Dem Außenstehenden erscheinen die Konflikthanlässe eher geringfügig, und es bleibt ihm unverständlich, warum Carola den daraus entstandenen Streit kaum aushalten kann. Nach unserem Verständnis besteht die Belastung für Carola nicht in der Vordergründigkeit der Konflikte und ihrer Anlässe, sondern darin, dass durch die Streitereien die Beziehungen zwischen Mutter und Tochter belastet und geregelt werden. Die Mutter erwartet als alleinstehende Frau, die ihr Leben weitgehend auf die einzige Tochter eingerichtet hat, Dankbarkeit, Anerkennung und Liebesbeweise. „Nörgelei“ der Mutter bedeutet Unzufriedenheit und vor allem Angst, dass Carola selbstständige Wege gehen und eigene Interessen verfolgen könnte, die mit den Möglichkeiten der Mutter nicht vereinbar sind. So machen schon geringe Abweichungen die Mutter unzufrieden, sie ist „enttäuscht und verletzt“, die Beziehung ist lange getrübt und wird durch vermutlich langes „Darüber-reden“ wieder bereinigt. Da Carola zuhause neben der Mutter keine andere Bezugsperson hat, sind solche Konflikte für sie sehr belastend. Carola wird deshalb tunlich vermeiden, die von der Mutter gesetzten Grenzen zu durchbrechen. Durch Wohlverhalten und Anpassung gewinnt

und behält Carola während der ganzen IGS-Schulzeit ein verlässliches Zuhause. Sie kann bei ihrer Mutter immer Rat und Hilfe holen und mit ihr über Probleme reden. Carola ist ver-sorgt und um-sorgt.

Wegen der Schule gibt es zwischen Carola und ihrer Mutter keine Konflikte. Die Mutter nimmt Anteil an Carolas Schulentwicklung, sie besucht „fast immer“ die Tischgruppenelternabende (,67/33). Carola hat vor solchen Treffen nicht „immer ein unangenehmes Gefühl“ (,00/-30), dies sicher auch deshalb, weil sie von ihrer Mutter nicht „nach Tischgruppenelternabenden oft Vorwürfe gemacht bekommt“ (,00/-30). Carolas Mutter interessiert sich „teilweise“ für das in der Schule geführte Lernheft (,67/3), es ist Carola nicht „unangenehm, wenn ihre Mutter darin liest“ (,00/-21), diese ist mit den Eintragungen „meistens zufrieden“ (1,0/28).

Dabei hat die Mutter durchaus hohe Erwartungen an die Schule und an Carola, die so leicht nicht zu erfüllen sind. Bei der Elternbefragung weicht sie in einigen Punkten deutlich von den anderen Eltern ab: Im Lernentwicklungsbericht sollen nach ihrer Meinung „die Fachleistungen im Mittelpunkt stehen“ (1,0/22), Fachleistungstests hält sie häufiger für „notwendig“ (1,0/21), allerdings stimmt Carolas Mutter der Erwartung nur teilweise zu, es solle „viel Fachwissen vermittelt werden, damit möglichst viele Schüler das Abitur machen“ (,67/-16), allerdings sollen „die beruflichen Möglichkeiten der Arbeiterkinder verbessert werden“ (1,0/14).

Im sozialen Bereich hält Carolas Mutter es für wichtig, dass die Schüler lernen, „in der Gruppe zusammenzuarbeiten“ (1,0/16), „Rücksicht zu nehmen auf langsamere Mitschüler“ (1,0/18), vor allem aber sich an Disziplin zu gewöhnen“ (1,0/27). Für ihre eigenen Erziehungsbemühungen stellt Carolas Mutter im Fragebogen folgende Rangfolge auf (EZg = Einheitszentralwert aller Mütter):

Item	E / Pa	EZg
Selbstvertrauen haben; selbstständig sein; sich eine eigene Meinung bilden können	1,00/ 18	,96
Sich in anderen einfühlen können; bereit sein, Schwächeren zu helfen; bereit sein, auf eigene Vorteile zu Gunsten anderer zu verzichten	,86/ 39	,60
Immer das Beste geben; möglichst große Erfolge haben; möglichst gute Beurteilungen erreichen	,71/ 45	,10
Sich durchsetzen können; Spannungen ertragen können; etwas mit anderen auch gegen Widerstände erreichen können	,57/ 18	,41
Sich einfügen können; gute Umgangsformen haben; Eltern und Lehrern gehorchen	,43/ 12	,25
Spaß am Lernen haben; sich in der Schule wohlfühlen; die Schule nicht zu ernst nehmen	,29/-44	,79
Nicht alles allein machen wollen; mit anderen Erfolge und Misserfolge teilen; sich mit anderen Meinungen und Verhaltensweisen ernsthaft auseinandersetzen	,14/-44	,57
Gern Bücher lesen; interessiert sein an Kunst, Literatur, klassischer Musik; an politischen und sozialen Fragen interessiert sein	,00/-40	,27

Carolass Mutter unterscheidet sich in ihrem Ankreuzverhalten in vielen Positionen erheblich von der Mehrheit der Mütter. Dabei fällt besonders heraus, dass Bereiche, in denen keine Fachleistung gefordert ist, wo es nicht gilt, das Beste zu geben und Erfolg zu haben, am Ende der Hierarchie stehen: „Spaß am Lernen“, „mit anderen zusammen sein“ und „sich musisch, literarisch oder politisch interessieren“. Individuelle Eigenschaften wie „Selbstvertrauen“ und „Selbstständigkeit“ stehen zwar wie bei vielen Eltern an der Spitze, sie sind aber sozusagen eingebunden in soziale Fähigkeiten und die Bereitschaft, sich „in andere einfühlen zu können, bereit zu sein, Schwächeren zu helfen und auf eigene Vorteile zu Gunsten anderer zu verzichten“. „Das Beste geben/Erfolg haben“ ist wichtiger als „sich durchsetzen können“.

Carolass Mutter wünscht sich also eine Tochter, die selbstständig und zugleich einfügsam ist, die sich durchsetzen kann und gehorsam ist, selbstbewusst wird und diszipliniert bleibt. – So widersprüchlich diese Zielsetzungen sind, Carola gelingt es offenbar, sie zu verwirklichen: Sie arbeitet im sozialen Bereich engagiert und einfülsam, sie bringt auch hervorragende fachliche Leistungen. Sie kann sich behaupten und sich einfügen. Sie ist selbstbewusst und sieht ihre Grenzen. Carola hat offenbar die Fähigkeit, sich in die Notwendigkeiten ihrer Lebensumstände zu fügen, unter diesen Bedingungen Eigenständigkeit und Selbstbewusstsein zu erhalten oder zu finden und dann das Beste für sich selbst aus diesen Bedingungen zu machen.

Schon sehr früh finden wir in Carolass Entwicklung einen solchen Prozess der 'Einsicht in die Notwendigkeit': Die Mutter muss für den Lebensunterhalt sorgen, Carola muss im Kindergarten betreut werden. Sie weigert sich anfangs, doch da dies vergebens ist, gibt sie den Widerstand auf. Für sie selbst heißt das aber nicht, dass sie einen Kampf verloren hätte, sondern sie geht sozusagen 'natürlich' in den Kindergarten, es hat ihr „da aber sehr gut gefallen“. Sie hat sich – in ihrer Sicht – nicht gefügt, sondern es selbst gewollt. Sie will es dann so sehr, dass sie noch als Grundschülerin ihren alten Kindergarten in den

Ferien hin und wieder besucht und in dieser Zeit den Berufswunsch entwickelt, Kindergärtnerin zu werden.

Auch die Entscheidung für die Mutter und gegen den Vater, an dem sie zunächst stärker geblieben ist, wird von Carola so verarbeitet und interpretiert. Im Interview berichtet sie fünfzehn Zeilen lang über diesen Sympathiewechsel vom Vater zur Mutter, fünfmal wiederholt sie dabei „Ich weiß auch nicht“. Sie kann nicht verstehen, was in ihr in diesen entscheidenden Monaten vorgegangen ist. Der Trennungsprozess der Eltern dürfte auch für Carola erhebliche emotionale Belastungen bedeutet haben, aber sie berichtet nichts Derartiges. Sie kann nicht ausdrücken, was in ihr damals vorgegangen ist. Sie ist mit diesem Wechsel einverstanden, sie hat das Gefühl, sich selbst entschieden zu haben, aber sie wollte „natürlich“ zu ihrer Mutter. Tatsächlich hätte sie wohl gar nicht bei dem kranken und arbeitsunfähigen Vater bleiben können. Sie musste sich „natürlich“ für die Mutter entscheiden. – Was Carola als ihre eigene Entscheidung ausgibt und als ihren freien Willen versteht, ist tatsächlich ein Sich-Fügen in die Notwendigkeit. Dies anzuerkennen, hieße jedoch die Fiktion der eigenen freien Entscheidung zerstören. Die wiederholte Beteuerung, die Gründe nicht zu wissen, schützt diese Fiktion und darf als Versuch verstanden werden, den Interviewer von Nachfragen abzuhalten. „Ich weiß auch nicht“ heißt vermutlich eher 'ich will es auch nicht wissen'.

Auch bei der Entscheidung für die IGS fügt sich Carola entgegen ihrer ersten Reaktion („In der Anfangszeit war ich da ziemlich entsetzt darüber.“) in das Notwendige: „Aber zum Schluss war ich dann selbst auch dafür. Ich war überzeugt, dass das ganz gut werden könnte.“

Auch Carolas Leistungen in der Schule können so verstanden werden, dass Carola die Erwartungen ihrer Mutter erfüllt: Carolas Mutter benennt als wichtigstes Ziel der Erziehung ihres Kindes, „Immer das Beste geben, [...] möglichst gute Beurteilungen erreichen“. Carola ist auch tatsächlich in der Grundschule und in der Sekundarstufe I eine gute Schülerin, und sie kommt zugleich mit ihren Tischgruppen und mit ihren Tutoren gut zurecht.

In der Gesamtschule treten Carola dann Verhaltenserwartungen gegenüber, die den auf Leistung im Sinne von Kenntnissen, Fertigkeiten und guten Noten bedachten Erziehungszielen ihrer Mutter nicht entsprechen: Diese erwartet von ihr, leistungsstark zu werden und nach guten Beurteilungen zu streben, die Lehrenden der Schule erwarten Kooperation und Solidarität. In den Lernentwicklungsberichten werden diese Ziele immer wieder benannt, und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler wird daraufhin beschrieben und letztlich auch bewertet.

In den beiden letzten Jahren ist Carola sehr stark sozial engagiert: Eine Sozialpraktikantin regt im zweiten Halbjahr des 8. Schuljahres ein Projekt an, bei dem an sozialen Berufen interessierte Schülerinnen einmal wöchentlich in einem Heim für Geistig- und Körperbehinderte mit einer Gruppe etwas zusammen zu machen. Von anfangs vier Schülerinnen halten zwei den wöchentlichen Termin bis zum Ende des 10. Schuljahres durch. Im Interview berichtet Carola später, wie schwer es ihr gefallen sei, mit den Behinderten zu arbeiten oder auch nur mit ihnen zu reden und zu spielen.

Ein weiteres Beispiel für Carolas Fähigkeit, sich auf Umstände einzustellen, sehen wir in ihrer Wahl des zweiten Wahlpflichtbereichs. Sie wählt hier als zweite Fremdsprache Spanisch. Die Gründe für diese Wahl liegen zum einen in der Leichtigkeit, mit der sie Sprachen lernen kann:

„Sie hat mit Abstand den größten Vokabelschatz, sie kapiert sofort unregelmäßige Verben und kann damit umgehen. Dies gilt für mündlich und schriftlich [...]. Sie lernt mit Leichtigkeit.“ (Tutorengespräch, S. 18)

Es kommt aber ein sozialer Grund hinzu, den Carola im Interview beschreibt: Sie hat den Sohn einer Deutschen und eines Guatemalteken betreut, dabei sei ihr Interesse an der spanischen Sprache entstanden. Nun sei diese Familie nach Guatemala zurückgekehrt, schreibe ihr, und daran sei ihr Interesse an Lateinamerika selbst erwacht. Über die Spanischlehrerin bekommt Carola Kontakt zu Studenten aus Lateinamerika. Von diesen und ihrer Lehrerin erfährt sie viel über diesen Kontinent; sie besucht Vorträge und beginnt, sich auch politisch zu interessieren und zu engagieren. Im Unterricht lernt sie Lieder und Tänze Lateinamerikas, und zusammen mit ihren Mitschülern trägt sie diese anlässlich eines Göttinger Kunstmarktes vor.

Ein letztes Beispiel soll nochmals zeigen, wie sich Carola in Notwendigkeiten fügen muss und offenbar fügen kann: Über ihre Berufspläne sagt sie im Interview:

„[...] und dann wollte ich erst Kindergärtnerin werden [...] Irgendwie mit Kindern arbeiten, das gefällt mir zwar, aber dann kam [im Zusammenhang mit dem Geburtenrückgang] die große Arbeitslosigkeit, und da hatte ich keine Lust mehr dazu. Dann habe

ich noch überlegt, ob ich was mit Dolmetscher machen könnte oder so ... Da habe ich mich mal erkundigt, was so eine Ausbildung kostet, und das war eben wahnsinnig viel. Das hätte ich mir nie leisten können. Und da ist eben für mich der Traum auch geplatzt, mit Sprachen irgendwas zu machen. Und dann kam das Praktikum, und da habe ich mir gedacht: Gehste mal in die Bank [...] Und durch dieses Praktikum ist mein Berufswunsch (Bankkaufmann) sehr gestärkt worden [...] weil ich in der Bank wahrscheinlich die Chance habe, mit meinen Sprachen was anzufangen, wenn ich die weitermache.“ (I, S. 29)

Nun hat Carola bei verschiedenen Gelegenheiten immer wieder lernen können beziehungsweise lernen müssen, sich in Notwendigkeiten zu fügen. Wir meinen aber, dass in dieser Entwicklung ein Prozess besonders deutlich wird, den wir als strukturell bedingt und typisch für das Team-Kleingruppen-Modell bezeichnen möchten: Die Zielsetzung dieses Konzepts macht es offenbar möglich, eine zunächst auf individuellen Erfolg gerichtete Orientierung mit neuen Gütekriterien zu füllen und die Neigung zu konkurrenzialer Abgrenzung durch die Bereitschaft zu solidarischer Kooperation zu ersetzen.

Neben allen Entwicklungen, die wir als Einfügen in die Notwendigkeit interpretiert haben, finden sich in Carolas Biografie aber auch Ereignisse, die eine Entwicklung zur Selbstständigkeit und zur personalen Entfaltung gefördert haben. Wir haben aufgezeigt, dass Carola in den ersten Jahren der IGS-Zeit vergleichsweise stark auf die Beziehungen zu bestimmten Mitschülerinnen – insbesondere zu ihrer Freundin Karin – angewiesen ist und dass Gefährdungen dieser Beziehung Carola stark belasten. (Als Karin sich mit einer Schülerin in einer anderen Tischgruppe anfreundet, ist Carola „eifersüchtig“.) Auf Betreiben ihrer Mutter schließt sich nun Carola gegen Ende des 7. Schuljahres einem kleinen Sportverein an, dessen Trainingsstunden sie zunächst mit einigem Bangen besucht. Nach einer intensiven Trainingsphase im Sommer 1979 wird sie sehr leistungsstark und avanciert zur Auswahlspielerin des Landes Niedersachsen. Im Verein fühlt sie sich akzeptiert und „da echt, das kann man wohl sagen, sauwohl“ (I 35).

Die jugendlichen Vereinsmitglieder werden zu einer Bezugsgruppe und später zu einer Clique, in der Carola ihre Freizeit verbringt. Sie selbst beschreibt diese Phase im Interview als sehr wichtig. Durch den Verein sei sie unabhängiger geworden:

„Irgendwie habe ich durch die Leute im Verein auch ein bisschen Abstand zu den Leuten in der Schule gefunden, dass ich nicht so abhängig von den Freundschaften in der Schule geblieben bin, dass ich da jetzt irgendwie neue Freundschaften habe. Und dass ich da, ich will nicht sagen, dass ich frech geworden bin, aber dass ich da 'n bisschen schlagfertiger geworden bin im Umgang mit den Leuten. Und das ist vielleicht ganz wichtig.“ (I, S. 37)

Später im Interview sagt Carola, dass ihr Interesse an den Mitschülern in dieser Zeit verblasst sei und damit ihr Interesse an Schule überhaupt abgenommen habe (I, S. 41).

Auch die Tutoren bemerken diesen Wandel. Carola habe sich zu einer selbstsicheren und selbstständigen Persönlichkeit entwickelt, die sich in der Schule sehr gut behaupten kann. – Die guten Arbeitsergebnisse und die allgemeine Anerkennung, die Carola bei allen Schülern und Schülerinnen in der Stammgruppe erfährt, führt ihr Tutor auf diese Selbstsicherheit und Selbstständigkeit zurück:

„Mit Selbstständigkeit meine ich, dass du in der Lage bist, bei Gruppen-, Partner- oder auch Einzelarbeit die Arbeit so zu organisieren, dass du dir die Aufgabenstellung klarmachst und von selbst nachfragst, wenn du etwas nicht verstanden hast, dass du mit Ausdauer und Sorgfalt die Themen bearbeitest, den Spaß und das Interesse an der Sache behältst und damit immer zu vorzeigbaren Ergebnissen kommst.“

Mit Selbstsicherheit meine ich, dass du in der Lage bist, dich selber mit deiner Meinung, deinen Interessen und deiner Kritik so in den Unterricht einzubringen, dass du nicht nur Kritik übst, sondern sie auch begründen kannst, z.B. wenn etwas langweilig wird, zu schwierig ist, dass du dabei aber auch selber Alternativen vorschlägst, die machbar sind, dass die anderen Mädchen in deiner Tischgruppe an deiner Kritik nicht vorbeikönnen, sich mit dir auseinandersetzen müssen und dass die Tischgruppe somit funktioniert, wie ich mir das für alle Gruppen wünsche.“ (LEB 7/2)

Die enge Beziehung zur Mutter hat ihr offenbar dabei letztlich geholfen. Carola hängt zwar den jeweils früheren Vorstellungen und Möglichkeiten zunächst lange und intensiv nach (z.B. dem Kindergarten), da sie sich aber mit der Mutter stark identifiziert und diese die Notwendigkeiten im Gespräch verständlich macht und die neuen Chancen aufzeigen kann (so in der Entscheidung für die IGS), kann Carola die geforderte Umstellung vollziehen und sie schließlich als ihre eigene Leistung empfinden. So gewinnt sie die emotionale Kraft, mit der sie aus den Umständen das Beste für sich selbst und für ihre Mutter machen kann.

10.3.3 Gerds Persönlichkeitsentwicklung

Gerd ist das vierte von sechs Kindern einer Arbeiterfamilie, die in einem kleinen Dorf in ca. 15 km Entfernung von Göttingen lebt. Beide Eltern sind katholisch (wie knapp 10 % der befragten Eltern). – Über seine Eltern schreibt Gerd im 7. Schuljahr im Rahmen einer Unterrichtseinheit:

„Mein Vater ist zufrieden. Er spielt am liebsten Skat. Wovor er Angst hat, weiß ich nicht.“

Und über seine Mutter:

„Sie arbeitet pro Woche 98 Stunden im Haushalt und hat pro Woche 15 Stunden, in denen sie machen kann, was sie will ... Wenn ich abends im Bett bin, beschäftigt sich meine Mutter mit Häkeln und Stricken.“

Gerd verlebt offenbar eine glückliche Kindheit. Im Interview berichtet er:

„Dort [in seinem Dorf] gab es einen Teich, da haben wir Kaulquappen gefangen. Die meisten Freunde waren aus meiner Schule, einige gingen auch in Göttingen zur Schule. Ich hatte damals viele Freunde. Wir sind im Wald herumgezogen, haben dort Hütten gebaut. Das waren wohl zehn Leute. Da haben wir immer Krieg gemacht gegen andere Dörfer.“

Gerd ist eingebunden in die Spiel- und Lebensgemeinschaft des Dorfes, er kennt alle Kinder, alle kennen ihn. Es dürfte klar gewesen sein, welche Stellung er in dieser „Bande“ hatte. Die Gruppenpositionen werden sich vor allem daran festmachen, wer die besten Ideen für gemeinsame Unternehmungen und Spiele hat. Rivalitäten wurden hier vielleicht eher 'handfest' ausgetragen als durch verbale Geschicklichkeit.

In der Grundschule hat Gerd drei verschiedene Klassenlehrer(innen). Er hat diese Zeit insgesamt in guter Erinnerung: Bei der Befragung kreuzt er an, in der Grundschule „beliebt“ (1,0/37) und ein „guter Schüler“ (1,0/35) gewesen zu sein; die „Pausen waren ihm besonders wichtig“ (1,0/32). Es hat an dieser Schule in den letzten Jahren nicht „nur der gute Schüler gezählt“ (,00/-34). Gerd hat „Strafarbeiten machen müssen, wenn er Unsinn gemacht hat“ (1,0/ 32). Im Vergleich zu seinen Mitschülern hat Gerd weniger das Gefühl, dass „die Lehrer immer Geduld mit ihm gehabt haben“ (,33/-29). Gruppenarbeit hat Gerd in der Grundschule noch nicht erlebt (,00/-29). Es wurden regelmäßig Klassenarbeiten geschrieben, bei denen Gerd „oft ganz feuchte Hände gehabt“ hat (,67/19) und die er nicht als „leicht“ (,33/-25) empfunden hat. Im Interview sagt er dazu:

„Diktateschreiben ... Diktateschreiben ... da denkst Du vorher, ja hoffentlich verhaust Du das nicht.“ (I, S. 2)

Über die Hausaufgaben sagt Gerd einerseits wie die meisten Schülerinnen und Schüler, er hätte mit ihnen „keine Mühe gehabt“ (,67/1), aber auch, er hätte sie „ohne Hilfe oft nicht geschafft“ (,67/24). So kommt er letztlich doch zu der Einschätzung, eher nicht und weniger als andere „gern in die Grundschule gegangen“ zu sein (,33/-26). Im Interview sagt er dazu:

„Na ja, auf der Grundschule ist es mir eigentlich ganz gut ergangen. Die ersten vier Jahre gut überlebt...Also, wenn es mir leicht gefallen ist früher so, Hausaufgaben so, das hat mir dann auch Spaß gemacht, aber wenn ich mal was nicht kapiert habe oder so, dann habe ich auch keine Lust mehr gehabt, irgendetwas zu lernen. Da habe ich lieber aufgegeben.“ (I, S.8)

Offenbar war Gerd mit seinen Leistungen in der Grundschule zufrieden, wenn er rückblickend sagt, er sei „ein guter Schüler“ gewesen. Er ist zurechtgekommen, ohne Probleme erlebt zu haben, die ihn belastet hätten.

