



INDEM DER MENSCH GESPRESST IN KATEGORIEN,
WIRD EINE GÄNZLICH NEUE IDENTITÄT IHM VERLIEHEN.
ER WIRD ES DIR HEIMZAHLEN MIT SEINEM VERHALTEN,
WILLST DU DAS MENSCHLEIN WEITERHIN NUR VERWALTEN.

(Helena Hoffmann)



4 Was offenbaren die empirischen Studien?

Da die Frage: Treten Unterrichtsstörungen an deutschen Schulen auf? bereits in Form der vorangegangenen Aussagen eine positive Antwort erfuhr, muss nun ergänzend erkundet werden – in welcher Stärke, in welchen Ausformungen und in welchen Schuleinrichtungen? Daraus sollen letztlich Schlussfolgerungen hinsichtlich der Ursachenforschung gezogen werden.

Sind Unterrichtsstörungen womöglich ein rein deutsches Problem, ein Nationen übergreifendes Phänomen oder aber in Deutschland besonders ausgeprägt?

Gibt es