Die Entscheidung für die IGS ist nach Gerds Fragebogen-Angaben in der Familie „oft besprochen“ (1,0/24) und von ihm „gemeinsam mit seinen Eltern“ getroffen worden (,50/-01), er selbst ist mit der Entscheidung „einverstanden“ gewesen (1,0/03), er hat sich über den positiven Ausgang des Aufnahmeverfahrens „gefremt“ (1,0/10). Alternative zur IGS wäre die Realschule gewesen (,33/-22). Seine Eltern haben zu dieser Zeit für Gerd den Realschulabschluss erwartet (Interview und Elternfragebogen).

Im Stammgruppenkapitel haben wir gesehen, dass Gerd in der neuen Schule am Anfang alles andere als gute Erfahrungen macht: Er wird von den Mitschülern abgelehnt bzw. Gerd fühlt sich ausgeschlossen. Er möchte die Schule wieder verlassen, aber seine Eltern stimmen dem nicht zu, weil sie denken, die Probleme würden sich an anderen Schulen ähnlich gestalten und sich mit der Zeit geben. Wir haben dort gesehen, dass die Lehrenden und insbesondere der Tutor ganz wesentlich dazu beitragen, dass Gerd sich allmählich in der Gruppe integrieren kann und von den anderen anerkannt wird, was sich besonders in seiner Wahl zum Stammgruppensprecher ausdrückt.

Wir wollen nun der Frage nachgehen, inwieweit Gerd für diese Konflikte aus der eigenen Biografie disponiert sein könnte. Wir können dazu Interviewaussagen über die Eltern und die Fragebogendaten der Eltern selbst heranziehen.

Das Verhältnis zu seinen Eltern beschreibt Gerd als „eigentlich ganz hervorragend, also ich kann nicht meckern“ (I, S. 47). Die Familie bewohnt ein eigenes Haus, Gerd hat aber (wie nur 8 Prozent) kein eigenes Zimmer. Gerd ist einer der wenigen Schülerinnen und Schüler, die bei der Befragung angeben, kein regelmäßiges Taschengeld zu bekommen. Er hat aber im 10. Schuljahr vergleichsweise viel Geld zur

eigenen Verfügung, nämlich monatlich zwischen 100 und 150 DM (nur 5 Prozent geben diesen oder einen höheren Betrag an). Bei der Befragung kreuzt Gerd an, er „bespreche persönliche Probleme mit der Mutter“ (1,0/27), bei ihm „zu Hause redeten sie über alle Erlebnisse und Probleme gemeinsam“ (1,0/41), wenn er etwas wissen wolle, antworteten seine Eltern „in der Regel ausführlich und zufriedenstellend“ (1,0/26), er rede mit seinen Eltern über alles, was ihm wichtig ist“ (1,0/31), und es mache ihm „Spaß, sich mit seinen Eltern zu unterhalten (1,0/31). Der einzige Anlass, bei dem es im letzten halben Jahr Schwierigkeiten mit seinen Eltern gegeben hat, habe darin bestanden, dass er „ihrer Ansicht nach zu wenig zu Hause ist“ (1,0/35).

Dies deutet auf ein intensives und konfliktarmes Familienleben; die hohen Abweichungswerte lassen erkennen, dass Gerd unter den Schülerinnen und Schülern unserer Untersuchungsgruppe einer Minderheit angehört, die in so positiv bewerteten Familienverhältnissen aufwachsen. Auch auf die Tutoren haben Gerds Eltern einen „sehr liebevollen und partnerschaftlichen Eindruck“ gemacht.

Die Eltern selbst haben in der Befragung ihre eigenen Erziehungsvorstellungen dargelegt und die vorgegebenen Zielkomplexe in folgende Rangfolge gebracht (die Auflistung folgt der Rangfolge bei der Mutter):

Item	E/ Pa	E/ Pa	EZg	EZg
	Mu	Va	Mü	Vä
Nicht alles allein machen wollen; mit anderen Erfolge und Misserfolge teilen; sich mit anderen Meinungen und Verhaltensweisen ernsthaft auseinandersetzen	1,0/ 47	,71/ 25	,57	,53
Spaß am Lernen haben; sich in der Schule wohl fühlen; die Schule nicht zu ernst nehmen	,86/ 14	,86/ 17	,79	,75
Sich durchsetzen können; Spannungen ertragen können; etwas mit anderen auch gegen Widerstände erreichen können	,71/ 32	,00/-44	,41	,40
Sich in anderen einfühlen können; bereit sein, Schwächeren zu helfen; bereit sein, auf eigene Vorteile zu Gunsten anderer zu verzichten	,57/-4	1,0/ 47	,60	,59
Selbstvertrauen haben; selbstständig sein; sich eine eigene Meinung bilden können	,43/-47	,43/-46	,96	,95
Gern Bücher lesen; interessiert sein an Kunst, Literatur, klassischer Musik; an politischen und sozialen Fragen interessiert sein	,29/ 2	,57/ 38	,27	,25
Immer das Beste geben; möglichst große Erfolge haben; möglichst gute Beurteilungen erreichen	,14/ 7	,14/ 1	,10	,14
Sich einfügen können; gute Umgangsformen haben; Eltern und Lehrern gehorchen	,00/-40	,29/ -3	,25	,33

Am stärksten weichen Gerds Eltern darin von den anderen Eltern ab, dass es ihnen erst an fünfter Stelle (E = ,43) wichtig ist, dass ihr Kind „Selbstvertrauen hat, selbstständig ist, sich eine eigene Meinung bilden kann“ (nur 2 Prozent aller Mütter und 3 % aller Väter geben diesem Komplex noch geringere Bedeutung). Wichtiger als anderen Eltern ist ihnen stattdessen das Ziel, „nicht alles allein machen wollen [...], sich mit anderen ernsthaft auseinandersetzen (die Mutter gibt dem die höchste, der Vater die dritte Priorität: 1,0/47 bzw. ,71/25). Damit ist bei Beiden aber offenbar nicht gemeint, sich anderen – also z.B. einer Gruppe – bedingungslos unterzuordnen, denn der Zielkomplex „sich einfügen können [...] Eltern und Lehrern gehorchen“, findet bei der Mutter erst an letzter Stelle, beim Vater an drittletzter Stelle Zustimmung (,00/-40 bzw. ,29/-3).

Die Erziehungsziele sind bei Gerds Eltern also vergleichsweise stark auf „die anderen“ gerichtet, ohne dass die Gruppe vom Einzelnen Unterordnung verlangen dürfte. Dabei wird es nicht für besonders wichtig gehalten, „Selbstvertrauen zu haben, selbstständig zu sein, sich eine eigene Meinung bilden zu können“. Die Orientierung an der Gruppe ist also stärker als die Individualisierung, ohne dass der Einzelne sich der Gruppe unterzuordnen hätte. Die Eltern wünschen einen Gruppenbezug, bei dem der Einzelne sich aktiv in die Gruppe einbringt und seine Identität aus der Gruppe gewinnt; Selbstständigkeit ist demgegenüber weniger wichtig.

Es gibt in dieser Zielsetzung allerdings deutliche Unterschiede zwischen den beiden Elternteilen: Der Vater gibt dem Ziel die höchste Priorität, „sich in andere einfühlen können [...] bereit sein, auf eigene Vorteile zu Gunsten anderer zu verzichten“ (1,0/47 gegenüber ,57/-4 bei der Mutter). Die Mutter räumt dagegen im Vergleich zum Vater wie auch im Vergleich zu anderen Müttern dem Ziel höhere Bedeutung ein, „sich durchsetzen zu können, Spannungen ertragen können, etwas mit anderen auch gegen Widerstände erreichen können“ (1,0/32 gegenüber ,00/-44 beim Vater), während sie es ganz unwichtig findet, „sich einfügen zu können, gute Umgangsformen zu haben, Eltern und Lehrern zu gehorchen“ (,00/-40 gegenüber ,29/-3 beim Vater). Die Mutter betont also stärker das gemeinsame Handeln gegen Widerstände, während der Vater es für wichtiger hält, „auf eigene Vorteile zu Gunsten anderer zu verzichten“ und die eigenen Interessen zurückzustellen. Beiden gemeinsam ist die Zielvorstellung, mit

anderen zusammen etwas erreichen zu wollen, aber die Strategien sind unterschiedlich: Die Mutter setzt auf solidarisches Handeln in der Hoffnung, damit gemeinsam etwas durchsetzen zu können und mit anderen „Erfolge und Misserfolge teilen“ zu können“, der Vater setzt darauf, „sich einfühlen zu können“ und „auf eigene Vorteile zu Gunsten anderer zu verzichten“. Beim Vater steht ein altruistisch-dienendes Moment im Vordergrund, bei der Mutter das der solidarischen Aktion in der Gruppe.¹⁹

Nun kann sich Gerd offenbar sehr stark mit seinen Eltern – und zwar mit dem Vater wie mit der Mutter – identifizieren: Er kann sich mehr als andere vorstellen, „den Beruf des Vaters oder einen ähnlichen auszuüben“ (1,0/43), er findet den Beruf seines Vaters „interessant“ (1,0/35), es macht ihm „Spaß, sich mit seinen Eltern zu unterhalten“ (1,0/31) usw. (s.o.). In seiner dörflichen Umgebung praktiziert Gerd diese Verhaltensorientierungen nach seinen Möglichkeiten: Er wird früh in der Feuerwehr aktiv und ist immer zur Stelle, wenn es etwas zu helfen gibt:

„Ja, wenn Du überall [in den Vereinen des Dorfes] gut mitmachst und nicht so ein Querkopf bist, der nur was tut, was auch gemacht werden muss, das kannst Du im Verein nicht machen. So zusammenarbeiten und so – wir sind gute Freunde, und das macht eben Spaß mit denen zusammen. Und jeder akzeptiert den anderen.“ (I, S. 54)

Was Gerd bei seinen neuen Mitschülern erlebt, steht also in krassem Gegensatz zu den Verhaltensorientierungen, die ihm selbst offenbar sehr verbindlich geworden sind: Nach Gerds Eindruck sind seine Mitschüler wenig bereit, sich in ihn „einzufühlen“ oder sich mit ihm „ernsthaft auseinanderzusetzen“.

Dieses Verhalten widerspricht nicht nur den Erziehungszielen seiner Eltern, sondern auch seinen Erfahrungen in der Kindheit: Gerd ist eingebunden gewesen in die Spiel- und Lebensgemeinschaft seines Dorfes; er kennt alle Kinder, alle kennen ihn; er ist Mitglied der dörflichen Bande, die „immer Krieg gemacht hat gegen andere Dörfer“ (s.o.).

In der neuen Schule ist das plötzlich ganz anders: Gerd kommt in eine Gruppe, in der er abgelehnt wird. Er gehört einer kleinen Minderheit an, die von den Kindern aus der Stadt diffamiert wird („Dörfler, Törfler ...“; vgl. das Stammgruppen-Kapitel). Gegen diese – vermutlich unerwarteten – Angriffe ist Gerd ziemlich hilflos. Er ist so gekränkt, dass er sich dieser Situation durch Flucht entzieht („Raus! Und irgendwo hin! Bloß nicht die wiedersehen!“). Der Tutor hatte Gerd zunächst geraten, „über solche Worte hinwegzuhören, sie auf die leichte Schulter zu nehmen und sich zu wehren“ (LEB 5/1). Das mag für andere Schüler denkbar gewesen sein, für Gerd war das keine Lösung. Diese ergibt sich erst in dem Augenblick, als Gerd auf der Klassenfahrt das einbringen und fortsetzen kann, was ihn im Dorf mit den anderen Jungen verbunden hat:

„Und da haben wir mit dem Matthias und dem Norbert auch öfter mal eben Scheiß gemacht und so [...] Da haben wir das Stadtspiel und so was zusammen gemacht. Abends da am Strand lang.“

Während er im Unterricht nicht so gut zum Zuge kommt, kann Gerd in der Freizeitsituation seine Ideen, was man anstellen könnte, einbringen und damit Anerkennung finden. Aus diesen Erlebnissen entwickelt sich seitdem eine Freundschaft zu Matthias, die auch in der Schule bestehen bleibt und sich darin gestaltet, dass sie – z.T. auch während der Unterrichtszeit gemeinsam „etwas anstellen“.

¹⁹ Dies korrespondiert offenbar mit den unterschiedlichen Lebenssituationen der Eltern: Die Mutter muss in einem großen Haushalt das gemeinsame Überleben und das Miteinander-Auskommen gewährleisten; das geht nicht gegeneinander, sondern nur, wenn alle Familienmitglieder zusammenstehen und die unvermeidlichen Spannungen bewältigen. Der Vater hat im Beruf Erfolg, indem er sich den Erwartungen und jeweiligen Erfordernissen anpasst, bereit ist zu helfen und ggf. (vermutlich vorübergehend) auch auf eigene Vorteile verzichtet. Er ist eher ein Einzelkämpfer, der sich wechselnden Situationen anpassen muss und um so erfolgreicher ist, je besser er sich auf diese einstellen kann. „Etwas mit anderen [...] erreichen können“, ist ihm keine zentrale Erfahrung. Und wenn er am Wochenende zu Hause ist, möchte er vermutlich, dass dann die anderen sich in seine Situation „einfühlen“ und auf ihn Rücksicht nehmen. „Sich einfühlen zu können“ sichert dem Vater also seinen beruflichen Erfolg und zugleich gewährleistet es als Verhaltensbereitschaft seiner Familie, dass er trotz seiner häufigen Abwesenheit in ihr aufgenommen bleibt. Die Mutter hat diese Erfahrung nicht, dass sich Ergebenheit und Anpassung an die wechselnden Bedürfnisse anderer lohnen, sie kann und muss sich vielmehr während der ganzen Woche mit immer denselben Familienmitgliedern „auseinandersetzen“ und mit diesen gemeinsam zupacken und mit ihnen auskommen. Die unterschiedlichen Verhaltensorientierungen des Vaters und der Mutter konvergieren allerdings darin, dass beide es für wichtig halten, sich auf andere einzustellen und mit anderen etwas zusammen zu machen. Einig sind sich die beiden Eltern auch darin, dass Gerd „Spaß am Lernen haben, sich in der Schule wohlfühlen und die Schule nicht zu ernst nehmen“ soll (bei Vater und Mutter mit $E = ,86$ und $Pa = 14$ bzw. 17 höher gewichtet als beim Durchschnitt aller Eltern). Wir werten dies nicht gleich als Desinteresse an der Schule oder gar als 'Bildungsferne', aber die emotionale Komponente des Lernens scheint Gerds Eltern doch wichtiger zu sein als die kognitive.

Gerd hätte sich also seine Position erst erkämpfen müssen, aber darauf ist er aufgrund seiner Erziehung wenig vorbereitet. Die Mutter hat ihn dazu anhalten wollen, mit anderen etwas gemeinsam erreichen zu wollen, sich mit anderen „ernsthaft auseinanderzusetzen“, der Vater hat als die am wenigsten wichtige Fähigkeit benannt, „sich durchsetzen zu können; Spannungen ertragen zu können“. Gerd hätte sich in der neuen Situation jedoch als Einzelperson behaupten und durchsetzen müssen. Gerd hat dies erst lernen müssen.

Dass ihm schließlich die Integration in dieser Schule gelingt, hat Gerd zu einem großen Teil seinem Tutor zu verdanken, der seine Situation verstanden und Gerds Entwicklung herausgefordert und begleitet hat. So kann der Tutor im 7. Schuljahr feststellen:

„Du hast gelernt, Dich verantwortlich zu fühlen, Du bist an allem in der Schule interessiert. Du bist ein sehr guter Verhandlungspartner. Ich erinnere mich z.B. an Dieters Geburtstagsfeier. Nicht nur dass wir gefeiert haben, sondern auch, dass die Fete ein voller Erfolg wurde, hat die Stammgruppe allein Deiner gekonnten Organisation zu verdanken. Das finde ich prima. Und das wünsche ich mir auch durchgängig für den Unterricht, Gerd.“ (LEB 7/1)

Gerd lernt im Laufe der Zeit, sich zu behaupten und durchzusetzen. Im Interview sagt er dazu rückblickend:

„Ich glaube, da konnte ich mich auch nicht wehren früher. [...] Aber dann in der 8. Klasse, dann bin ich 'n bisschen größer geworden, da ging das. Was mir nicht passt, das mache ich nicht oder sage auch Bescheid: So und so! [...] Früher, da konnte ich das nicht so, aber jetzt ist das kein Problem mehr. (I, S. 39)

Am Ende seiner IGS-Zeit empfindet es Gerd überhaupt nicht als Mangel, „dass es in dieser Schule keine ruhigen Bereiche gibt, in die man sich zurückziehen kann“ (,00/-35 gegenüber ,87/25 im Mittel seiner Stammgruppe). Gerd will sich jetzt gar nicht mehr zurückziehen und aus dem Felde gehen, sondern mit anderen zusammen etwas anstellen.

Und die Frage, ob er „heute einem Schüler der 4. Klasse empfehlen würde, sich an der IGS anzumelden“ bejaht er in der Befragung wie 84 % seiner Mitschüler. Als Gründe für diese Empfehlung gibt er an:

„Sehr gute Beziehungen zu den Lehrern, TKM, Tischgruppen (bessere Zusammenarbeit)“

Gründe, die gegen eine solche Empfehlung sprechen, benennt Gerd nicht.

10.4 Zusammenfassung und Interpretation

Wir haben in diesem Kapitel herausarbeiten wollen, ob bestimmte sozialisatorische und/oder erzieherische Einflüsse, denen die Schülerinnen und Schüler vor beziehungsweise außerhalb der IGS ausgesetzt waren und sind, sich auf die Situation innerhalb der Schule und auf die individuelle Entwicklung ausgewirkt haben könnten.

Wir haben gesehen, dass die Elternschaft sich mit den Zielen der Schule stark identifiziert. Das Soziale Lernen findet überwiegend Zustimmung, es steht aber bei etwa der Hälfte der Eltern in einer Spannung zu dem Erfordernis, das Fachwissen zu fördern und zu sichern. Mit Hilfe der biografischen Analysen können wir nun versuchen, die Teilgruppen-Ergebnisse genauer zu interpretieren.

Zwischen Jungen und Mädchen gibt es nur geringe Unterschiede, die allerdings der Richtung nach einem traditionellen Trend folgen.

Arbeitereltern, die ihre Kinder auf diese Schule schicken, sind etwas stärker als andere Eltern erfolgs- und leistungsorientiert und weniger auf die Selbstständigkeit ihrer Kinder bedacht. Diese sind im Unterricht etwas ängstlicher als andere, und sie verschlechtern sich in der Leistungsposition etwas gegenüber der Grundschule.

Eines dieser Arbeiterkinder ist Agnes. Sie ist das fünfte Kind einer Arbeiterfamilie und das erste Kind, das eine weiterführende Bildungslaufbahn einschlägt. Sie ist in der Grundschule eine recht zufriedene, in den Leistungen durchschnittliche Schülerin. Dennoch kommt sie mit einer gewissen Ängstlichkeit in die Gesamtschule. Sie fürchtet, vielleicht nicht akzeptiert zu werden und mit der neuen und neuartigen Schule nicht zurechtzukommen. Für Agnes wie für ihre Eltern bedeutet die Wahl der Gesamtschule einen Bruch mit der Tradition der Familie: Sie ist das erste Kind, dessen Bildungsgang nicht von vornherein auf die Hauptschule festgelegt ist, sondern sich einer weiterführenden Möglichkeit öffnet.

In der neuen Schule merkt Agnes bald, dass sie mit den Anforderungen weniger gut zurechtkommt, als sie es von der Grundschule gewohnt ist. Dabei fühlt sie sich von den Cliques ihrer Mitschüler ausgeschlossen. Sie kann sich in ihre Tischgruppe und bei Tischgruppenelternabenden weniger gut einbringen usw. Es ist ihr ohne Hilfe der Tutorin nicht möglich, über die enge Beziehung zu Doris hinaus

mit den anderen Schülerinnen und Schülern zu gemeinsamer Arbeit zu kommen. Agnes bleibt eine ängstliche Schülerin, die nur in der engen Beziehung zu ihrer Freundin so viel Sicherheit findet, dass sie nicht völlig versagt. Die Stammgruppensituation ist eher belastend, die Beziehung zu ihrer Freundin ist eine Art Schonraum, den Agnes sich quasi gegen ihre Stammgruppe bewahren kann und bewahren muss.

Wenn Agnes sich im Laufe der sechs Schuljahre in der Gesamtschule zunehmend als eine vergleichsweise ängstliche Schülerin zeigt, die sich nur in der engen Beziehung zu ihrer Freundin Doris behaupten kann, dann können wir dies auf der Grundlage der referierten Daten zu einem erheblichen Teil auf die Unterrichtssituation in der Stammgruppe zurückführen (vgl. 6.3.1). Agnes ist von dem stärker leistungsorientierten Klima und dem distanzierteren Verhältnis zwischen den Tutoren und den Schülern nur noch stärker betroffen als ihre Mitschüler. Sie leidet offenbar mehr unter dieser Situation, sie kann sich weniger gut entfalten.

Agnes ist bereits mit einer Disposition zur Ängstlichkeit in die 5. Klasse gekommen. Diese Disposition trifft nun mit einer vergleichsweise Angst erzeugenden Situation zusammen, in der sie keine selbstbewusste und sichere Schülerin werden kann. Sie hätte eine Stammgruppe gebraucht, in der sie mit geringer Sorge um ihre soziale und persönliche Anerkennung hätte lernen können. Und sie hätte Tutoren gebraucht, die sich ihr mit mehr Verständnis zuwenden und versucht hätten, ihr Erfolgserlebnisse zu vermitteln und sie gegebenenfalls vor der Kritik und der Herabsetzungen der Mitschüler zu schützen.

Wir hatten jedoch vor allem im Tutoren-Kapitel und an verschiedenen Stellen gesehen, dass Agnes mit den Interaktionsmöglichkeiten und -erwartungen dieser Schule weniger gut umgehen kann als andere Schülerinnen und Schüler. Agnes erlebt bei ihren Tutoren unterschiedliches Verhalten:

- Die Tutorin der ersten drei IGS-Jahre wendet sich Agnes zu, hilft ihr geduldig beim Lernen wie in sozialer Hinsicht.
- Der Tutor des 5. bis 7. Schuljahres reagiert auf ihre Lernschwierigkeiten ironisch und aggressiv, sie wird abgewertet und beleidigt.
- Vom 8. Schuljahr an hat sie zu ihrem Tutor eine ambivalente Beziehung: im Unterricht hat sie vor seinen Anforderungen und den mit ihrem Versagen verbundenen Bloßstellungen Angst, aber außerhalb der Schule und deren Anforderungen kommt sie gut mit ihm aus.

Agnes hat also durchaus bei bestimmten Lehrerinnen und in bestimmten Situationen die erforderliche Zuwendung erfahren können, und sie hat zudem sogar bei jenem Tutor, vor dessen Unterrichtsanforderungen und Verhaltensweisen sie sich gefürchtet hat, außerhalb der Schule eine Beziehung aufbauen können, die ihr eine gewisse Anerkennung bedeutet hat. So kann Agnes trotz aller Ängste und Misserfolge in der Schule eine gewisse Stabilität erlangen und ihre Ängstlichkeit in Bann halten. Sie erfährt auch, dass ihre Tutoren sich um sie und ihren Lernerfolg bemühen. Nicht zuletzt auf dieser Grundlage gelingt ihr schließlich doch ein respektabler Abschluss. Diese Leistung ist Agnes aber sehr viel schwerer gefallen als den meisten ihrer Mitschüler, weil sie nicht im Gefühl der emotionalen Sicherheit und persönlichen Anerkennung durch die Tutoren erzielt worden ist. Agnes musste in vielen Bereichen erst Angst und Unsicherheit, die ihr den Lernweg versperren, überwinden. Das ist ihr teilweise, aber eben nicht immer gelungen. Mit dem mulmigen Gefühl, „einen auf den Deckel“ oder „ironische Sachen an den Kopf geschmissen zu kriegen“, konnte Agnes sich im Unterricht nicht wohlfühlen und nicht entlastet und erfolgreich lernen.

Die Ursachen für dieses Gefühl liegen in zwei Faktoren: zum einen in Agnes' familiärer Situation und zum anderen in ihren spezifischen schulischen Erfahrungen. Diese wären zu modifizieren gewesen, wenn die Tutoren sich in ihrem Unterricht und in ihrem Verhalten nicht von der Überlegenheit ihrer Intellektualität und der Ungeduld ihrer Ansprüche hätten leiten lassen, sondern stattdessen versucht hätten, Agnes mit mehr Vorsicht und Geduld emotional zu stabilisieren.

Wenn man Agnes' Schulerfahrungen an den Zielen dieser Schule misst, dass nämlich die Schülerinnen und Schüler zu Subjekten ihrer Lernprozesse werden sollen, dass sie zu Selbst- und Mitbestimmung fähig werden sollen, etc., dann ist dies bei Agnes nur zum Teil gelungen. Sie bleibt letztlich jenes ängstliche Mädchen, als das sie in die Schule eingetreten ist. Gleichwohl ist es erstaunlich, wie sie sich dennoch entwickelt hat.

Für die Gruppe der Eltern, die als Angestellte oder Beamte in leitenden Positionen tätig sind, hat sich als abweichende Orientierung gezeigt, dass ihnen ein liberales Erziehungsklima besonders wichtig ist, dass sie die Chancenausgleichsfunktion der IGS aber weniger konsequent vertreten.

Erfolgs- und leistungsorientierte Eltern scheinen ihren Kindern in der Grundschule eher Leistungsängstlichkeit vermittelt zu haben, und geringfügig ist diesen Schülerinnen und Schülern die Arbeit in der Tischgruppe weniger wichtig. Insgesamt wirkt sich die Erfolgsorientierung aber nicht auf das Verhalten oder auf die Leistungen aus.

In diese Teilgruppe gehört auch Carola. Sie ist das einzige Kind ihrer Eltern und lebt seit der Scheidung der Eltern mit der Mutter allein. Carola gelingt es, die verschiedenartigen Erwartungen, mit denen sie seitens ihrer Mutter und in der Schule konfrontiert wird, letztlich für sich produktiv zu verarbeiten. Aber sie muss dafür auch hohe Preise zahlen: Sie muss gegen ihren anfänglichen Widerstand in den Kindergarten gehen, sie muss sich emotional von ihrem Vater lösen, sie muss gegen ihre spontane Abneigung in eine Ganztagschule gehen, sie muss sich von ihrer Freundin Karin als Tischnachbarin trennen, sie muss ihre Berufswünsche Kindergärtnerin und Dolmetscherin aufgeben. Carola verarbeitet all diese 'Umbrüche' für sich positiv, indem sie die 'Notwendigkeiten' anerkennt und in den unvermeidlichen Veränderungen die Vorteile zu erkennen vermag. Auffällig ist bei ihrem Interview, dass sie sich sehr oft nicht genau an frühere Situationen erinnern kann, wenn diese mit solchen Umbrüchen verbunden gewesen sind. „Ich weiß auch nicht, warum das so war“, sagt sie mehrmals, aber um so entschiedener betont sie dann, dass die neue Situation „sinnvoll“ sei, dass es ihr „gefallen“ habe, dass sie „einverstanden“ gewesen sei und es „selbst gewollt“ habe. Carola gewinnt auf diese Weise – so könnte man ihre Entwicklung positiv interpretieren – ihre Handlungsautonomie zurück. Sie leidet nicht erkennbar unter den Bedingungen, sondern gestaltet sie für sich produktiv. Wir konnten deshalb Carola als eine Schülerin vorstellen, die bei guten Leistungen ein ungewöhnlich intensives soziales Engagement zeigt und damit den Erwartungen der Mutter und denen der Schule entspricht und sich dabei zu einer selbstbewussten und selbstständigen Persönlichkeit entwickelt.

Eltern, denen die „ernsthafte Auseinandersetzung mit anderen“ besonders wichtig ist und die ihre Kinder stärker als andere zur Zusammenarbeit erziehen wollen, scheinen bei ihren Kindern überraschenderweise eher das Gegenteil zu erreichen. Diese Schülerinnen und Schüler erleben sich in den Tischgruppen als weniger kooperationsfähig.

Eines dieser Kinder ist Gerd. Seine Eltern haben die Bereitschaft zu solidarischem, sogar altruistischem Verhalten als besonders wichtiges Erziehungsziel herausgestellt. Es wäre zu erwarten gewesen, dass ein so erzogener und offenbar selbst auch eingestellter Schüler in einer TKM-Schule von vornherein ein „neuer guter Schüler“ ist. Wir haben aber gesehen, dass Gerd in seiner Stammgruppe große Beziehungsschwierigkeiten hatte, die nur mithilfe seines Tutors bewältigt werden konnten. Gerds vergleichsweise starke altruistische Orientierung stößt auf Mitschüler, die stärker miteinander konkurrieren. Gerd kann sich gegen deren verbale Sticheleien nicht behaupten, er will 'aus dem Felde gehen'.

Diese Diskrepanz kann zunächst so verstanden werden, dass die Mitschüler sich defizitär verhalten und sich den Verhaltenserwartungen der neuen Schule erst noch anpassen und sozial sensibler werden müssen. Zum anderen bestehen aber auch Defizite bei Gerd: Besonders der Vater hat ihm als wichtigste Verhaltensorientierung vorgelebt und nahegelegt, „zu Gunsten anderer auf eigene Vorteile zu verzichten“, „Schwächeren zu helfen“ und „sich in andere einfühlen zu können“. Der Vater verdankt seinen beruflichen Erfolg als ungelernter Arbeiter offenbar dieser Bereitschaft zur Anpassung an wechselnde Erwartungen. – Aber ein solches Verhalten ist wohl nur unter besonderen Bedingungen angemessen. Gerd ist in seinem Dorf gut damit zurechtgekommen; unter den Gleichaltrigen scheint er anerkannt und integriert gewesen zu sein, sein Platz in der sozialen Hierarchie war offenbar eindeutig. In der größeren und vor allem neuen Gruppe hätte Gerd sich in der Auseinandersetzung um die sozialen Positionen stärker behaupten müssen, ohne unter den Attacken seiner Mitschüler, die eher als Spiel gemeint waren, derart zu leiden.

Aus Gerds Biografie und der Teilgruppe, der er angehört, können wir verallgemeinernd schließen, dass soziale Kompetenz nicht zu sehr als altruistische, selbstlose Anpassung verstanden werden darf. Dies gilt zumindest für die Anfangsphase, in der viele Schülerinnen und Schüler sich noch stärker konkurrenzial verhalten, sodass die besonders altruistisch orientierten Schüler zu Außenseitern werden können, die nicht

recht ernst genommen werden. Gerd hat es letztlich trotz der Hilfe seines Tutors nicht geschafft, sich völlig in eine Tischgruppe zu integrieren. Er fühlt sich in der Schule am meisten wohl, wenn er mit einer Clique zusammen etwas unternehmen kann, wenn eine bestimmte Aufgabe (Klostermodell) zu bearbeiten ist oder wenn er eine bestimmte Funktion (Stammgruppensprecher) auszufüllen hat. – Eine zu stark ausgeprägte, altruistisch überhöhte soziale Kompetenz scheint diese Schülerinnen und Schüler tendenziell daran zu hindern, sich mit ihren Interessen in die sozialen Auseinandersetzungen einzubringen. Demnach wären die „neuen guten Schüler“ nicht die sozial angepassten, sondern diejenigen, die sich selbstsicher in die Gruppe einbringen und dabei auch die Gruppe voranbringen.

11. Diskussion der Ergebnisse

In der Einleitung zu diesem Band hatten wir vier Aspekte benannt, auf die unsere Untersuchung zielen sollte: Wir wollten ein praktisches, ein methodologisches, ein theoretisches und ein bildungspolitisches Interesse verfolgen. – Unter diesen Gesichtspunkten wollen wir nunmehr zusammenfassen und Bilanz ziehen. Wir stellen zunächst jene Ergebnisse zusammen, die sich auf die von uns untersuchte Praxis beziehen: die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, ihre Beziehungen zu Erwachsenen (Eltern und Lehrenden) und ihre Erfahrungen mit den inhaltlichen, fachlichen Anforderungen der Schule. Im zweiten Schritt beziehen wir diese Ergebnisse auf unser theoretisches Vorverständnis (vgl. Kap. 4) und versuchen, dieses zu verändern beziehungsweise differenzierter zu formulieren. Wir ziehen dann ein Resümee unserer methodologischen Erfahrungen und schließen die Untersuchung mit Folgerungen für die Bildungspolitik.

11.1 Praxis

11.1.1 Die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander

Im Team-Kleingruppen-Modell sollen sich die sozialen Beziehungen in solidarischer Weise entwickeln. – Betrachten wir noch einmal die Erfahrungen, die wir anhand der drei Fälle und der Teilgruppen aufgearbeitet haben:

Agnes war am Anfang mit der neuen Gruppe einigermaßen zurechtgekommen, aber schon bald hatten sich Schwierigkeiten eingestellt: Sowohl in der Stammgruppe als auch in der Tischgruppe war Agnes in die sozialen Interaktionen unter den Gleichaltrigen nicht voll integriert. Sie konnte sich in die Gruppenarbeitsprozesse nicht einbringen, sie beteiligte sich kaum an lehrerbezogenen Stammgruppengesprächen, und in der Tischgruppe verblieb sie meistens in der Rolle des Beobachters. Sie zog sich in Einzelarbeit zurück und versuchte den Eindruck zu erwecken, dass sie selbstständig arbeite. Lediglich von ihrer Freundin Doris wurde sie immer wieder in Partnerarbeit einbezogen, und diese half Agnes auch, den Anschluss an den Arbeits- und Lernprozess der Stammgruppe nicht ganz zu verlieren. Insofern hatte Agnes Recht, wenn sie in der Befragung meinte, sie hätte die Tischgruppe nicht gebraucht. Die Gruppe selbst war für sie kein bedeutsamer Interaktionsraum, aber die Institution der Tischgruppe hatte es ihr und ihrer Freundin möglich gemacht, das Lernprogramm an ihre spezifischen Möglichkeiten und Schwierigkeiten anzupassen. Agnes und Doris konnten in den Arbeitsphasen, in denen nicht lehrerzentriert gearbeitet wurde, das Lerntempo selbst bestimmen und die fehlenden Voraussetzungen (z.B. bei Kenntnislücken, Verständnisschwierigkeiten etc.) schaffen.

Die Tischgruppe hat als Institution – und weniger durch ihre konkreten Personen – Agnes vor den Belastungen der Stammgruppe in sozialer und fachlicher Hinsicht geschützt und ihr einen Freiraum geschaffen, in dem sie nach ihren Möglichkeiten relativ erfolgreich lernen konnte. – Für Agnes war die Tischgruppe also weniger im Sinne der konzeptionellen Zielsetzung wichtig, sondern weil im Rahmen der Tischgruppenarbeit ein Freiraum für Partnerarbeit entstand (vgl. dazu auch Jürgenliemk 1980). Die Tischgruppe war für Agnes sozusagen noch zu groß. Um deren Möglichkeiten nutzen zu können, wäre eine stärkere pädagogische Betreuung notwendig gewesen, bei der Agnes zur Mitarbeit ermuntert und die Gruppe zu mehr Rücksicht auf Agnes' Schwierigkeiten angehalten worden wäre. Wir hatten bei einzelnen Hospitationsprotokollen gesehen, dass Agnes sich in solchen Situationen durchaus in die Gruppe einbringen konnte.

Carola konnte als leistungsstarke Schülerin die Tischgruppe vor allem als Arbeitsgruppe gut nutzen, wichtige Arbeitsergebnisse (insbesondere eine Jahresarbeit) hat sie allerdings zusammen mit anderen

leistungsstarken Mitschülerinnen erbracht, mit denen sie nicht zusammen in einer Tischgruppe war. Carola hatte aber in den ersten Jahren in ihren Tischgruppen Beziehungsprobleme. Sie war auf diese Beziehungen emotional sehr angewiesen, und erst nachdem sie außerhalb der Schule in einem Sportverein eine neue, für sie wichtige Bezugsgruppe gefunden hatte, konnte sie mit den Beziehungen innerhalb der Stammgruppe und den Konflikten um diese gelassener umgehen.

Gerd hatte in der neuen Schule am Anfang sehr starke Beziehungsprobleme. Er wurde verbal stigmatisiert und fühlte sich in der Stammgruppe wie in der Tischgruppe nicht wohl. Erst mithilfe des Tutors, der sich besonders um die sozialen Probleme seiner Schüler gekümmert hatte, und nachdem sich Gerd außerhalb des Unterrichts mit einem anderen Schüler angefreundet hatte, wurde er von den anderen anerkannt, die Tischgruppe blieb für Gerd aber als Arbeitsgruppe wenig bedeutsam.

Diese drei Fälle haben deutlich werden lassen, wie schwierig der Prozess der Gruppenbildung und der Gruppenintegration ist. Die Tischgruppe ist wahrlich keine beliebige organisatorische Einheit und auch keine austauschbare Lernform, ja nicht einmal nur eine Arbeitsform, die für bestimmte didaktische Zwecke besonders geeignet wäre, sondern ein Raum für soziale Erfahrungen, die als solche starke Bedeutung haben und sich auf den Lernprozess auswirken.

Welche Bedeutung die Beziehungsebene in dieser Schule hat, haben wir auch bei verschiedenen Teilgruppen sehen können: Schwierigkeiten, von denen bei einigen Schülerinnen und Schülern stärker als bei anderen die Rede war, hingen oft damit zusammen, dass diese über eine geringere kommunikative Kompetenz verfügen. Hierin kann eine Quelle für neue ungleiche Lernchancen gesehen werden, sofern die Lehrenden davon ausgehen, dass die Schüler über diese Kompetenz hinreichend verfügen und/oder dass sich diese von allein entwickeln und entfalten wird. Die Tischgruppen-Situationen können sicher viel zur Entwicklung dieser Kompetenz beitragen, sie setzen aber selbst bereits ein Mindestmaß an kommunikativer Kompetenz voraus, und diese wird sich um so besser entfalten, je günstiger die Eingangsvoraussetzungen sind. Ohne gezielte kompensatorische Maßnahmen wird sich die Unterschiedlichkeit dieser Kompetenz eher vergrößern und sich keinesfalls automatisch abbauen. So sind Schülerinnen und Schüler wie Agnes und Gerd von Anfang an geradezu kommunikativ behindert beziehungsweise überfordert, weil sie sich nicht so selbstsicher und -bewusst in die neue Situation einbringen können und mit Verhaltenserwartungen und -bedingungen konfrontiert werden, auf die sie nicht vorbereitet sind. Solchen Schülerinnen und Schülern fehlt es vor allem an persönlicher Selbstsicherheit und an sozialen Erfahrungen in größeren Gruppen.

Dabei können die Erfahrungen von Gerd etwas Wichtiges deutlich machen: Es mangelte Gerd keineswegs an der Bereitschaft zur Kooperation und auch nicht an sozialen Erfahrungen. Er war in der Grundschule und in seinem Dorf unter den Gleichaltrigen ein akzeptierter Partner, und es war ihm eine selbstverständliche Erfahrung, mit anderen zusammen etwas zu unternehmen. Von seinen Eltern war er dazu erzogen worden. – Ein Schüler wie Gerd müsste also recht gute Voraussetzungen für eine Schule mitbringen, in der soziales Lernen und kooperatives Verhalten eine wichtige Rolle spielen sollen. Aber Gerd wurde mit Verhaltensweisen konfrontiert, mit denen er nicht umgehen konnte. Es war seinen Mitschülern keineswegs selbstverständlich, „sich mit anderen ernsthaft auseinanderzusetzen“ und diese von vornherein als gleichberechtigt anzuerkennen, sondern sie hielten es offenbar für selbstverständlich, dass in einer neuen Gruppe die sozialen Positionen erst noch ausgehandelt werden müssen. Und sie taten dies als sprachgewandte Schüler in erster Linie mit verbalen Mitteln. Gerd gelang es bis in die späteren Schuljahre hinein nicht, mit dieser vergleichsweise starken Konkurrenzorientierung seiner Mitschüler umzugehen.

Schülerinnen und Schüler, die ähnlich wie Gerd, mit stärkeren sozialen, altruistischen Intentionen erzogen worden waren (vgl. 10.2.4), haben ähnliche Schwierigkeiten erkennen lassen, weil sie sich in der Stammgruppe und der Tischgruppe weniger gut durchsetzen und sich in der Konkurrenz und bei Konflikten weniger gut behaupten konnten. Daran wird deutlich, dass soziales Lernen nicht nur bedeutet, sich in sozialer Harmonie und selbstverständlicher Gleichberechtigung zu bewegen. Es kann auch nicht bedeuten, sich in zeitlich stabilen und in der emotionalen Qualität gleich bleibenden Gruppen geborgen zu fühlen, sondern Soziales Lernen ist ein Prozess, der immer wieder gefährdet ist und immer wieder neu gestaltet werden muss und mit Brüchen und Konflikten einhergeht. Soziales Lernen muss sich auch mit Konflikten, Rivalität und Macht auseinandersetzen (vgl. Rauschenberger 1985). – Es gibt einige Schüler, die ähnlich wie Gerd mit dieser labilen Struktur der Gruppen weniger gut umgehen und ihre Interessen in

Konflikten weniger gut vertreten können (vgl. 7.2.3). Soziales Lernen muss deshalb auch Konflikterziehung bedeuten.²⁰

Wie hilfreich es sein kann, die Interaktionsprozesse einer (Lern-)Gruppe im Kontext der institutionalisierten Lehr-/Lernbedingungen zu thematisieren, hat Ariane Garlichs (1985) eindringlich und anschaulich aufgezeigt: „Selbsterfahrung (sei) als Bildungsaufgabe der Schule“ zu verstehen. Dies solle keine Therapie im engeren Sinne sein, sondern einen „spezifischen Beitrag dafür leisten, dass die Schüler ihren Bildungsprozess und ihre Lebenspraxis zunehmend selbst verantworten“ können (S. 375). Die verschiedensten Ereignisse aus dem schulischen Alltag wurden in einer sog. Konfliktgruppe zum Thema gemacht, wobei die Schülerinnen und Schüler erst lernen mussten, „in sich selbst hineinzuhorchen“, Kontakt zu sich selbst aufzunehmen usw. – Die Tutorienstunde kann der Rahmen solcher Selbsterfahrungen sein.

Eine Lehrerin der Göttinger Integrierten Gesamtschule hat den Ansatz der „Tischgruppengespräche“ beschrieben (Yassini 1982): Diese sollen den Schülern und Lehrern Gelegenheit geben, ihre Wahrnehmungen, Enttäuschungen und Wünsche in die Tischgruppe (besser) einzubringen. Diese Gespräche finden außerhalb der Stammgruppe, möglichst mit beiden Tutor(inn)en statt:

„Für diese Gespräche gibt es feste und bekannte Regeln. Die Tischgruppe oder ein Mitglied der Tischgruppe bringt eine Frage bzw. ein Problem ein. Alle Gesprächsteilnehmer äußern sich nun der Reihe nach dazu. Dabei darf niemand unterbrochen oder zurechtgewiesen oder sonstwie gestört werden. Alle geäußerten Sichtweisen, Gefühle, Wünsche sind gleichberechtigt. Sie sind eine mögliche Interpretation der Situation. Meine Aufgabe als Tutorin ist es, genau zuzuhören, nachzufragen, zu vermitteln oder zu 'übersetzen'. Die Gespräche schulen im gegenseitigen Verständnis und Kennenlernen. Sie schulen auch, sich selbst zu verstehen und kennenzulernen. In diesem geschützten Raum, der durch Vertrauen und gegenseitiges Akzeptieren gekennzeichnet ist, können Fehler, Unsicherheiten, Fragen, Erwartungen angstfrei, wenn auch manchmal zögernd oder bange, ausgesprochen werden. Diese Form der Auseinandersetzung ermöglicht es, Kritik direkt auszusprechen, ohne fürchten zu müssen, nicht mehr gemocht zu werden. [...] das wirkt sich positiv auf das Arbeitsverhalten und auch auf die Ergebnisse der Gruppe aus.“ (Yassini 1982, S. 29)

Sicher lassen sich diese Ziele nicht ohne Weiteres verwirklichen. Ja es dürften sich etliche Schüler zumindest am Anfang solcher Tischgruppengespräche unsicher und gehemmt fühlen. Und es wäre unsinnig und paradox, ein Defizit an kommunikativer Kompetenz durch ein schlichtes Mehr an Kommunikationsmöglichkeiten oder gar an Kommunikationszweigen beheben zu wollen. Aber ohne ein institutionell geschütztes Angebot, ohne Rahmenbedingungen, die Vertrauen signalisieren und in denen Akzeptanz gewährleistet ist, kann sich kommunikative Kompetenz wohl gar nicht erst entfalten.

Nach unserem Eindruck wird die pädagogische Bedeutung der Stammgruppe in negativer wie positiver Weise, als mögliches Problem wie als Chance unterschätzt. Sie steht zu den Tischgruppen in einem Spannungsverhältnis und modifiziert die sozialen Erfahrungen in der Kleingruppe. Einige Schülerinnen und Schüler erleben die Stammgruppe durchaus als bedrohlich, während sie sich in der Tischgruppe „vor Lehrern und Mitschülern geschützt“ fühlen. Aber lehrerzentrierter Unterricht und die Arbeit in der größeren Gruppe müssen nicht notwendig individualisierend und konkurrenzorientiert sein. In dem Maße, in dem in den Gruppen solidarisches Verhalten realisiert wird, sollte sich dies auch auf die Stammgruppe übertragen (lassen). Es wäre fatal, wenn die Solidarität innerhalb der Tischgruppen in eine Rivalität zwischen den Gruppen umschlagen würde, sobald die Gruppen sich in die Stammgruppe wenden. Entscheidend ist vielmehr, ob durch die Lernorganisation des Lehrers und seine Unterrichtsgestaltung und Aufgabenstellung Vereinzelung und Konkurrenz induziert werden oder nicht – und dies gilt für alle Sozialformen und alle Arbeitsaufträge bzw. -vereinbarungen. Nach den Lernentwicklungsberichten haben wir den Eindruck, dass Lehrerinnen und Lehrer die Stammgruppe als Sozialform des Lernens nicht hinreichend durchdacht haben und sie nicht pädagogisch nutzen. Offenbar findet im Unterricht mit 30 Schülerinnen und Schülern weitgehend 'normaler' Schulalltag statt. Dies sollte sowohl zur Vermeidung negativer Nebenwirkungen wie zur Förderung und Nutzung der spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten, die die Stammgruppe bietet, nicht so sein.

Auf der anderen Seite ist auch die Funktion der Partnergruppe nicht zu unterschätzen. Diese ist nicht notwendig von geringer Bedeutung und von geringerem Nutzen für das soziale Lernen als die Tischgruppe. Die Interaktion mit nur einem anderen kann intensiver sein als die Auseinandersetzung mit

²⁰ Möglicherweise findet sich hier eine Erklärung dafür, dass an dieser Schule Einzelkinder in deutlich geringerem Anteil angemeldet werden (vgl. 10.1.1). Möglicherweise fürchten die Eltern dieser Kinder und die Kinder selbst, dass sie sich nicht so gut mit Gleichaltrigen in so enger Interaktion auseinandersetzen können. Nach Kasten (1986) gibt es allerdings keine durchgängigen Unterschiede zwischen Einzelkindern und Kindern mit Geschwistern.

fünf anderen Personen. Für manchen Schüler und manche Schülerin – wie z.B. Agnes – hat eine Zweiergruppe gerade das Maß an Komplexität, das noch verarbeitet werden kann. Gleichwohl kann natürlich die Partnergruppe in einem Spannungsverhältnis zur Tischgruppe stehen, wenn die Zweierbeziehung intensiver, befriedigender, konfliktfreier und effektiver ist oder erscheint. Zudem erleichtert die Sitzordnung an drei Tischen die Interaktion mit dem jeweiligen Tischnachbarn, weil dieser räumlich näher ist als die anderen TG-Mitglieder. Die Zweiergruppe hat – wie gesagt – ihre spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten, die besonders bei Schülern und Schülerinnen wie Agnes sehr wichtig sein können.

Für alle Sozialformen, die denkbar und praktikierbar sind, gilt indes, dass sie ihre pädagogisch-psychologischen Möglichkeiten nicht automatisch entfalten, sondern nur in dem Maße, in dem die Lehrenden die Möglichkeiten sichern. Die meisten Schüler werden mit allen Sozial- und Arbeitsformen gut zurechtkommen, aber Schülerinnen und Schülern wie Agnes und auch Gerd werden sich diese Möglichkeiten nicht eröffnen, wenn die Dynamik der Gruppen sich 'naturwüchsig' entfaltet, was in der Regel heißen wird, dass sich eine hierarchische Struktur durchsetzt. Wenn das Lernziel einer TKM-Schule nicht heißen soll, sich in solchen Strukturen durchsetzen oder behaupten zu können, kann es nicht zulässig sein, dieser Dynamik freien Lauf zu lassen, es kann aber gleichwohl nicht Sinn des Sozialen Lernens sein, soziale Strukturen solcher Art zu tabuisieren und die Schüler vor dieser Konfrontation auf Dauer zu schützen. Das „Bewahren“ darf nur die Funktion haben, vor erdrückenden Erfahrungen zu schützen, damit Ansätze eines Verhaltens sich entfalten können, die zu „unterstützen“ dann zunehmend wichtig sein wird.

11.1.2 Beziehungen zu Erwachsenen

Eine TKM-Schule ist keine 'Schüler-Schule' wie die legendäre „Scuola di Barbiana“ (1967/1970), sie ist zwar eine „schülerorientierte Schule“ (vgl. z.B. Vohland 1981, Bohnsack u.a. 1984), aber doch keine Schule ohne Lehrer. Sie versteht sich durchaus als eine Stätte institutionalisierten Lernens, in der – ganz traditionell gedacht – Erwachsene versuchen, an Heranwachsende etwas von dem weiterzugeben, was in der kulturellen Tradition als bedeutsam gilt und das für die Zukunft der Heranwachsenden Bedeutung haben könnte. Aber dies soll so stattfinden, dass die Lernenden sich mit der Kultur aktiv auseinandersetzen, sich diese selbstständig aneignen und eine eigene Beziehung zu ihr finden. Kurz: die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden soll nicht institutionell hierarchisch, sondern personal gleichberechtigt sein. – Gleichberechtigung muss nicht bedeuten, dass alle dasselbe tun, dieselbe Funktion haben, Funktionsdifferenzierung ist nicht ausgeschlossen.

An der IGS Göttingen-Geismar konnte ein wesentliches Moment institutionalisierter Hierarchie dadurch abgebaut werden, dass vom 5. bis zum 8. Schuljahr auf Zeugnissensuren als Medium der Leistungs- und Persönlichkeitsbewertung verzichtet wird. Die Rolle der Lehrenden ist um die des Tutors erweitert, diese sind nicht mehr nur Vermittler von Fachwissen und Bewerter von Fachleistungen und nicht mehr nur Organisator von Klassengeschäften, sondern in einer umfassenderen Weise pädagogische Betreuer der einzelnen Schüler, der Tischgruppen und der Stammgruppe. Die Tutoren sollen innerhalb der Schule die wichtigste erwachsene Kontaktperson der Schülerinnen und Schüler sein. Die Tutoren sollen am besten über ihre Tutanden informiert sein, bei ihnen sollen alle relevanten Informationen zusammenlaufen. Das Tutorium soll Orientierung, Beratung, Unterstützung, vielleicht auch Herausforderung bedeuten.

Mit Agnes und Gerd haben wir zwei Fälle vorgestellt, in denen das Tutorium ganz unterschiedlich verlaufen ist. Bei Agnes hatte eine erhebliche Diskrepanz bestanden zwischen der verständnisvollen Betreuung durch eine Tutorin und den ironisierenden und abweisenden Reaktionen der männlichen Tutoren. Da die Betreuung durch die Tutorin mit dem 7. Schuljahr zu Ende gegangen war, hatten sich Agnes' Unsicherheit und die damit verbundenen fachlichen Schwierigkeiten im Laufe der Zeit verstärkt. Agnes hatte sich nicht als Person stabilisieren können. Dabei mag es eine Rolle gespielt haben, dass Agnes sich anfangs nicht intensiv genug – wenn überhaupt – als eine Schülerin erkennbar gemacht hatte, die besonderer Hilfe bedurfte. Es war ja eine Besonderheit ihrer Persönlichkeitsentwicklung, dass sie gelernt hatte, sich unauffällig zu verhalten und Erwachsenen gegenüber keineswegs mit Ansprüchen und Erwartungen aufzutreten.

Ganz anders war es bei Gerd verlaufen: Er hatte von Anfang an in der Stammgruppe erhebliche Beziehungsprobleme, die den Tutoren nicht verborgen bleiben konnten. Und es war dem Tutor durch

intensive Betreuung (vgl. 8.3.3), gelungen, Gerd in die Stammgruppe zu integrieren, ihn persönlich zu stabilisieren und ihn dann auch noch zu einer Steigerung seiner fachlichen Leistungen herauszufordern.

Allerdings scheint in diesem Fall in zweifacher Hinsicht eine Grenze erreicht zu sein: zum einen die Grenze des von einem einzelnen Tutor physisch und psychisch Leistbaren, wenn dieser neben seinem Fachunterricht etwa 12 bis 15 Schülerinnen und Schüler betreuen soll (und 'nebenbei' auch noch eigene Kinder hat). Zum anderen hat die Betreuung dieses Schülers eine Intensität erreicht, die den Charakter der Über-Betreuung bekommen und die Eigeninitiative des Schülers behindern könnte. Gerd war ein Schüler, der sich stark mit seinen Eltern identifizierte und sich in der Schule wie in der Freizeit (Feuerwehr) sehr an Erwachsenen orientierte und nahezu als autoritär fixiert verstanden werden konnte. Die Identifikation mit dem Tutor hat diese Identifikation mit Erwachsenen verdoppelt und nicht gerade dazu beigetragen, dass dieser Schüler zu einer selbstständigen Persönlichkeit werden konnte, die sich ohne kustodiale Unterstützung durch den Lehrer oder ohne Einbindung in einen institutionellen, funktionalen Kontext (wie z.B. die Funktion des Stammgruppensprechers oder eine besondere Arbeitsaufgabe) selbstbewusst in die Interaktion mit Gleichaltrigen einbringen konnte. – Eine zu intensive Beziehung zwischen Tutor und Schüler kann also durchaus problematisch sein und die eigenständige Entwicklung dann behindern, wenn Tutor und Schüler sich zu eng aneinander binden, wenn der Schüler oder die Schülerin sich an den Tutor zu sehr anlehnt, sich auf dessen Hilfe zu sehr verlässt und nicht die Notwendigkeit sieht, auf eigenen Beinen zum Stehen zu kommen.

Behrendt (1981) – ein Lehrer dieser Schule – hat das Problem am Beispiel von drei Schülern, die aus der Schule „aussteigen, die Schule schwänzen, den Unterricht verweigern und sich dem Zugriff der Schule und der Lehrer entziehen“ (S. 589), zugespitzt zu der Forderung:

„Die Schüler brauchen in der Schule einen Ort, der sich unserer Pädagogik entzieht, ja, wo sie vor dem Zugriff der Erwachsenen auch sicher sein können und sicher sein müssen. Die Schule, erst recht die Ganztagschule, muss solche Räume und Zeiten zur Verfügung stellen.“ (Behrendt 1981, S. 592).

In ähnlicher Weise haben Liebau/Schlömerkemper (1982, S. 229 f.) vor der „Gefahr der 'Pädagogisierung' gewarnt:

„Das Konzept des solidarischen Lernens und Lehrens kann zu einem 'therapeutischen' Schülerbild führen: Dem Schüler wird zunächst Hilfsbedürftigkeit unterstellt, der dann durch personal-orientierte Förderung abzuhelpfen ist.“

Wenn zwar pädagogische Betreuung durchaus von Hilfe in Behinderung umschlagen kann, so ist doch dagegen in Erinnerung zu halten, dass verweigerter Hilfeleistung zweifellos eine größere und gravierendere Behinderung darstellen würde. So hätte sich der Schüler Gerd ohne die Unterstützung des erwachsenen Tutors vermutlich sofort und anhaltend aus der Gruppe zurückgezogen. Und selbst wenn Gerd seine Leistungssteigerung primär erbracht haben sollte, um seinen Tutor nicht zu enttäuschen, so konnte er doch den dadurch erreichten Bildungsgewinn für sich selbst behalten und die erworbene Berechtigung für sich nutzen.

Wenn man sich vergegenwärtigt, dass Gerd bis zum Ende der Sekundarstufe I keine unbelastete Beziehung zu seinen Mitschülern gefunden hat, dann wird deutlich, dass die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu ihren Tutoren in einem strukturellen Spannungsverhältnis zu der Beziehung zu den Gleichaltrigen steht. Schüler mit guten Beziehungen zum Tutor sind anders orientiert, haben eine andere Balance der Beziehungsstruktur, die Tischgruppe und die Interaktion mit Gleichaltrigen sind weniger wichtig. – Wir wollen deshalb nicht die Tutoren-Funktion problematisieren, sondern lediglich darauf hinweisen, dass eine intensive Tutoren-Tätigkeit bei den Schülerinnen und Schülern Kräfte binden kann, die für andere Interaktionsbereiche möglicherweise nicht mehr zur Verfügung stehen.

Die Tätigkeit der Tutoren ist also ein ständiger Balanceakt zwischen gegensätzlichen Intentionen und Erfordernissen: einerseits dem Bemühen um das Vertrauen der Tutanden, dem Versuch, die Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen, sie anzuregen, problematischen Entwicklungen entgegenzuwirken, und zum anderen, sich als erwachsener Betreuer „überflüssig“ zu machen, den Heranwachsenden eigene Erfahrungen zu ermöglichen, Selbstständigkeit zuzulassen und zuzutrauen und ihre eigenen produktiven Ansätze zu unterstützen. Diese Spannung hatte schon Schleiermacher (1826, S. 78 ff.) als den Gegensatz von „unterstützenden“ und „gegenwirkenden“ Tätigkeiten beschrieben. Eine „gute Schule“ zeichnet sich deshalb (neben anderen Merkmalen) noch nicht dadurch aus, dass die Lehrer ihre Schüler „gut kennen“, (vgl. z.B. Fend 1986 und Haenisch 1986), sondern Qualität von Schule erweist sich in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden letztlich erst darin, ob mit dieser Beziehung auch selbstkritisch umgegangen wird, und ob die „Bindungs- und Integrationskraft“ (Holt 1986) ihre Beschränkung darin

findet, dass die Selbstständigkeit der Schüler und ihre Entwicklung wichtiger bleiben als die Zustimmung zu ihrer Schule („Akzeptanz“) und die Identifikation mit den Erwachsenen. Freilich dürfte dies mit einem pädagogisch reflektierten „die Schüler gut kennen“ selbstverständlich verbunden sein.

Nicht alle Schülerinnen und Schüler konnten zu ihren Tutoren eine so enge und produktive Beziehung entwickeln wie Gerd, bzw. nicht alle Tutoren haben sich so intensiv mit ihren Tutanden auseinandergesetzt wie dieser Tutor. Dafür scheint es auch Grenzen und Hindernisse zu geben: Gerd hatte sich als ein Schüler erwiesen, der es von Haus aus gewohnt war, mit seinen Eltern zu interagieren, und der sich stark an deren Erwartungen orientierte. Dies scheint eine günstige Voraussetzung für die Interaktion zwischen den Lernenden und den Tutoren zu sein, jedenfalls hatte sich für die Schüler mit weniger guten Beziehungen zum Tutor gezeigt, dass diese generell mit Erwachsenen weniger gut kommunizieren können. – Negative Interaktions-Erfahrungen mit ihren Eltern und distanziertere familiäre Interaktionsmuster scheinen solche Schüler als Erwartung auf die Tutoren zu übertragen, sodass diese Beziehungen ähnlich distanziert bleiben, wie es die zu ihren Eltern zu sein scheinen.

Diese Distanzierung und die damit verbundene geringere Interaktionsdichte spiegeln sich schließlich darin, dass etliche Schülerinnen und Schüler den Lerndiagnosematerialien in geringerem Maße Informationen über den Leistungsstand im Fachunterricht entnehmen zu können glauben. Wenn einige Schülerinnen und Schüler deutlichere Rückmeldungen verlangen und die Abschaffung der Zensuren nicht gutheißen, so beruht dies nach unserem Verständnis weniger auf einem mangelnden Informationsgehalt der Lernentwicklungsberichte, sondern es ist eher darauf zurückzuführen, dass diese Schülerinnen und Schüler an den Kommunikationsprozessen, die mit der Lerndiagnose im Verlauf der Schulhalbjahre verbunden sind, geringeren Anteil haben. Deshalb ist die Klage über den mangelnden Informationsgehalt der Lernentwicklungsberichte als Ausdruck einer weniger guten Beziehung zu den Tutoren zu verstehen, die sich in einer geringeren Interaktionsdichte auswirkt.

Wenn man sich die Unterschiede in der Tutorentätigkeit vergegenwärtigt, wie sie sich etwa bei Agnes und Gerd gezeigt haben, dann legt dies den Schluss nahe, dass es offensichtlich auch in der Persönlichkeit der Tutoren und deren Verständnis vom Lehrersein unterschiedlich eng oder weit gezogene Grenzen für die Intensität der Beziehungen zu den Lernenden gibt. Diese Grenzen können vielfältig bedingt sein: Persönliche, familiäre Gründe können Lehrerinnen und Lehrer zwingen, ihr Engagement in der Schule zu begrenzen, eigene Erfahrungen, Erlebnisse können es schwer machen, sich mit bestimmten Schülern oder bestimmten Problemkomplexen und Verhaltensweisen emotional positiv auseinanderzusetzen (vgl. dazu z.B. Brück 1978), oder ein bestimmtes, mehr oder weniger bewusstes Selbstverständnis der Lehrerrolle könnte es Lehrenden zumindest als problematisch erscheinen lassen, neben dem Unterrichten als zentraler „Bildungs“-Aufgabe der Schule in einem engeren Sinn auch noch „Erzieher“ sein zu sollen (was ja z.B. Giesecke 1985 als überholt beurteilt hat). Zudem wird die Bereitschaft unterschiedlich groß sein, mit Misserfolgen umzugehen und einen langen Atem zu bewahren. So kann es dazu kommen und verständlich werden, dass – wie es ein Lehrer in einem schulinternen Papier mit Bezug auf die Sekundarstufe II ausgedrückt hat – „interessierte Schüler – egal woher [aus welcher Schicht – d.V.] sie kommen – den Lehrern eher liegen und dass gegenüber den anderen, nach vielen Versuchen der Förderung, oft ein Gefühl der Resignation auftaucht“.

Es wird schwierig sein, für alle Schülerinnen und Schüler eine Tutorin oder einen Tutor zu finden, zu dem genau jene Beziehung entsteht, die für die Entwicklung der Schüler optimal ist und die sich zudem dem Entwicklungsprozess der Heranwachsenden anpasst und ggfs. mit diesem wandelt. Angesichts dieser prinzipiellen Schwierigkeit scheint es uns empfehlenswert, in den Lehrerteams möglichst Lehrende mit verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen, Interessen, Einstellungen zur Lehrerrolle etc. zusammenarbeiten zu lassen und dies auch bei der Zuordnung der Tutoren zu den Stammgruppen zu berücksichtigen. – Dies dürfte allerdings dann schwierig sein, wenn die Unterschiedlichkeit der Lehrenden sich in Gegensätzen und Konflikten auswirken sollte, sodass kein gemeinsames, reflektiertes pädagogisches Konzept mehr entstehen kann. Für verschiedene Schülerinnen und Schüler kann dies freilich ganz unterschiedliche Bedeutung haben: Ein homogenes Team kann für die Mehrzahl ausgezeichnet 'passen', aber für einzelne Schüler findet sich möglicherweise keine Bezugsperson. Für andere kann es wieder belastend sein, zu einem der Tutoren eine gute Beziehung zu haben, aber dabei ganz auf diesen fixiert zu sein und dem anderen – womöglich in beiderseitigem Stillschweigen – mehr oder weniger aus dem Weg gehen zu müssen.

Es ist hier kaum möglich, eine Patentlösung zu benennen, die für alle denkbaren Persönlichkeitskonstellationen und Entwicklungsaufgaben angemessen wäre. Vermutlich gibt es sogar Lehrerinnen und Lehrer, zu denen kein Schüler oder keine Schülerin 'passt' oder die für eine sozialpädagogische Funktion im Rahmen der Schule nicht geeignet sind. Und auf der anderen Seite haben nicht alle Jugendlichen das gleich starke Bedürfnis, von einem Erwachsenen 'betreut' zu werden – wiewohl gerade hier das nicht artikulierte Bedürfnis Ausdruck eines Problems sein kann.

Wichtig scheint es uns zu sein, dass die Tutoren ihre Auffassung von der Tutoren-Funktion und vor allem ihre Beziehungen zu den Tutanden regelmäßig und möglichst kontrolliert reflektieren. Nach der sog. „Vier-Stufen-Methode“ nach Heigl/Heigl-Evers (vgl. Brandt 1979) können nicht nur Problemfälle gemeinsam erörtert, sondern über alle Schüler oder Gruppen Beobachtungen und Erfahrungen, Assoziationen und Anregungen ausgetauscht werden. Die Teamstruktur macht eine solche Form der kollegialen 'Supervision' möglich.

11.1.3 Erfahrungen mit Anforderungen und Leistungen

Das Team-Kleingruppen-Modell ist mit dem Anspruch entwickelt worden, eine Alternative zur damals und heute immer noch vorherrschenden äußeren Fachleistungsdifferenzierung zu sein (vgl. Kap. 3). Durch die pädagogische Arbeit des Lehrerteams und das Lernen in der heterogenen und stabilen Kleingruppe sollen alle Schüler optimal gefördert werden, ohne in Gruppen aufgeteilt zu werden, in denen die Lernvoraussetzungen homogen(er) sind. Das Konzept des Team-Kleingruppen-Modells will also ein Postulat des Deutschen Bildungsrates von 1970 ernst nehmen:

„Das Leistungsprinzip, wie es im gesellschaftlichen Wettbewerb gilt, kann nicht auf den Bildungsprozess des Jugendlichen oder gar des Kindes übertragen werden ...“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 35)

Das Lehren und Lernen soll stattdessen so gestaltet werden, dass die Leistungs-Unterschiede, mit denen die Kinder in die Schule eintreten, zumindest nicht vergrößert, nach Möglichkeit aber verringert und abgebaut werden.

Wir haben in unserer Untersuchung die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht eigens untersucht, sondern uns an den Lerndiagnoserückmeldungen bzw. den Zensuren orientiert, die diese Schule vom 9. Schuljahr an (durchaus gegen ihren Willen) vergeben muss. Nach diesen Zensuren und den Abschlüssen, die am Ende der Sekundarstufe I erreicht werden, ist dieses Konzept außerordentlich erfolgreich: Im ersten Schülerjahrgang haben 82 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit dem „Erweiterten Sekundarstufenabschluss I“ die Berechtigung zum Eintritt in die gymnasiale Oberstufe erhalten, und 42 Prozent derjenigen, die in die 5. Jahrgangsstufe eingetreten waren, haben nach 9 Jahren an dieser Schule unter der strengen Aufsicht der Bezirksregierung bei einem Notendurchschnitt von 2,58 das Abitur erworben. Dies gilt für die nachfolgenden Jahrgänge in gleicher Weise. Wir haben keinen Anlass gesehen, diese Zertifikate wissenschaftlich durch Vergleichstests etc. zu überprüfen – zumal die methodischen Schwierigkeiten, die mit solchen Vergleichsmessungen verbunden sind (vgl. z.B. Haenisch/Lukesch 1980, S. 18 ff. oder Fend 1982, S. 201 ff.), unter den Bedingungen des Team-Kleingruppen-Modells noch gravierender gewesen wären.

Die Lehrenden stellen den Schülerinnen und Schülern erhebliche Anforderungen, nämlich nicht nur kognitiver Art, sondern zugleich in sozialer und emotionaler Hinsicht. Sie sollen sich kooperativ mit den Aufgaben auseinandersetzen, d.h., sie müssen sich nicht nur mit ihrem eigenen Verständnis der Probleme, ihren eigenen Ideen zur Lösung etc. auseinandersetzen, sondern zugleich mit den Ideen und möglichen Missverständnissen der anderen in der Tischgruppe. Die Meinungen anderer Schüler haben dabei nicht nur eine fachlich-kognitive Bedeutung, sondern immer zugleich eine soziale und personal-emotionale: Die Mitschüler bringen mit ihrer kognitiven Struktur, ihrer Begrifflichkeit nicht nur eine andere Sicht der Dinge ins Spiel, sondern zugleich Beiträge zum gruppenspezifischen Prozess in der Gruppe: Die Beziehungsstruktur der Gruppe kann sich mit jedem Beitrag verändern. Ein sachbezogener Lösungsvorschlag ist immer auch ein Stück Beziehungsarbeit, der zu Gunsten oder zum Nachteil der Einzelnen ausgehen kann, und er ist damit zugleich ein Mosaikstein, der das Selbstbild und das Selbstwertgefühl bereichern oder aber gefährden kann. – Solche Prozesse spielen sich in der Schulklasse im lehrerzentrierten Unterricht natürlich auch ab, aber in der Tischgruppe wird daraus eine eigene „Leistungs“-Dimension, die besondere Anforderungen stellt und besondere Anstrengungen verlangt. Aus den Leistungsanforderungen, die die Schule üblicherweise stellt, wird hier eine dreifache

„Entwicklungsaufgabe“ (vgl. zum Begriff der Entwicklungsaufgabe Gruschka u.a. 1981 und Blankertz 1986):

- Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit den fachlichen, inhaltlichen Angeboten bzw. Anforderungen der Schule auseinandersetzen;
- sie sollen soziale Kompetenzen erwerben;
- sie sollen zu selbstbewussten, autonomen Individuen werden und ihre Identität entfalten.

Carola war bereit und in der Lage, sich den Leistungserwartungen der Lehrenden (wie denen ihrer Mutter) anzuschließen und diese zu erfüllen. Sie hatte gelernt, sich in Notwendigkeiten zu fügen und sich schließlich mit diesen zu identifizieren. Ihre Leistungsbereitschaft und -fähigkeit richtete sich allerdings zugleich auf Dimensionen des sozialen Verhaltens. Damit erfüllte Carola zwei Maßstäbe: Sie konnte autonom, in einer informellen Arbeitsgruppe leistungsorientiert arbeiten, und sie konnte ihre Leistungsstärke als Hilfe für leistungsschwächere Mitschüler einsetzen.

Agnes war dagegen eine Schülerin, die mit allen drei Dimensionen des so erweiterten Leistungsspektrums Schwierigkeiten hatte: Sie brauchte mehr Zeit, um die Anforderungen der Sache nach zu erfassen, sie konnte sich in der sozialen Situation weniger gut behaupten, und sie interpretierte diese Schwierigkeiten als Mangel an persönlicher Kompetenz. Von ihren Tutoren (besonders den männlichen) war Agnes immer wieder deutlich gemacht worden, dass sie in den fachlichen Leistungen den Anforderungen nicht genüge. Sie wurde sogar geradezu an der Tafel 'vorgeführt', sodass sie sich solchen Situationen schließlich verweigerte, auch wenn sie sich damit schlechtere Noten einhandelte. Maßstab solcher Urteile waren offensichtlich die Anforderungen, die an Schüler gestellt werden müssen, die das Abitur machen wollen. Daran misst sich letztlich auch diese Gesamtschule – zumindest bei einigen ihrer Lehrerinnen und Lehrer.²¹

Agnes hat sich von den Lehrern und von ihren Mitschülern oft überfordert gefühlt, und nur mithilfe ihrer Freundin Doris, die ihr immer wieder geduldig erklärt hat, behielt sie Anschluss an den Arbeitsprozess der Stammgruppe. Damit erreichte Agnes unter den Bedingungen des Tischgruppen-Konzepts am Ende einen beachtlichen Leistungserfolg. Dennoch war bzw. blieb Agnes im Spektrum der fachlichen Leistungen eine schwache Schülerin. Gegenüber ihren Grundschulnoten hatte sie sich deutlich verschlechtert.

Agnes gehört damit zu einer Gruppe, die von den Möglichkeiten dieser Schule weniger profitiert: Jene Schüler, die von vornherein die Perspektive hatten, nach dem 10. Schuljahr eine Berufsausbildung zu machen, waren bereits mit unterdurchschnittlichen Grundschulnoten in die Gesamtschule (mPa = 11,0) eingetreten und haben sich im Laufe der sechs Jahre im Leistungsspektrum verschlechtert (auf eine mPa von 15,8; im Durchschnitt näherten sich alle leistungsschwächeren Grundschüler dem Durchschnitt an!). Diese Schülerinnen und Schüler haben in der Befragung eine deutliche Distanz zu den Inhalten der Schule und ihren Leistungsmaßstäben zum Ausdruck gebracht.²² Schüler, die sich mit der Abitursperspektive weniger identifizieren können oder wollen, haben es also nach unseren Daten in dieser Schule etwas schwerer, es gelingt ihnen nicht so gut, mit den Anforderungen umzugehen, sie erfahren weniger Hilfe seitens der Lehrerinnen und Lehrer, und sie verschlechtern sich im Leistungsspektrum gegenüber der Grundschule.

Wenn die Gesamtschule für alle Schülerinnen und Schüler Gleichberechtigung erreichen will, dann ist dies u.E. ein nicht befriedigender Sachverhalt. Wir sehen die Ursache weniger im Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer oder in der Praxis des Team-Kleingruppen-Modells, sondern hier wird eine prinzipielle, konzeptionelle Frage der Bildungsreform berührt, auf die wir später noch einmal zurückkommen wollen. (vgl. 11.4)

Wie wichtig es auch unter inhaltlichen und didaktischen Gesichtspunkten ist, die sozialen Prozesse, die sich unter Gleichaltrigen immer abspielen, in die pädagogische Reflexion über Lernprozesse einzubeziehen, haben Krappmann und Oswald (1985) deutlich gemacht: Es sei wichtig zu erkennen,

²¹ Dass diese Schule damit der Tradition verhaftet bleibt, unter der die Bildungsreform in den 60er Jahren eingeleitet worden ist, nämlich das „Abiturientendefizit“ zu beheben, sei an dieser Stelle nur noch einmal erwähnt, aber nicht diskutiert.

²² Sie trauen sich im Fachunterricht weniger zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben (,54/18) und können dies nur schwer zugeben, weil sie sich nicht in der Stammgruppe blamieren wollen (,40/17), über Probleme mit den Eintragungen im Lernheft – also über Leistungsrückmeldungen – können sie mit den Lehrern weniger gut reden, und auch bei ihren Tutoren finden sie weniger Unterstützung. Die Tischgruppe beschreiben und bewerten sie tendenziell negativer.

„dass die sozialen Verhaltensweisen sich in die kognitiven Lernprozesse hineinschieben“ (S. 321). Allerdings ist nicht jede beliebige Interaktion für den Lernprozess nützlich. Wenn durch Interaktion unter den Schülern Lernprozesse ausgelöst werden sollen, so gelingt dies nicht, „wenn man Kinder zur Zusammenarbeit zwingt, die nicht in einer dauerhaften Beziehung zueinanderstehen“ (S. 335). Lernprozesse werden aber wiederum nicht schon dadurch in Gang gebracht, dass Informationen zur Aufgabenlösung oder gar diese selbst weitergegeben werden, sondern es ist eine soziale Interaktion nötig, die den „Austausch von Problemsichten ermöglicht“ (S. 334). Im Sinne von Piaget sehen Krappmann und Oswald ...

„[...] die grundlegenden kognitiven Potenziale eines Kindes nicht so sehr durch übermitteltes Wissen, sondern durch die Konfrontation verschiedener Sichtweisen gefördert, in der die Besonderheiten und Einschränkungen der eigenen Perspektive deutlich werden. Daher sollte die Schule viel Gelegenheit geben, Wissen in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen zu erwerben. Dies fordert eine Form sozialer Interaktion unter den Kindern, aber auch sicher zwischen Lehrenden und Lernenden, die möglichst frei von Besserwisseri und Angeberei, von Abwertung und Ausstechen ist, um einander wichtige Anstöße zur Fortentwicklung des problemlösenden Denkens zu vermitteln“ (Krappmann/Oswald 1985, S. 335).

Das Team-Kleingruppen-Modell bietet für solche Formen der Interaktion einen organisatorischen Rahmen.

11.2 Theorie

Wir haben unsere Untersuchung auch als Versuch verstanden, zur Theorieentwicklung über Schule und Bildungsreform beizutragen. Wir wollten aus einer möglichst detaillierten Rekonstruktion der Praxis des Team-Kleingruppen-Modells auch zum besseren Verständnis von Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Schulreform beitragen. Wir haben eingangs versucht, unser „Vorverständnis“ von Schule und des Team-Kleingruppen-Modells offenzulegen, damit die Leser unsere Untersuchungsschritte und die Interpretationen der Ergebnisse immer gegen jene Annahmen prüfen können, von denen wir ausgegangen sind.

Unsere Untersuchungen sollten nun dieses theoretische und bildungspolitische Vorverständnis überprüfen, erweitern und vertiefen. An sich hätte dies im Sinne eines 'hermeneutischen Zirkels' geschehen sollen, indem sich die einzelnen Untersuchungs- und Interpretationsschritte aus den jeweils vorhergehenden ergeben hätten. – Dies ließ sich so nicht realisieren, weil schon von der Praxis der Schule her bestimmte Aspekte der Analyse unerlässlich waren; und es wäre unredlich gewesen, als einen immanent notwendigen Fortgang der Analyse erscheinen zu lassen, was tatsächlich doch nur die Aneinanderreihung verschiedener Aspekte sein konnte.

Wir hatten das Team-Kleingruppen-Modell als Versuch interpretiert, mit der widersprüchlichen Funktionsbestimmung von Schule in dieser Gesellschaft in einer eindeutigen, pädagogisch programmatischen Weise umzugehen (vgl. Kap. 4). Wir haben die Zielsetzung des Konzepts so verstanden, dass u.a. Egalität wichtiger sein soll als Hierarchie, Bildung wichtiger als Leistung, Solidarität wichtiger als Konkurrenz. Diese Gewichtungen haben wir als Interpunktionen gedeutet, mit denen versucht wird, die Spannung dieser gegensätzlichen Funktionen aufzuheben oder zumindest im Kontext dieses Reformmodells nicht wirksam sein zu lassen.

Wie verhalten sich nun dazu die Ergebnisse unserer Analysen?²³ – Wir haben z.B. gesehen, dass sich Eltern, die ihre Kinder in diese Schule schicken, überwiegend mit den Intentionen des Team-Kleingruppen-Modells identifizieren. Sie setzen gegen die dominante Funktionsbestimmung von Schule als Instrument der Integration und der Selektion die Erwartung, dass ihre Kinder in einem Kontext sozialer Interaktion lernen können, in dem die Förderung wichtiger ist als die Selektion. Es hat sich aber auch gezeigt (vgl. Kap. 10), dass diese Interpunktion bei der Mehrheit der Eltern nicht so eindeutig ist, dass ihnen die auf Leistung bezogene Qualifikationsfunktion der Schule gleichgültig oder auch nur zweitrangig wäre. Die Mehrheit der Eltern hält es durchaus für wichtig, dass den Schülern (auch) die Bedeutung von Leistung bewusst gemacht wird und dass sie selbst regelmäßig über den Fortgang der Qualifikationsvermittlung unterrichtet werden. Nur etwa ein Viertel der Eltern scheint sich in eindeutiger Weise mit den Zielen des Sozialen Lernens zu identifizieren und auch bereit zu sein, für die Realisierung dieses Ziels Einbußen im Bereich des fachlichen Lernens in Kauf zu nehmen. Bei der Mehrheit gibt es sozusagen nur eine Bereitschaft, diesen Qualifikationsanspruch ein Stück weit zurückzunehmen und den

²³ Wir brauchen an dieser Stelle nur einige Ergebnisse noch einmal aufzugreifen, um an diesen strukturelle Merkmale und Beziehungen aufzuzeigen, die auch an anderen Beispielen erkennbar wären.

Interaktionsaspekt des Lernens stärker zu betonen, als dies im traditionellen Schulsystem der Fall ist. Eine Minderheit von etwa einem Zehntel der Eltern scheint den Zielen der Schule ablehnend gegenüberzustehen.

Mit der Begrifflichkeit des Widersprüchlichkeits-Ansatzes können wir diese unterschiedlichen Auffassungen von „Sozialem Lernen“, also die unterschiedlichen Gewichtungen verschiedener Zielsetzungen und Deutungsmuster als divergente 'Interpunktionen' der gesellschaftlich bedingten Widersprüchlichkeit schulischen Lernens interpretieren. Verschiedene Eltern gewichten die Pole dieses Spannungsverhältnisses unterschiedlich, sodass unterschiedliche Relationen zwischen den hierarchie- und den egalitätsbezogenen Intentionen und Erwartungen entstehen. Bei der großen Mehrzahl der Eltern bleibt ein Spannungsverhältnis bestehen: weder die leistungsbezogenen Erwartungen und Befürchtungen werden ganz aufgegeben, noch die Hoffnungen auf alternative, solidarische Formen des Lernens. Nur eine Minderheit der Eltern scheint in der Spannung zwischen diesen beiden Polen so eindeutig zu Gunsten des sozialen und solidarischen Lernens zu interpunktieren, dass die konkurrenzorientierte Qualifikationsfunktion der Schule im Sinne gesellschaftlicher Erwartungen zu Gunsten der Erfahrung von Solidarität vernachlässigt wird.

Bei den Schülerinnen und Schülern haben wir ähnlich ambivalente Deutungsmuster beobachten können: So bewerten sie den Unterricht in den Pflichtfächern nach Maßstäben, die in Spannung zueinanderstehen: Sie wünschen zum einen, autonom und interessenorientiert lernen zu können (die entsprechenden Fächer sind beliebt), sie fühlen sich aber auch durchaus an traditionelle Leistungsmaßstäbe gebunden (bei guten Leistungen sind die Hauptfächer in erster Linie „Lieblingsfach“). Aber die Gewichte dieser beiden Aspekte sind offenbar sehr verschieden. Es gibt ein breites Spektrum: auf der einen Seite Schüler, die mit deutlicher Priorität ihren subjektiven, situativen und momentanen Bedürfnissen nachgehen und dabei langfristige Perspektiven (etwa die zukünftige Qualifikation für einen Beruf aufzubauen und zu sichern) hintanstellen, und auf der anderen Seite Schüler, die unter eben dieser Perspektive zielstrebig arbeiten wollen und bereit sind, sich den Vorgaben der Lehrenden anzuschließen und jene Leistungen zu erbringen, die sich am besten als Qualifikation 'verwerten' lassen.

Eine andere Beobachtung können wir ebenfalls als Wechsel der Interpunktion in einem Spannungsverhältnis verständlich machen: Wir hatten die Teilgruppe jener Schülerinnen und Schüler näher betrachtet, die die Abschaffung der Zensuren in den ersten vier Jahren nicht gut fanden (vgl. 9.2.2), und gesehen, dass diese sich im Spektrum der Leistungen gegenüber der Grundschule verschlechtert hatten. Damit hatten sich die Bedingungen geändert, unter denen sie mit der Abschaffung der Noten einverstanden gewesen und die explizit zur Begründung dieser Maßnahme herangezogen worden waren: Alle Schülerinnen und Schüler sollten optimal gefördert werden. Unter dieser Erwartung konnte die Zensurenfreiheit begrüßt, zumindest akzeptiert werden. – Nachdem sich nun aber der versprochene Effekt nicht einstellte, musste die zunächst positiv gewertete oder zumindest akzeptierte Zensurenfreiheit kritisiert werden. Unter der Erwartung von Förderung war 'in Kauf genommen' worden, dass die Rückmeldungen über die fachlichen Leistungen weniger eindeutig als die bis dahin gewohnten Zensuren waren, die gewisse Unsicherheit über den selektionsrelevanten Leistungsstatus und die damit verbundenen Zertifikate etc. wurde akzeptiert. Jetzt bekamen für die Betroffenen die eindeutigen Rückmeldungen wieder einen anderen Stellenwert, sie wurden wieder stärker in ihrer möglichen Funktion als 'Vorwarnung' erinnert, und es musste diesen Schülerinnen und Schülern als 'Fehler' erscheinen, auf rechtzeitige und kontinuierliche Rückmeldungen verzichtet zu haben.

Eine ganz andere Art des Umgangs mit Interpunktionen hat die Biografie von Carola aufgezeigt: Carola war von ihrer Mutter dazu erzogen worden, „immer das Beste zu geben, möglichst großen Erfolg zu haben, möglichst gute Beurteilungen zu erreichen“ (vgl. 10.3.2). Carola erfüllte diese Erwartung der Mutter in der Grundschule durch gute fachliche Leistungen, und auch in der Gesamtschule setzte sie dies fort. Carola war in traditionellem Sinn eine gute Schülerin. Mit dieser recht eindeutigen Interpunktion zu Gunsten von Leistung und Erfolg kam Carola in die neue Schule, und sie wurde hier mit einer anderen Interpunktion von Schule konfrontiert, nämlich der des Sozialen Lernens. Dies scheint auf den ersten Blick nicht vereinbar zu sein, und ein Konflikt zwischen den mütterlichen und den schulischen Verhaltenserwartungen wäre zu erwarten gewesen. Aber es gelang Carola, diese beiden Erwartungen zu vereinen, indem sie die eine Interpunktion mit dem Inhalt der anderen füllte: Carola wurde eine „neue gute Schülerin“ (Winkel 1984, S. 216), die ihre Tüchtigkeit darin erweist, sich innerhalb und außerhalb der Schule intensiv sozial zu engagieren.

Auf eine ganz andere Art sind bei Gerd Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Interpretationen entstanden: Unter der Perspektive, dass der Lernbegriff des Team-Kleingruppen-Modells sich am Lernziel Solidarität orientiert, wäre zu erwarten gewesen, dass ein Schüler wie Gerd und eine Teilgruppe von Schülern, denen es als besonders wichtig galt, sich mit anderen ernsthaft auseinanderzusetzen, diesem Lernziel besonders nahe kommen und deshalb unter den Bedingungen dieses Modells besonders gute Lernvoraussetzungen im Sinne eines „neuen guten Schülers“ haben. – Dies war jedoch nicht der Fall. Gerd kam mit Verhaltensorientierungen in seine Stammgruppe, die zu den Verhaltensweisen seiner Mitschüler in Konflikt standen. Diese verhielten sich nämlich keineswegs so solidarisch oder auch nur verständnisvoll, dass sich Gerd akzeptiert fühlen und in die Gruppe einbringen konnte. Auch die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern ähnlich wie Gerds Vater und Mutter ihre Kinder zu solidarischen Verhaltensweisen erziehen wollten, haben ihr Ziel insofern nicht erreicht, als sie in ihren Tischgruppen eher weniger gut als andere kooperieren konnten. Diese Schüler waren paradoxerweise nicht besser in der Lage, sich in die Gruppen einzubringen, sondern es fehlte ihnen offenbar jene Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstbehauptung und zur Durchsetzung ihrer Interessen, über die die meisten anderen Schüler verfügten. In der tagtäglichen Interaktion waren sie – die sich mit den Zielen des solidarischen Umgangs stärker identifizierten – im Nachteil. Damit wird deutlich, dass relativ eindeutige Interpretationen der Widersprüchlichkeit von Schule auch im Kontext eines emanzipatorisch, solidarisch orientierten Schulmodells sozusagen 'überzogen' (oder 'der Zeit voraus?') sein können, weil sie das Spannungsverhältnis zu wenig berücksichtigen, in das die Mehrheit der Lernenden (sowie der Lehrenden und der Eltern) offenbar eingebunden ist und das deren Handeln bestimmt. Sich eindeutig solidarisch zu verhalten, scheint also selbst im Kontext des Team-Kleingruppen-Modells sozusagen 'utopisch naiv' zu sein. Wer seine Persönlichkeitsrechte nicht durchsetzt oder behauptet, kann schnell in eine marginale Position geraten.

In der Biografie der Schülerin Agnes liegen die Schwierigkeiten wiederum anders: Agnes war das erste Kind einer Arbeiterfamilie, für die die Eltern einen weiterführenden Bildungsgang für denkbar hielten. Agnes und ihre Eltern hatten Erwartungen und Hoffnungen, die von den bisherigen Erfahrungen der Familie abwichen und ein gewisses Risiko beinhalteten: Es hätte sich jederzeit als 'Irrtum' erweisen können, Agnes eine weiterführende Karriere zuzutrauen. Sie ging also mit der Hoffnung in diese Schule, gefördert zu werden, sie konnte es aber nicht als selbstverständlich erwarten, erfolgreich zu sein. Das Selbstbild, mit dem Agnes in der IGS lernen musste, war also inkonsistent, zwischen Hoffnungen auf Erfolg und Zweifeln an der eigenen Kompetenz konnte sie nur eine labile Interpretation vornehmen. In der Schule erhielt sie dann sehr viele Rückmeldungen, die diese Zweifel nähren mussten, Ermutigungen waren von geringerem Gewicht.

Allgemeiner gefasst bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler mit labilen Orientierungen mehr emotionale Unterstützung und soziale Einbindung benötigen als andere, um den Zielsetzungen der Schule folgen zu können. Die gleichen Interpretationen, also die in etwa gleichen Relationen verschiedener Intentionen etc. können auf unterschiedlichen Voraussetzungen beruhen und unterschiedlich stabil sein, sie sind verschieden stark belastbar und tragen mehr oder weniger zur Motivierung des Handelns bei.

Ähnlich unterschiedliche Interpretationen gibt es auch unter den Lehrerinnen und Lehrern: Die männlichen Tutoren von Agnes sahen ihre Aufgabe als Lehrer anders als der Tutor von Gerd. Während dieser bereit war und es für notwendig hielt, die Qualifikationserwartungen der Schule zurückzustellen, bis der Schüler sich mit diesen emotional und sozial gefestigt auseinandersetzen konnte, haben jene ihre Beziehung zu der Schülerin – zumindest während des Unterrichts – in erster Linie nach den Leistungen definiert, die die Schülerin im Fachunterricht erbracht hatte. Mängel in diesem Bereich haben es diesen Lehrern erschwert, zu der Schülerin eine positive Beziehung aufzubauen, was diese aufgrund ihrer ängstlichen Grundstimmung als persönliche Abwertung empfinden musste.

Aber auch diese Interpretationen sind nicht so eindeutig und so gegensätzlich, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Bei beiden Tutoren spielten die gegenläufigen Pole mit: Agnes' erster männlicher Tutor konnte sich als Protagonist der schulischen Leistungsanforderungen darstellen, weil seine Ko-Tutorin den anderen Part spielte, Agnes Verständnis signalisierte und ihr Vertrauen suchte. Der Tutor der letzten drei Jahre trennte zwar deutlich zwischen seiner Funktion als Vertreter von Leistungsansprüchen und der außerschulischen Interaktion, aber er vertrat diese beiden Momente immerhin in seiner Person. – Der Tutor von Gerd setzte zwar die Priorität entgegengesetzt, aber er verzichtete keineswegs auf die schulischen Leistungsanforderungen, sondern er vertrat diese in den Lernentwicklungsberichten sehr

deutlich und verlangte von Gerd ganz entschieden, dass er sich diesen Anforderungen nicht entzog. Er wechselte die Interpunktion, nachdem Gerd sich emotional und sozial hinreichend gefestigt hatte.

Wenn wir diese Ergebnisse auf das Vorverständnis beziehen, das wir am Beginn der Untersuchungen dargelegt haben (Kap. 4), so müssen wir dieses in folgender Weise verändern:

1. Wenn wir das Konzept des Team-Kleingruppen-Modells als den Versuch interpretiert haben, die Widersprüchlichkeit schulischen Lernens im Sinne der emanzipatorischen Komponenten aufzuheben, so müssen wir für die Praxis feststellen, dass zwischen diesen emanzipatorischen Intentionen und den Erfordernissen, die sich aus der Einbindung auch dieser Schule in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ergeben, ein Spannungsverhältnis bestehen bleibt. Lernen im Team-Kleingruppen-Modell bedeutet offenbar für die Mehrheit der Schüler, Eltern und Lehrer nicht eindeutig solidarisches Lernen, sondern dieses steht in einer Spannung zu Verhaltensmustern, die den Charakter der Selbstbehauptung und der Durchsetzung in der Konkurrenz haben. Die emanzipatorischen Funktionen bzw. Absichten und Ziele des Team-Kleingruppen-Modells sind gebrochen an Verhaltensweisen, die auf die Selbstbehauptung des Individuums zielen.
2. Von dieser Spannung sind alle Beteiligten im Grunde in gleicher Weise betroffen, sie nehmen aber doch unterschiedlich deutliche und mehr oder weniger konsequente Interpunktionen im Sinne der emanzipatorischen, egalisierenden Funktionen von Schule vor. Diese Unterschiede scheinen mit vielfältigen Faktoren der persönlichen Biografie, der aktuellen Lebensumstände, vorausgegangenen Erfahrungen sowie den Erwartungen an die (eigene) Zukunft zusammenzuhängen.
3. Konsequenter Interpunktionen dieser Ambivalenz sind sowohl bei den Lehrenden wie bei den Eltern und den Lernenden effektiver im Sinne der pädagogischen Intentionen des Modells. Je stärker sich die Beteiligten mit den Zielen des solidarisch-sozialen Lernens identifizieren können, desto besser gelingen die intendierten Lernprozesse. Schwierigkeiten und weniger befriedigende Entwicklungsprozesse gehen häufig mit Deutungsmustern schulischen Lehrens und Lernens einher, in denen die emanzipatorischen, egalisierenden Komponenten schwächer ausgeprägt sind und die selektiven, konkurrenzialen ein größeres Gewicht haben.
4. Eindeutige Interpunktionen erfordern ein besonderes Engagement und/oder günstige Umstände. Sie sind um so leichter durchzuhalten, je stärker die jeweiligen Handlungsträger sich physisch und psychisch in die Situation einbringen, Widerstände aushalten und Rückschläge ertragen können.
5. Eindeutige Interpunktionen können unter den gegebenen Bedingungen unangemessen sein, weil sie die Interaktion mit anderen erschweren können, die in ihren Vorstellungen von schulischem Lernen und in ihren Möglichkeiten sozialer Interaktion sozusagen 'noch nicht so weit' sind, sich also noch stärker an rivalisierenden und individualisierenden Verhaltensmustern orientieren.
6. Eindeutige Interpunktionen können also bedeuten, sich einem Risiko auszusetzen und sich einer Herausforderung zu stellen. Sie stehen implizit immer unter dem Vorbehalt, dass widrige Bedingungen nicht auftreten oder zumindest bewältigt werden können. Wenn sich diese Annahme als unrealistisch herausstellt, kann die Interpunktion 'umkippen', und die gegenpoligen Intentionen, die zunächst hintangestellt worden waren, erhalten wieder stärkeres, u.U. ein unnötig starkes Gewicht.
7. Gleichwohl ist es im Rahmen des Team-Kleingruppen-Modells der großen Mehrheit der Lernenden und der Lehrenden offenbar möglich, trotz unterschiedlicher Gewichtung der Interessen und unterschiedlicher Interpunktionen miteinander zu interagieren, und selbst jene Schüler, die in diese Interaktion weniger stark eingebunden sind, finden offenbar eine Möglichkeit für persönlich bedeutsame Beziehungen (auch wenn diese sich z.B. auf einzelne Mitschüler oder bestimmte Lehrer beziehen). Zumindest dem Anspruch und der Möglichkeit nach ist es nicht erforderlich, bestimmte Schüler auszugrenzen.
8. Wenn das Leitziel des Team-Kleingruppen-Modells im solidarisch-sozialen Umgang miteinander besteht, so können wir die Praxis mit dem Begriff der „sozialen Interaktion“ charakterisieren, womit zum Ausdruck gebracht werden soll, dass Lernende und Lehrende trotz unterschiedlicher Intentionen und bei unterschiedlichen Voraussetzungen miteinander arbeiten können, ohne sogleich und konsequent der Solidarität verpflichtet zu sein.
9. Dabei nähert sich die soziale Interaktion dem Ideal des solidarischen Umgangs um so mehr, je besser es den Beteiligten gelingt, über die Erwartungen und Erfahrungen, die sie mit dem Lehren und Lernen

verbinden, miteinander zu reden. Wenn die Organisationsstruktur des Team-Kleingruppen-Modells soziale Interaktion möglich macht, dann können wir mit dem Begriff der „Kommunikation“ den Prozess beschreiben, in dem 'bloße' soziale Interaktion den Charakter der Solidarität erwerben kann. Durch Kommunikation kann aus dem Neben- und Miteinander verschiedener Intentionen und der Duldung divergenter Verhaltensweisen die bewusste Anerkennung von Unterschiedlichkeit und deren Gleichberechtigung werden. Wenn wir das Konzept verstehen konnten als eine eindeutige Interpunktion zu Gunsten von Solidarität und Egalität, so können wir die Praxis als den Versuch beschreiben, in der Spannung zwischen Egalität und Hierarchie, zwischen Solidarität und Selektion die Gewichte durch Kommunikation möglichst weit zu Gunsten der emanzipatorischen Funktionen von Schule zu verschieben. Dieser Versuch gelingt in verschiedenen Situationen jeweils in dem Maße, in dem die Beteiligten selbst sich diese Interpunktion zu eigen gemacht haben und für die jeweiligen Bedingungen umsetzen. Das (utopisch gemeinte) Ziel des Team-Kleingruppen-Modells der Solidarität begrenzt sich an der Fähigkeit zur Kommunikation (wobei die Grenzen personaler oder/und gesellschaftlicher Art sein können), Solidarität kann sich aber nur über Kommunikation und ihre konsequente Einübung überhaupt erst entfalten. Das Team-Kleingruppen-Modell kann also als Versuch verstanden werden, über die Erfahrung gelingender Kommunikation das Bedürfnis nach Solidarität innerhalb und letztlich auch außerhalb dieser Lernbedingungen zu entwickeln. (vgl. zum Kommunikationsbegriff in der Pädagogik z.B. Mollenhauer 1972, R. Winkel 1986 a).

10. Das Team-Kleingruppen-Modell bietet also den Rahmen für eine kommunikative Form der Lernorganisation, bei der die jeweiligen Ziele und Bedingungen des Lernens nicht administrativ verfügt, sondern von den Beteiligten transparent gemacht und ausgehandelt werden können (vgl. Schlömerkemper 1981). Die spezifischen Chancen des Lernens im Team-Kleingruppen-Modell liegen also nicht darin, dass Solidarität quasi automatisch gelingt und institutionell funktioniert, sondern darin, dass diese Organisationsform den Beteiligten die Chance gibt, unterschiedliche Bedürfnisse einzubringen, aufeinander abzustimmen und die Erfahrungen miteinander auszutauschen. Die vielfältigen Gestaltungsfreiräume erlauben es den Beteiligten, ihre unterschiedlichen Interpunktionen von Schule einzubringen, und die intensiven Interaktionsprozesse machen es möglich, diese Vielfalt der Intentionen nicht nur auszuhalten, sondern produktiv werden zu lassen.

11.3 Methoden

In methodologischer Hinsicht sollte unsere Untersuchung ein Versuch sein, quantitative und qualitative Forschungsverfahren miteinander zu verbinden. Wir haben Fragebogendaten und biografische Materialien zueinander in Beziehung gesetzt. Dies hat sich nach unserer Einschätzung bewährt und als sehr fruchtbar erwiesen.

Fragebogen-Daten können eine gute Ergänzung biografischer Materialien sein. So haben wir z.B. bei Gerd anhand der Fragebogendaten (besonders der Eltern) herausarbeiten können, worin die Bedingungen für die Entwicklung liegen könnten, die wir für diesen Schüler anhand der biografischen Materialien beschrieben haben, und warum diese spezifische Konstellation in dieser Biografie zu Problemen führen musste. Indem wir die individuellen Daten mit jener der Gesamtgruppe verglichen, war deutlich geworden, dass dieser Schüler mit untypischen Verhaltensorientierungen in die Schule gekommen war, die mit denen der Mehrheit in Konflikt geraten mussten. Die biografischen Informationen allein hätten nicht erkennbar werden lassen, dass es zwischen den Verhaltensorientierungen dieses Schülers und denen seiner Stammgruppe eine erhebliche Differenz gab. Wir hatten damit für die Interpretation der Biografie wichtige zusätzliche Hinweise erhalten.

Bewährt hat sich nach unserer Einschätzung auch, dass wir einen wenig standardisierten Fragebogen verwendet haben, der nicht vorab einer empirisch-statistischen Testanalyse unterzogen worden ist. Es hat sich gezeigt, dass solche Fragebogen-Daten in einer Untersuchung der hier durchgeführten Art durchaus aussagekräftig und für die einzelnen Personen recht gültig sind. Allerdings gilt dies nicht im Sinne objektiver Messverfahren. Hier bleiben Vorbehalte bestehen, die in der methodologischen Literatur immer wieder geltend gemacht werden (vgl. zusammenfassend z.B. Friedrichs 1973 ff, S. 189 ff.): So liegt den einzelnen Antworten kein objektiver Maßstab zugrunde, an dem sich alle Befragten in gleicher Weise orientiert hätten. Auch werden verschiedene Personen unterschiedliche Grade der Zustimmung mit den verschiedenen Antwortkategorien („stimmt“ oder „stimmt teilweise“) verbunden haben.

Es hat sich aber gezeigt, dass solche Daten in ihrer Struktur sehr gut widerspiegeln, welche Bedeutung die erfragten Sachverhalte für die jeweiligen Personen haben. So hatte sich z.B. bei Gerds Eltern gezeigt, dass die von den Eltern gewählten Rangfolgen der familiären Erziehungsziele mit den Informationen gut übereinstimmten, die wir anhand der biografischen Materialien gewonnen hatten. Wir haben dabei unsere Interpretationen nicht allein aus den Daten dieser einzelnen Personen gewonnen, sondern aus der vergleichenden Analyse im Kontext der anderen Befragten. Nicht der absolute Kennwert einer Antwort (der Messwert) war für uns entscheidend, sondern die Relation, in der dieser zu den anderen Daten dieser Person und zu denen der anderen Befragten stand. Nicht die Messung ist hier bedeutsam gewesen, sondern die Beziehung, in der die Daten zueinander stehen. Zugespitzt können wir demnach formulieren: Daten aus nicht standardisierten Fragebögen mögen als Messwerte fragwürdig bleiben, sie eignen sich aber durchaus als Grundlage für Strukturanalysen, die weniger auf die absolute Stärke einer Merkmalsausprägung abzielen, sondern herausarbeiten wollen, in welcher Beziehung verschiedene Merkmale zueinander stehen und wie sich die Merkmalsstruktur einer Person zu denen anderer, vergleichbarer Personen verhält. – Quantifizierte Informationen aus relativ offenen Erhebungen lassen sich in diesem Sinne also durchaus qualitativ interpretieren. Entscheidend ist dabei allerdings, dass sie tatsächlich nicht als Messwerte verstanden werden, sondern als Aussagen, die im Grunde nur zum Zwecke der (elektronischen) Datenverarbeitung quantifiziert und 'eigentlich' wie Texte auf ihre Bedeutung und ihre „latente Sinnstruktur“ (Oevermann u.a. 1979) analysiert werden. Dies ist das Ziel der hermeneutischen Datenanalyse (vgl. Kap. 2).

Umgekehrt ist es natürlich auch hilfreich, Fragebogen-Daten durch biografische Informationen zu ergänzen und anzureichern. Dies scheint uns allerdings so selbstverständlich zu sein, dass wir es nicht als besonderes Ergebnis herauszustellen brauchen. Biografische Fallanalysen werden immer konkretere Vorstellungen von den Prozessen ermöglichen, die sich in Fragebogen-Daten nur vergleichsweise abstrakt abbilden können. So haben wir zum Beispiel Agnes' Fragebogen-Aussagen über ihre Familie erst mithilfe der Interviewaussagen so konkretisieren können, dass sich ein stimmiges Bild ergab. Auf der anderen Seite hätten es uns die biografischen Informationen allein nicht möglich gemacht, diesen Fall als einen in vieler Hinsicht außergewöhnlichen zu erkennen.

Wir können also einen Trend, der sich in der methodologischen Diskussion der letzten Jahre abzeichnet und inzwischen verstärkt hat, unterstützen: Ein Sachverhalt ist um so besser zu untersuchen, je vielfältiger die methodischen Instrumentarien sind, mit denen er untersucht wird (vgl. z.B. Klafki 1971, Köckeis-Stangl 1980, Wilson 1982). Allerdings sollte die Vielfalt der Methoden möglichst nicht in einem Nebeneinander enden, das erst in der Interpretation überwunden wird. Es sollte vielmehr schon bei der Anlage der Untersuchung und bei der Auswertung der Materialien versucht werden, die verschiedenen Ansätze auch methodisch miteinander zu verbinden. Die Individualanalyse von Fragebogen-Daten im Kontext einer größeren Gruppe von Befragten scheint uns ein geeigneter Weg zu sein, um biografische Informationen und empirisch-statistische Daten miteinander zu verbinden.

11.4 Politik

Das Team-Kleingruppen-Modell wird in der bildungspolitischen und der pädagogischen Diskussion oftmals mit hochgesteckten Erwartungen (und auf der anderen Seite mit ebenso schlimmen Befürchtungen) verbunden. Richtig scheint uns daran zweifellos, dass im Team-Kleingruppen-Modell ein Konzept beschrieben ist, das für die Schule der Zukunft Modellcharakter haben könnte und haben sollte. Auf dem Hintergrund unserer Ergebnisse und vor allem ihrer theoretischen Interpretation scheint es uns aber angebracht, vor bildungspolitischer und reformerischer Euphorie zu warnen. Wenn wir am Beispiel der IGS Göttingen-Geismar gelungene Lehr- und Lernprozesse haben aufzeigen können, so ist dies nach unserer Sicht nicht allein den organisatorischen, institutionellen Bedingungen und dem pädagogischen Konzept als solchem zu verdanken. Dass dieses anspruchsvolle Konzept verwirklicht werden konnte und dass dies innerhalb der Schule an einigen Stellen besser als an anderen gelingt, hängt ganz wesentlich davon ab, mit welchen Intentionen und mit welcher Eindeutigkeit die Beteiligten – und zwar alle Beteiligten – hier lehren und lernen und dadurch das Konzept Wirklichkeit werden lassen. Bei jenen Teilgruppen, die die Chancen des Modells weniger gut nutzen können, hatte sich ja gezeigt, dass diese Schüler, ihre Eltern und/oder ihre Lehrer sich mit den Zielen dieser Schule weniger identifizieren. Wer individuelles Leistungsstreben für wichtiger hält als Kooperation und Solidarität, hat mit Bedingungen

des Lernens und des Lehrens eher Schwierigkeiten, die sich an Zielen des solidarisch-sozialen Lernens orientieren.

Es gibt also keinen intentionalen, organisatorischen Automatismus, nach dem sich pädagogisch und bildungspolitisch wünschenswerte Effekte notwendig einstellen. Gleichwohl haben unsere Ergebnisse gezeigt, dass in einem veränderten sozialen Kontext andere soziale Erfahrungen vermittelt werden und dass über diese Erfahrungen auch die Intentionen der Beteiligten zu beeinflussen sind. So kann sich Erfolgs- und Leistungsstreben auch darin erfüllen, seine Tüchtigkeit an der Fähigkeit zu Kooperation und solidarischem Helfen zu erweisen. Was Bernfeld (1925) und andere (vgl. Zinnecker 1975) unter dem Stichwort des 'heimlichen Lehrplans' als latente Sozialisierungseffekte der Institution Schule aufgezeigt haben, gilt mit umgekehrten Vorzeichen auch für eine bewusst nach emanzipatorischen Zielsetzungen gestaltete Lernumwelt: Die Bedingungen des sozialen Umfeldes prägen die sozialen Erfahrungen und wirken sich mehr oder weniger auf die Verhaltensweisen aus. Ob dies mehr oder weniger der Fall ist, richtet sich freilich wiederum nach dem Grad, in dem die Zielsetzungen von den Betroffenen geteilt oder abgelehnt werden.

Die theoretische Interpretation unserer biografischen und empirischen Untersuchungen hatte als ein zentrales strukturelles Merkmal ergeben, dass solidarisch-soziales Lernen noch nicht allein dadurch gewährleistet wird, dass ein organisatorischer Rahmen bereitgestellt wird, in dem sich soziale Interaktion ereignen kann, sondern dass die Beteiligten sich in einem kommunikativen Prozess erst noch und immer wieder über ihre Intentionen verständigen müssen, um zu prüfen, in welchem Grad die Polarität widersprüchlicher Intentionen zu Gunsten solidarischen Handelns verlagert werden kann.

Dementsprechend ist u. E. im Kontext bildungspolitischer Überlegungen ebenfalls zu fragen, mit welchen Intentionen Bildungsreform betrieben werden soll und wie es sich hier mit der Polarität widersprüchlicher Intentionen verhält (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 1984 b).

Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre (vgl. z.B. Flitner 1977, Herrlitz 1983, Klemm/Rolff/Tillmann 1985, Tillmann 1986) hatte u.a. das Ziel verfolgt, mehr Kindern vor allem aus benachteiligten sozialen Gruppen weiterführende Bildungschancen zu eröffnen. Dieses Ziel ist in den Gesamtschulen, die nach dem Konzept des Kern-Kurs-Modells mit äußerer Fachleistungsdifferenzierung arbeiten, ein ganzes Stück weit erreicht worden (vgl. zusammenfassend Fend 1982), aber nach wie vor können auch unter diesen günstigeren Bedingungen viele Schülerinnen und Schüler den Ansprüchen weiterführender Bildungsgänge nicht genügen. Vor diesem Hintergrund ist es zunächst als bildungspolitisch bedeutsam hervorzuheben und festzuhalten, dass es sich unter den Bedingungen des Team-Kleingruppen-Modells und seiner intensiven Fördermöglichkeiten in herausragender Weise als möglich erwiesen hat, mehr Kindern eine umfassendere Bildung zugänglich zu machen, ihnen ein Mehr an Qualifikationen zu vermitteln und auch jenen den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen zu eröffnen, die sich unter den Bedingungen des gegliederten Schulsystems nicht getraut hätten, einen entsprechenden Weg einzuschlagen, und die vermutlich auch unter den Bedingungen des Kern-Kurs-Systems an dessen selektivem Charakter gescheitert wären.

Nun haben sich allerdings die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, unter denen einst die Förderung aller Kinder zum Programm erhoben worden war, erheblich verändert. Und unter der Perspektive, dass sich die „Bildungskatastrophe“ und ein Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften unter ökonomischen Gesichtspunkten als „unrealistische Wendung“ (Führ 1985) erwiesen hat, wird mit diesem höheren 'Output' der TKM-Schulen an qualifizierten Abschlüssen kaum bildungspolitischer Kredit zu gewinnen sein. Eher könnte ein unter dem Qualifikations- und Berechtigungsaspekt so erfolgreiches Modell in Zeiten einer restriktiven Bildungs- und Gesellschaftspolitik, die sich anstelle der „Chancengleichheit“ der „Chancengerechtigkeit“ verpflichtet fühlt, suspekt und unzeitgemäß erscheinen.

Dass es in der Bildungspolitik zu dieser Wende gekommen ist und dass hier gegenwärtig eine Art Moratorium zu bestehen scheint, ist nun nach unserer Sicht nicht allein auf die veränderten politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen zurückzuführen. Es beruht u.E. auch darauf, dass in den sechziger Jahren in der Erwartung nahezu unbegrenzten wirtschaftlichen Wachstums mit einem Begründungsmuster für Bildungsreformen geworben worden ist („Aufstieg durch Bildung“ lautete das Motto des bildungspolitischen Kongresses der SPD im Jahre 1963), das nunmehr sozusagen in logischer Fortsetzung, aber in intentionaler Umkehrung wirksam wird: Sollten damals soziale Aufstiegs- bzw. Teilhabeberechtigungen für die bis dahin Benachteiligten erkämpft werden, so wird jetzt – nachdem diese

Politik für große Teile der Bevölkerung erfolgreich war – mit dem gleichen Legitimationsmuster zu sichern versucht, dass sich „Bildung“ – wie es einst versprochen worden ist – „auszahlt“. Wenn mit mehr „Bildung“ für mehr Heranwachsende der Anspruch auf gesellschaftliche Gleichberechtigung und verbesserte soziale und berufliche Chancen begründet worden ist, so wurde damit zugleich – auch wenn das nicht die Absicht einer emanzipatorisch gemeinten Bildungspolitik gewesen ist – „Bildung“ als Legitimationsmuster für berufliche und gesellschaftliche Positionen verstärkt.²⁴ Da sich die hierarchische Grundstruktur unserer Gesellschaft nicht verändert hat und soziale Ungleichheit weiter besteht (und auch von einem liberalistischen Konzept der „Chancengleichheit“ gar nicht berührt worden ist), musste „Bildung“ zwangsläufig ihren 'Doppelcharakter' behalten, nämlich zum einen durchaus zur Entfaltung der Persönlichkeit beitragen zu können und zum sozialen Aufstieg zu berechtigen, damit zugleich aber die Unterschiedlichkeit der sozialen Positionen zu legitimieren und 'gerechte' Abgrenzungen zwischen den unterschiedlich Gebildeten zu ermöglichen.

Eine Bildungspolitik, die sich am „Aufstiegs-Paradigma“ orientierte und damit geworben hat, konnte die versprochenen Aufstiegschancen allerdings nicht auf Dauer einlösen, ja sie musste paradoxerweise entweder selbst dafür Sorge tragen, dass Förderung nur im dem Maße erfolgreich ist, in dem sich das Angebot an privilegierten Positionen erweitert oder erweitern lässt (z.B. durch ökonomisches Wachstum), oder sie musste in Kauf nehmen, an der Paradoxie zu scheitern, dass Aufstiegsversprechen absurd sind, wenn alle aufsteigen sollen.²⁵ An der Gleichzeitigkeit von Integration und Differenzierung, von Förderung und Selektion ließe sich aufzeigen, dass das Konzept der „demokratischen Leistungsschule“ dieser Widersprüchlichkeit verhaftet gewesen ist und dass es damit durchaus in der Tradition bildungstheoretischen und bildungspolitischen Denkens steht, das von der Dualität egalitärer und elitärer Komponenten geprägt ist (ausführlicher bei Schlömerkemper 1986 b).

Auf Dauer wird sich eine solche Verkürzung von „Bildung“ auf „Qualifikation“ (vgl. Kade 1983) und Zertifikate, also die „Instrumentalisierung“ der Schule (im Sinne eines Deutungsmusters bei Hurrelmann/Wolf 1986) nicht durchhalten lassen, weil dies letztlich in einen Legitimationsverlust führen muss. Es wird immer schwieriger werden und immer weniger gelingen, Motivation für schulisches Lernen zu schaffen, wenn damit Gratifikationsversprechen verbunden werden, die nicht eingelöst werden können oder die die Rivalität um die knappen und knapper werdenden Privilegien verschärfen müssen. Soziale Beziehungen auf der Grundlage ungleicher Qualifikationen hierarchisch zu gestalten und dadurch das Gleichheitsversprechen des sozialen und demokratischen Rechtsstaats auf die Gleichheit der Zugangsberechtigungen nach Maßgabe unterschiedlicher Leistungsfähigkeit zu beschränken, wird zunehmend an Legitimationskraft verlieren, weil die Nebenwirkungen solcher Hierarchiebildung auf die sozialen Verkehrsformen immer offensichtlicher werden und als inhuman zu bewerten sind.

Es kommt hinzu, dass es offenbar in den vergangenen Jahren der Bildungsreform nicht gelungen ist und vermutlich zumindest auf absehbare Zeit auch nicht gelingen wird, das anspruchsvolle Konzept, nach dem alle Schüler „es schaffen“ (vgl. Bloom 1970), in breitem Umfang zu realisieren. Zweifellos sind noch längst nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft, um mehr Schüler im Sinne von Heinrich Roth (1952) zu „begaben“, aber eine realistische Bildungspolitik wird (wieder) zur Kenntnis nehmen müssen, was Heinrich Roth damals selbst formuliert hatte, nämlich dass es „selbstverständlich unterschiedlich entwicklungsfähige Begabungsanlagen (gibt)“ (Roth 1952, S. 66). Eine emanzipatorisch gemeinte Bildungspolitik darf nun allerdings angesichts solcher Erfahrungen und Einsichten keineswegs resignieren, sondern sie muss ein Konzept von Schule entwickeln, wie mit dieser Ungleichheit in den Kompetenzen, die trotz aller notwendigen und effektiven Förderung verbleibt, konstruktiv und sozial umgegangen werden kann (vgl. Schlömerkemper 1986 b).

Das Team-Kleingruppen-Modell kann zu einer Bildungsreformpolitik, die sich nach unserer Einschätzung im Paradox des Aufstiegs-Versprechens verfangen hat, eine Alternative anbieten: Zwar ist dieses Konzept in der IGS Göttingen-Geismar gerade auch im Sinne der optimalen Förderung aller Schülerinnen und Schüler außerordentlich erfolgreich, aber bedeutsamer als diese Leistungszertifikate sind u. E. die Erfahrungen und Anregungen, die die Schülerinnen und Schüler für ihre personale und

²⁴ Dies gilt fatalerweise auch für das von Anfang an emanzipatorisch gedachte Konzept des „dynamischen Begabungsbegriffs“ im Sinne von Heinrich Roth (1952; vgl. dazu Schlömerkemper 1985 c).

²⁵ Es ist deshalb nur konsequent, wenn viele Wähler jene Berechtigungen, die sie im Zuge der Bildungsexpansion durch Bildung erworben haben, nunmehr dadurch gegen weiterreichende egalisierende Ansprüche zu sichern suchen, dass sie jenen Parteien zur Macht verhelfen, die „Bildung“ im Sinne von „Leistung“ wieder zu ihrem Recht kommen lassen wollen.

soziale Entwicklung erhalten. Und dies gilt auch und gerade für jene, die an dieser Schule von der Förderung im Leistungsbereich weniger als die Mehrheit profitieren konnten oder bei denen auch eine intensive Betreuung nicht zu jenem Abschluss geführt hat, der üblicherweise als der 'höchste' gilt. Trotz der großen Erfolge bei den Abschlüssen bleibt auch an dieser Schule bei den Fachleistungen letztlich ein recht breites Spektrum bestehen. Aber im Rahmen des Team-Kleingruppen-Modells bleiben Schüler mit unterschiedlicher Qualifikation in sozialer Interaktion, und es besteht die Chance, dass durch Kommunikation dieses soziale Miteinander eine Qualität erhält, der man das Prädikat „Solidarität“ verleihen kann. Die Alternative zur herkömmlichen Konzeption emanzipatorisch gemeinter, aber im Aufstiegs-Paradox gefangener Bildungspolitik sehen wir darin, dass hier (im TKM) die optimale Förderung besser gelingt, vor allem aber darin, dass mit der dennoch verbleibenden Unterschiedlichkeit auf eine Weise umgegangen wird, die als „konstruktiv und sozial“ bezeichnet werden kann, wenn es denn den Beteiligten gelingt, die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens entsprechend zu füllen (vgl. 11.2).

Es geht also keineswegs um eine Revision des Ziels, alle Schüler optimal zu fördern, sondern darum, dieses – wenigstens im Kontext der Schule – möglichst nicht so zu tun, dass immer zugleich die traditionellen Maßstäbe als Instrument der sozialen Abgrenzung reproduziert werden. Es gilt also, das Verständnis von Leistung neu zu bedenken und sich der Spannung von Unterschiedlichkeit und Egalität bewusst zu bleiben und sich diesem Problem zu stellen (vgl. Richter 1985, Prengel 1986), es gilt, den Bildungsbegriff der Gesamtschule so zu definieren, dass Egalität auch und gerade dann eingelöst wird, wenn in den Qualifikationen Ungleichheit bestehen bleibt.

Von diesem Ziel muss eine Schule unter den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen noch weit entfernt sein, und sie wird von dieser Realität (s.o.) immer wieder eingeholt werden. Auf dem sicher noch langen Weg dorthin (vgl. Herrlitz 1983) kann jedoch eine TKM-Schule zeigen, welche Möglichkeiten des solidarischen Lernens auch unter widrigen Bedingungen bereits bestehen. In diesem Sinne ist der IGS Göttingen-Geismar zu wünschen, dass sie diesen Weg konsequent weitergehen kann, und es ist unserer Gesellschaft zu wünschen, dass sie sich von der hier bereits ein Stück weit eingelösten Utopie anstecken lässt.

Literatur

- Achtenhagen, Frank 1984: Qualitative Unterrichtsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 12, 1984, 3, S. 206-217
- Affeldt, Udo 1982: Vom Einzelkämpfer zum Team. In: *betrifft:erziehung*, 15, 1982, 6, S. 53-57
- Affeldt, Udo; Anne Ratzki, Gudrun Wensky 1977: Das Team-Kleingruppen-Modell an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: *Gesamtschule*, 10, 1977, 3, S. 19-21
- Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München: Juventa
- Arbeitsgruppe Soziale Organisation 1975: Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung. In: *Die Deutsche Schule*, 67, 1975, 7/8, S. 489-512
- Arbeitsgruppe TKM 1979: Das Team-Kleingruppen-Modell. Anregungen zur Realisierung sozialen Lernens. Hg. von der Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule. (Arbeitsmaterialien 2/79) Hamburg: Eigenverlag (jetzt Aurich)
- Baacke, Dieter; Theodor Schulze (Hg.) 1979: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa
- Baacke, Dieter; Theodor Schulze (Hg.) 1985: Pädagogische Biografieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim und Basel: Beltz
- Baßmann, Winfried; Karin Dehnbostel, Günter Drenkelfort (Hg.) 1980: Gesamtschule - Lernen ohne Angst. Frankfurt: Fischer Taschenbuch
- Baumert, Jürgen (in Zusammenarbeit mit Jürgen Raschert) 1983: Gesamtschule. In: Ernst-Günther Skiba, Christoph Wulf und Konrad Wünsche (Hg.): *Erziehung im Jugendalter. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 8.* Stuttgart: Klett-Cotta, S. 228-269
- Baumert, Jürgen; Peter Martin Roeder, Fritz Sang, Bernd Schmitz 1986: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 1986, 5, S. 639-660
- Behrendt, Wilhelm 1979: Die Tischgruppe als Differenzierungs- und Fördergruppe. In: Herrlitz/Schaub 1979, S. 246-289
- Behrendt, Wilhelm 1980: Kritische Anmerkungen und Fragen zur Lerngeschichte eines Schülers aus dem neunten Jahrgang an der IGS in Göttingen-Geismar. Untersuchungen und Berichte der Projektgruppe SIGS, Band 8. Göttingen: Eigenverlag
- Behrendt, Wilhelm 1981: Werte in der Erziehung. Über die doppelte Moral des Erziehers. In: *Die Deutsche Schule*, 73, 1981, 10, S. 589-595
- Bernfeld, Siegfried 1925/1967: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.* Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag (1925) / Frankfurt: Suhrkamp (1967)
- Bilden, Helga 1980: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.) 1980: *Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim: Beltz, S. 777-812
- Bittner, Günther 1982: Die Bedeutung unbewusster Motive im sozialen Lernen. In: Fromm/Keim 1982, S. 120-133
- Blankertz, Herwig (Hg.) 1986: *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW. 2 Bände.* Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Soester Verlagskontor
- Bloom, Benjamin S. 1970: Alle Schüler schaffen es. In: *betrifft:erziehung*, 1970, 11, S. 15-27
- Bohnsack, Fritz u.a. 1984: *Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht.* Weinheim und Basel: Beltz
- Bortz, Jürgen 1979: *Lehrbuch der Statistik. Für Sozialwissenschaftler.* Berlin: Springer
- Brandt, Horst und Eckart Liebau 1978: *Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule.* München: Juventa
- Brandt, Horst; Eckart Liebau 1978: *Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule.* München: Juventa
- Brandt, Horst; Jörg Schlömerkemper 1984: *Schüler-Erfahrungen im Team-Kleingruppen-Modell. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern. (Untersuchungen und Berichte der Projektgruppe SIGS. Bd. 10)* Göttingen: Eigenverlag
- Brandt, Horst und Jörg Schlömerkemper 1985: *Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 1985, 2, S. 201-219
- Brandt, Horst; Jutta Klemenz und Klaus Winkel 1980: *Das Team-Kleingruppen-Modell an der IGS Göttingen-Geismar – ein Weg konsequenter Schulreform.* In: Baßmann u.a., S. 151-187
- Brück, Horst 1978: *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindheit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers - ein Modell.* Reinbek: Rowohlt
- Buer, Jürgen van 1984: "Quantitative" oder "qualitative" Unterrichtsbeobachtung? – Eine falsche Alternative. In: *Unterrichtswissenschaft*, 12, 1984, 3, S. 252-267
- Clauss, Günter und Heinz Ebner 1975: *Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen.* Zürich und Frankfurt: Deutsch
- Creating A School Community. One Modell of How It Can Be Done. An Interview with Anne Ratzki. In: *American Educator*. Spring 1988, S. 10-17 und 38-43
- Dörger, Ursula; Ulrich Steffens 1986: *Die eigene Gesamtschule pädagogisch weiterentwickeln.* In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 38, 1986, 7-8, S. 24-29

- Danner, Helmut 1979: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München, Basel: Reinhardt (UTB)
- Datler, Wilfried (Hg.) 1987: Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der 'Verhaltensgestörten'. Frankfurt/Bern: Lang
- Dehnbostel, Karin und Peter Richter 1977: Schülergruppen und Lehrerteams. In: päd.extra, 5, 1977, 10, S. 42-44
- Deutscher Bildungsrat 1970: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett
- Dietrich, Georg 1969 ff.: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. München (4. Auflage 1974)
- Dreher, Eick; Werner Specht 1978: Probleme der sozialen Organisation in der Sekundarstufe I. In: Wolfgang Keim (Hg.): Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven. Königstein: Scriptor, S. 264-292
- Drenkelfort, Günter; Marianne Kuschfeld, Gudrun Stutzki 1976: Reorganisation einer Gesamtschule nach dem Team-Stammgruppen-Modell. Das Beispiel Hannover-Linden. In: Klaus-Jürgen Tillmann (Hg): Sozialpädagogik in der Schule. München: Juventa, S. 124-140
- Edelstein, Wolfgang; Jürgen Habermas (Hg.) 1984: Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt: Suhrkamp
- Eigler, Gunter 1975: Das Verhältnis von Lernen und Leistung als Forschungsproblem. In: Heinrich Roth und Dagmar Friedrich (Hg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 50. Stuttgart: Klett, S. 55-97
- Erikson, Erik H. 1966: Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: dsb.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 55-122
- Fausser, Peter; Friedrich Schweitzer 1985: Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31, 1985, 3, S. 339-363
- Fend, Helmut 1974: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim und Basel: Beltz
- Fend, Helmut 1980: Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg
- Fend, Helmut 1982: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim und Basel: Beltz
- Fend, Helmut 1986: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 3, S. 275-293
- Fend, Helmut u.a. 1976: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 55. Stuttgart: Klett
- Ferchhoff, Wilfried 1986: Zur Lage der qualitativen Sozialforschung in den achtziger Jahren. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 3, 1986, 2, S. 239-281
- Fischer, Klaus-Jürgen 1980: Orientieren, Beraten, Entscheiden. Organisation, Zielsetzung und Durchführung von Wahlpflichtunterricht an der IGS Göttingen-Geismar. In: Eucher/Kämpf-Janen (Hg.): Ästhetische Erziehung. München: Urban & Schwarzenberg
- Fischer, Klaus-Jürgen 1981: Democracy at School. In: Tony Bailey, Günter Renner (Hg.): Education for Democracy in Comprehensive Schools in Europe. (Schriften, Nr. II) Berlin: Institut für europäische Lehrerbildung der Europäischen Akademie, S. 16 ff.
- Flitner, Andreas 1977: Missratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München: Piper
- Flitner, Andreas 1982/1985: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin: Siedler (1982) / München: Piper (1985)
- Friedrichs, Jürgen 1973 ff.: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek: rororo studium; seit 1980: Opladen: Westdeutscher Verlag
- Fromm, Martin und Wolfgang Keim (Hg.) 1982: Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider
- Fuchs, Werner 1984: Biografische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methode. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Führ, Christoph 1985: Die unrealistische Wendung - Rückblick auf Bildungsreformkonzepte der sechziger Jahre. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2, 1985, 2, S. 259-281
- Fuhr, Reinhard u.a. 1977: Soziales Lernen, Innere Differenzierung, Kleingruppenunterricht. Braunschweig: Westermann
- Gadamer, Hans-Georg 1960: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr
- Garlichs, Ariane 1985: Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31, 1985, 3, S. 365-383
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.) 1976: Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung. Bochum: Eigenverlag
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.) 1977: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Bericht über den 5. Norddeutschen Gesamtschulkongress. Bochum/Göttingen: Eigenverlag
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.) 1978 a: Gesamtschule - Schule Europas. Hamburg: Eigenverlag
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.) 1978 b: Soziale Organisation, Soziales Lernen und Differenzierung. Heft 3: Praxisberichte: Köln-Holweide. Hamburg: Eigenverlag
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.) 1982 a: Lernprobleme und Unterricht. Hamburg: Eigenverlag
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.) 1982 b: Binnendifferenzierung. Methodische Probleme heterogener Lerngruppenorganisation - Teil 1. Aurich: Eigenverlag

- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.) 1982 c: Arbeit mit Kleingruppen. Methodische Probleme heterogener Lerngruppenorganisation - Teil 2. Aurich: Eigenverlag
- Gesamtschule Waldau 1983: Offene Schule. Materialien. (Nr. 2 1985). Kassel: Eigenverlag
- Gewecke, U.; J. Röschmann-Asmussen 1976: Teamarbeit in der Gesamtschule. Beispiel Soziales Lernen. In: Hamburger Lehrerzeitung, 19, 1976, S. 581-586
- Giesecke, Hermann 1985: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart: Klett-Cotta
- Grauer, Gustav; Armin Gutt 1977: Alternativen zur Leistungsdifferenzierung – Report über die Reorganisation einer Gesamtschule. In: päd.extra, 5, 1977, 10, S. 40-47
- Graumann, C. F. 1974: Die Klasse als Gruppe. In: F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen und M. Hofer (Hg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch, Bd. 2, S. 473-494
- Gruschka, Andreas; Andreas Peschka, Hermann-J. Schlicht und Vito di Chio 1981: Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen, Entwicklungsaufgaben, Deutungsmuster. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1, 1981, 2, S. 269-289
- Haenisch, Hans 1986: Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 38, 1986, 7/8, S. 18-23
- Haenisch, Hans; Helmut Lukesch 1980: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems im Leistungsvergleich. München: Urban & Schwarzenberg
- Haußer, Karl 1980: Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. Weinheim und Basel: Beltz
- Herrlitz, Hans-Georg 1983: Gesamtschulreform im historischen Prozess. Eröffnungsreferat auf dem Bundeskongress der GGG am 12. Mai 1983. In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.) 1985: Dokumente, Arbeitsmaterialien, Informationen, Heft 2/85. Aurich: Eigenverlag, S. 1-16
- Herrlitz, Hans-Georg und Horst Schaub (Hg.) 1979: Die Praxis der Lerndiagnose und Lernförderung im Team-Kleingruppen-Modell. Untersuchungen und Berichte der Projektgruppe SIGS, Band 4. Göttingen: Eigenverlag
- Herrlitz, Hans-Georg; Wulf Hopf und Hartmut Titze 1981: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein: Athenäum
- Holt, Werner van 1986: Die Freude an der guten und das Leid an der schlechten Schule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 38, 1986, 7-8, S. 13-17
- Holtappels, Heinz Günter 1984: Abweichendes Verhalten oder Schulalltagsbewältigung. In: Die Deutsche Schule, 76, 1984, 1, S. 18-30
- Hopf, Christel; Elmar Weingarten (Hg.) 1979: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Hopf, Wulf 1984: Handlungsforschung und "natürliche Sozialsysteme" – Anmerkungen zur Methodik und zum Erkenntnissertrag von Handlungsforschungsprojekten. In: Soziale Welt, 35, 1984, 3, S. 350-371
- Hurrelmann, Klaus 1975: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek:rororo studium
- Hurrelmann, Klaus; Hartmut Wolf 1986: Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim und München: Juventa
- Judith, Heiko 1977: Lerndiagnose – eine konkrete Utopie. Überlegungen zum Schülerbeobachtungsbogen der Orientierungsstufen in Niedersachsen. In: Die Deutsche Schule, 69, 1977, 11, S. 658-668
- Judith, Ingrid; Elmer Schnuit 1979: Die Tischgruppen-Elterntreffen. In: Herrlitz/Schaub, S. 188-211
- Jürgenliemk, Stephan 1980: Schulorganisation und Schülerverhalten - Eine Fallstudie an der IGS Göttingen-Geismar. Untersuchungen und Berichte der Projektgruppe SIGS, Band 9. Göttingen: Eigenverlag
- Jürgenliemk, Stephan 1982: Die integrative Kraft der heterogenen Kleingruppe. In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1982 c, S. 10-23
- Köckeis-Stangl, Eva 1980: Methoden der Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 321-370
- Kade, Jochen 1983: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29, 1983, 6, S. 859-876
- Kahl, Reinhard 1982: Zwergschule im Großsystem. Das Team-Kleingruppen-Modell. In: betrifft:erziehung, 15, 1982, 4, S. 28-37
- Kasten, Hartmut 1986: Geburtsrangplatz und Geschwisterposition. Sozialdefizitäre Entwicklung des Einzelkindes? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6, 1986, 2, S. 321-328
- Keim, Wolfgang (Hg.) 1973/1976: Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe. 1973, 2. erweiterte Auflage 1976
- Keim, Wolfgang 1986: Eine Schule braucht ein pädagogisches Konzept - das Beispiel Gesamtschule Köln-Holweide. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 3, S. 363-377
- Keim, Wolfgang 1986: Eine Schule braucht ein pädagogisches Konzept – das Beispiel Gesamtschule Köln-Holweide. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 3, S. 363-377
- Keim, Wolfgang 1987 a: Schulschwierige Schüler - Ein vergessenes Problem in der bundesrepublikanischen Gesamtschule. In: Datler 1987, S. 129-150

- Keim, Wolfgang 1987 b: Fachleistungskurse an Gesamtschulen. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: dsb. (Hg.): Kursunterricht. Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 436-493
- Klafki, Wolfgang 1971: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17, 1971, 3, S. 351-385; Auch in: dsb. 1976: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 13-55
- Klafki, Wolfgang 1974: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. Mit Beiträgen von A. Gehlen u.a. München: dtv, S. 73-110 Auch in dsb. 1976: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 141-176
- Klemm, Klaus, Hans-Günter Rolff und Klaus-Jürgen Tillmann 1985: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek: Rowohlt
- Konferenz der Kultusminister 1982: Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen. In: Dokumentationsdienst Bildungswesen, 1982, S. 404 ff. Auch in: Bildung und Erziehung. 35, 1982, S. 344-348
- Korf, Stefan u.a. (Hg.) 1984: Der Versuch. Anmerkungen aus der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule. Dransfeld: Versuch Verlag
- Krappmann, Lothar; Hans Oswald 1985: Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31, 1985, 3, S. 321-337
- Krüger, Peter; Johannes Franssen 1984: Das Partnerklassen-Modell (an der KGS Wittmund). Offsetdruck
- Kuhlmann, Henning 1980: Ein Bericht über die IGS Göttingen-Geismar. In: Baßmann u.a., S. 143-148
- Lange, B.; R. Kuffner, R. Schwarzer 1983: Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisierungseffekten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Liebau, Eckart 1976: Schulorganisation als Gegenstand von Handlungsforschung am Beispiel der Projektgruppe SIGS. In: Neue Sammlung, 16, 1976, 4, S. 333-342
- Liebau, Eckart 1981: Das Team-Kleingruppen-Modell der pädagogischen Organisation. In: Karl Haußer (Hg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, 1981, S. 135-150
- Liebau, Eckart; Jörg Schlömerkemper 1982: Komplexität und Solidarität. Das Lernkonzept des Team-Kleingruppen-Modells (TKM). In: Christoph Th. Scheilke u.a. 1982: Lerntheorie – Lernpraxis. Lernkonzepte und alternative Lernmöglichkeiten. Argumente und Beispiele. Reinbek: rororo sachbuch 7246, S. 217-232
- Luhmann, Niklas 1985: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Jürgen Diederich (Hg.) 1985: Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung – Materialien Nr. 17, S. 77-94
- Lütgert, Will und Klaus Hurrelmann 1986: Der Beitrag der Schule zur Bildungsbiografie von Jugendlichen. In: Neue Sammlung, 26, 1986, 3, S. 313-328
- Mayer, Gerlind 1984: Das Team-Kleingruppen-Modell – Erfahrungen nach zwei Jahren Modellversuch an der 1. Oberschule Berlin-Tiergarten. In: Gesamtschul-Informationen, 16, 1984, 3-4, S. 106-118
- Messner, Rudolf 1986: Pädagogische Erneuerung von innen – Das Beispiel Offene Schule Waldau. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 3, S. 348-362
- Meyer, Ernst (Hg.) 1970/1974: Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess. Frankfurt a. M.: Akademische Verlags-Gesellschaft / Wiesbaden (3. Aufl. 1974)
- Meyer, Ernst 1977: Gruppenarbeit als metakommunikative Lernsituation. In: Die Deutsche Schule, 69, 1977, 7/8, S. 452-463
- Mollenhauer, Klaus 1972: Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa
- Morawietz, Holger 1980: Unterrichtsdifferenzierung. Ziele, Formen, Beispiele und Forschungsergebnisse. Weinheim und Basel: Beltz
- Oevermann, Ulrich; Tilman Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck 1979: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352-434
- Olmsted, M.S. 1974: Die Kleingruppe. Soziologische und sozialpsychologische Aspekte. Freiburg. (2. Aufl.)
- Oswald, Hans; Lothar Krappmann 1984: Konstanz und Veränderungen in den sozialen Beziehungen von Schulkindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4, 1984, 2, S. 271-286
- Prenzel, Annedore 1986: Erziehung zur Gleichberechtigung. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 4, S. 417-425
- Projektgruppe SIGS 1975: Soziale Interaktion in der Gesamtschule. Schulversuche und Schulreform, hg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Band 9. Hannover: Schroedel
- Projektgruppe SIGS 1975: Soziale Interaktion in der Gesamtschule. Schulversuche und Schulreform, hg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Band 9. Hannover: Schroedel
- Projektgruppe SIGS 1978: Innere Entwicklungen an Gesamtschulen - Das Beispiel der IGS Göttingen-Geismar. In: Karl-Oswald Bauer, Hans-G. Rolff (Hg.): Innovation und Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz S. 46-68. Auch in: Günter Brinkmann u.a. (Hg.) 1980: Theorie der Schule. Schulmodelle II: Gesamtschulen und Alternativschulen. Königstein: Athenäum Taschenbücher, S. 128-151

- Projektgruppe SIGS und IGS Göttingen-Geismar 1977: Dokumente zur Lehrkooperation, zur sozialen Organisation und Lerndiagnosearbeit an der IGS Göttingen-Geismar. Untersuchungen und Berichte der Projektgruppe SIGS, Band 2. Göttingen: Eigenverlag
- Ratzki, Anne 1977: Kleingruppen und Lehrerteams – Möglichkeiten zur Verringerung von Schulangst. In: Demokratische Erziehung, 3, 1977, 5, S. 552-557
- Ratzki, Anne 1986: Team-Kleingruppen-Modell: Modell und Wirklichkeit am Beispiel der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zweiwochendienst, Nr. 20/86, S. 7 bis 10 und Nr. 21/86, S. 5-6 und 11-12
- Ratzki, Anne 1988: Bericht über eine Vortragsreise in die USA vom 11.-25. Februar 1988; vgl. auch "Creating A School Community"
- Ratzki, Anne 1989: Erziehung heute – Erziehung für die Zukunft. In: PÄDAGOGIK. 41, 1989, 12, S. 38-43 (Nachdruck in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 4/90, S. 18 f.)
- Ratzki, Anne; Gudrun Wensky 1977: Erfahrungen mit heterogenen, stabilen Kleingruppen an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Gesamtschul-Informationen, 10, 1977, 2, S. 134-139
- Ratzki, Anne; Gudrun Wensky und Dieter Mrotzek 1982: Bedingungen sozialen Lernens – Erfahrungen aus der Gesamtschule Holweide. In: Fromm/Keim 1982, S. 134-149
- Rauer, Hanne; Helmut Scheefer 1986: Teamarbeit in der Förderstufe – Konzeptionelle Überlegungen und Erfahrungen des ersten Teams der IGS Söhre, Lohfelden. In: Arbeitshilfen für die Förderstufe. Hg. vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden: HIBS
- Rauschenberger, Hans 1985: Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31, 1985, 3, S. 301-320
- Reich, Kerstin 1978: Erziehung und Erkenntnis. Studien zur Methodologie der Erziehungswissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta
- Richter, Ingo 1986: Separate – but unequal? Die Wiederentdeckung der Ungleichheit im Bildungswesen. In: Neue Sammlung, 26, 1986, 2, S. 181-193
- Rittelmeyer, Christian; Dieter Baacke, Michael Parmentier und Jürgen Fritz 1980: Erziehung und Gruppe. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Band 8. München: Juventa
- Rolff, Hans G.; Georg Hansen, Klaus Klemm und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.) 1980 ff: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 1 ff. Weinheim und Basel: Beltz
- Roth, Heinrich 1952: Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. In: Die Sammlung, 7, 1952, S. 395-407
- Roth, Heinrich 1971: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel
- Rothaus, Ulli 1983: Wenn schon Schule, dann eine wie unsere. Ein Besuch im Gesamtschulversuch Tempelhofer Ufer, Berlin-Kreuzberg. In: päd.extra. 11, 1983, 5, S. 22-27
- Rutter, Michael; Barbara Maughan, Peter Mortimore und Janet Ouston 1979/1980: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. (London 1979) Weinheim und Basel: Beltz
- Schaub, Horst 1979: Das Problem der Lerniagnose und der Lernföderung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. In: Herrlitz/Schaub, S. 5-45
- Schaub, Horst 1983: Schülerbeurteilung im Spannungsfeld von Auslesen und Fördern. In: Bernd Fittkau (Hg.): Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung. Braunschweig: Westermann/Agentur Pedersen, Band 2, S. 333-377
- Schaub, Horst 1986: Konzepte und Formen der Differenzierung im Sekundarbereich I der Integrierten Gesamtschule und des gegliederten Schulsystems. In: Walter Twellmann (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 8.1: Bildung/Frieden. Zur Didaktik und Methodik schulischen Unterrichts (didaktische Prozesse: Theorie, Ziele, Organisation). Düsseldorf: Schwann, S. 341-362
- Scheefer, Helmut 1986: Gesamtschule muss sich ständig weiterentwickeln: TKM in Gesamtschule mit Dreierdifferenzierung! In: Gesamtschul-Kontakte, 1986, 2, S. 6-8 u. 13
- Scheefer, Helmut und Team 1 der Söhre-Schule (1987): Team-Kleingruppen-Arbeit in der Gesamtschule. Erfahrungen, Einsichten, Ansichten. Kassel-Lohfelden: Eigendruck
- Schefer-Viötor, Gustava 1978: Arbeiterkinder an der Gesamtschule. Frankfurt: Campus
- Schittko, Klaus 1976: Überlegungen und Vorschläge zur Unterrichtsplanung des Lehrers/Lehrerteams. In: Die Deutsche Schule, 68, 1976, 9, S. 590-612
- Schittko, Klaus 1984: Differenzierung in Schule und Unterricht. Ziele - Konzepte - Beispiele. München: Ehrenwirth
- Schlömerkemper, Jörg 1978: Komplexität und Widersprüchlichkeit des Lehrerseins. In: Wolfgang Keim (Hg.): Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven. Königstein: Scriptor, S. 293-311
- Schlömerkemper, Jörg 1979 b: Widersprüchlichkeit - ein Ansatz zur Klärung komplexer Sozialisationsprozesse. In: Bärbel Schön und Klaus Hurrelmann (Hg.): Schulalltag und Empirie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 52-66
- Schlömerkemper, Jörg 1981 a: Team-Kleingruppen-Modell. In: Hans-Joachim Petzold und Horst Speichert (Hg.): Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. Reinbek: rororo handbuch, S. 460-462

- Schlömerkemper, Jörg 1981 b: Schulische Differenzierung im gesellschaftlichen Kontext. In: Karl Haußer (Hg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, S. 185-201
- Schlömerkemper, Jörg 1983: Gut Wetter für alle und keinen? - Zum Stand der wissenschaftlichen Begleitung der Schulreform anlässlich des Kapitels "Einstellungen, Verhalten und Schulklima" im Auswertungsbericht der BLK. In: Die Deutsche Schule, 75, 1983, 3, S. 212-218
- Schlömerkemper, Jörg 1984 a: Das "Klima" in einer TKM-Schule. Ansätze und Ergebnisse einer hermeneutischen Analyse von Fragebogen-Daten. In: Karlheinz Ingenkamp (Hg.): Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Landau: Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, S. 81-92
- Schlömerkemper, Jörg 1984 b: Gesamtschule - dabei bleiben oder bleiben lassen? Bilanz und Perspektiven der Bildungsreform. In: Neue Sammlung, 24, 1984, 1, S. 55-66
- Schlömerkemper, Jörg 1985 a: Stichworte "Lernsituation" und "Team-Kleingruppen-Modell". In: Gunter Otto und Wolfgang Schulz (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett/Cott, S. 515-518 und S. 626-629
- Schlömerkemper, Jörg 1985 b: Duplizität und Konsequenz in der Erziehung - Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. In: Gesamtschul-Informationen, 17, 1985, 3/4, S. 208-233
- Schlömerkemper, Jörg 1985 c: Begabt werden - und was dann?. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 37, 1985, 2, S. 56-59
- Schlömerkemper, Jörg 1986 a: Hermeneutische Datenanalyse. Eine Einführung in ihre Prinzipien, Techniken und Anwendungsmöglichkeiten. Göttingen: Umdruck
- Schlömerkemper, Jörg 1986 b: Bildung für alle. Über das Verhältnis von Egalität und Bildung. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 4, S. 405-416
- Schlömerkemper, Jörg 1987: Die Widersprüche der Schule und die Qualität des Lernens - Erfahrungen im "Team-Kleingruppen-Modell". In: Untersuchungen zur Unterrichtsqualität. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule". Hg. von Ulrich Steffens und Tino Bargel, Heft 3. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 55-76
- Schlömerkemper, Jörg 1988: Integration der Versager - Zur sozialen Interaktion von Versagern und Erfolgreichen. Beitrag zum Symposium "Schulversagen als öffentliches Problem" während des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Saarbrücken. Im Druck
- Schlömerkemper, Jörg in Vorbereitung: Aus Daten lernen. Über den hermeneutischen Umgang mit quantifizierten Informationen
- Schleiermacher, Friedrich D. E. 1819 ff./1977: Hermeneutik und Kritik. Hg. von Manfred Frank. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Schleiermacher, Friedrich D. E. 1826/1966: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Theodor Schulze und Erich Weniger (Hg.): Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften. Band 1. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein 1966; Taschenbuchausgabe 1983
- Schlömerkemper, Jörg 1986: Bildung für alle. Über das Verhältnis von Egalität und Bildung. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 4, S. 405-416
- Schlömerkemper, Jörg 1987: Die Widersprüche der Schule und die Qualität des Lernens – Erfahrungen im „Team-Kleingruppen-Modell“. In: Untersuchungen zur Unterrichtsqualität. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Hg. von Ulrich Steffens und Tino Bargel, Heft 3. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 55-76
- Schmidt, Ulrich 1973/1976: Bedingungen flexibler Differenzierung. In: Keim 1973/1976, S. 217-225
- Schneider, Jost 1978: Umfrage zum Team-Kleingruppen-Modell an allen Integrierten Gesamtschulen der BRD und Berlins (West). Wuppertal: Typoskript
- Schnuit, Karla 1979: Der Lernentwicklungsbericht. In: Herrnitz/Schaub 1979, S. 212-245
- Schulze, Theodor 1980: Schule im Widerspruch. Erfahrungen, Theorien, Perspektiven. München: K"sel
- Schweitzer, Friedrich und Hans Thiersch (Hg.) 1983: Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim und Basel: Beltz
- Scuola di Barbiana 1967/1970: Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin. Berlin: Wagenbach 1970
- Steffens, Ulrich 1984: "Michaela" - Wie Schüler mit Lernproblemen ihre Gesamtschule erleben. In: Die Deutsche Schule, 76, 1984, 2, S. 134-157
- Steffens, Ulrich 1986: Erkundungen zu Wirksamkeit und Qualität von Schule. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 3, S. 294-305
- Steinkamp, Günter 1974: Analyse und Kritik des Leistungsprinzips im Ausbildungs- und Berufssystem industrieller Gesellschaften. In: Klaus Hurrelmann (Hg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz
- Stürzenhofecker, Ursula und Annelie Hoos (Hg.) 1985: Beispiele. 10 Jahre Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen. Göttingen: Eigenverlag
- Team 6 B 1977: Statt Leistungsbeurteilung – Lerndiagnose und Förderarbeit. In: Die Deutsche Schule, 69, 1977, 11, S. 673-687
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1976: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1986: Zwanzig Jahre Gesamtschulentwicklung. Eine kurz gefasste Geschichte von Erfahrungen, Erfolgen, Enttäuschungen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 38, 1986, 3, S. 12-19
- Uflerbäumer, Karl-Heinz 1984: Das Team-Kleingruppen-Modell. Lehrerkooperation an der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 37, 1985, 1, S. 14-17
- Vohland, Ulrich 1981: Planung und Praxis schülerorientierten Unterrichts. In: Die Deutsche Schule, 73, 1981, 12, S. 709-719

- Vorschläge zur sozialen Organisation des Lernens an der IGS Göttingen-Geismar: Das "Team-Kleingruppen-Modell" (TKM). April 1974. In: Projektgruppe SIGS 1975, S. 201-214
- Watzlawick, Paul; Janet H. Beavin und Don D. Jackson 1967/1969: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. New York (1967), Bern: Huber
- Weiland, Dieter 1979: Der Lernentwicklungsbericht als Mittel der Lerndiagnose an der IGS Göttingen-Geismar. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Niedersachsen (Hg.): Gesamtschule in Niedersachsen. Sonderdienst Nr. 6/79. Hannover: Eigenverlag
- Weiland, Dieter 1981: Gesamtschulspezifische Differenzierung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Niedersachsen (Hg.): Zehn Jahre Gesamtschule. Hannover: Eigenverlag, S. 37-42
- Weiland, Dieter 1983: Leichter lernen und arbeiten. Zauberwort TKM. In: *betrifft:erziehung*, 16, 1983, 2, S. 47-53
- Weiland, Dieter 1985: Vom Spitzenkontakt zwischen Gremienvertretern zum Breitenkontakt zwischen Elternhaus und Schule. Über die Elternarbeit auf Kleingruppenbasis an einer Team-Kleingruppen-Schule In: Wolfgang Melzer (Hg.): Eltern - Schüler - Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung. Band 1. Weinheim und München: Juventa, S. 317-347
- Weiland, Dieter 1985: Vom Spitzenkontakt zwischen Gremienvertretern zum Breitenkontakt zwischen Elternhaus und Schule. Über die Elternarbeit auf Kleingruppenbasis an einer Team-Kleingruppen-Schule In: Wolfgang Melzer (Hg.): Eltern - Schüler - Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung. Band 1. Weinheim und München: Juventa, S. 317-347
- Wellendorf, Franz 1982: "Soziales Lernen" in der Schule. Überlegungen zur institutionellen Dynamik. In: Fromm, Keim 1982, S. 99-119
- Wilson, Thomas P. 1982: Qualitative „oder“ quantitative Methoden in der Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 1982, 4, S. 487-508
- Winkel, Klaus 1979 a: Team, Tutor und Tischgruppe als institutionelle Voraussetzungen der Diagnose- und Förderarbeit. In: Herrlitz/Schaub 1979, S. 46-53
- Winkel, Klaus 1979 b: Die aktive Hospitation. In: Herrlitz/Schaub 1979, S. 111-150
- Winkel, Klaus 1979 c: Schulreform durch Professionalisierung des Lehrerberufs? Darstellung und Kritik eines soziologischen Konzepts und seiner bildungspolitischen Konsequenzen. Göttinger Phil. Diss. Untersuchungen und Berichte der Projektgruppe SIGS, Band 3. Göttingen: Eigenverlag
- Winkel, Klaus 1984: Die Schülerin Vera. Lernbedingungen und soziale Erfahrungen im Team-Kleingruppen-Modell. Untersuchungen und Berichte der Projektgruppe SIGS, Band 11. Göttingen: Eigenverlag
- Winkel, Klaus 1985: Auf dem Weg zu einer Förderung ohne Auslese. Ein Bericht über die Förderarbeit an der IGS Göttingen-Geismar. In: *Die Deutsche Schule*, 77, 1985, 4, S. 279-292
- Winkel, Klaus 1987: Gerd Kohl - Ein 'auffälliger' Schüler wird gefördert. Ein Plädoyer für das Team-Kleingruppen-Modell. In: *Datler* 1987, S. 151-171
- Winkel, Rainer 1986 a: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf: Schwann
- Winkel, Rainer 1986 b: Zur Pädagogischen Arbeit in Reformruinen und zur Wiederherstellung pädagogischer Vernunft - eine Streitschrift. In: *Die Deutsche Schule*, 78, 1986, 3, S. 264-274
- Wolf, Bernhard und Walter Brandt 1982: Über Maße der praktischen Signifikanz bei Varianz- und Regressionsanalysen. In: *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 6, 1982, 2, S. 57-73
- Yassini, Ulla 1982: Unterstützende Tutorentätigkeit zur Stabilisierung heterogener Kleingruppen. In: *Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule* 1982 c, S. 24-36
- Ziehe, Thomas 1985: Nähe oder Intensität? In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 37, 1985, 5, S. 200-204
- Zinnecker, Jürgen (Hg.) 1975: *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim und Basel: Beltz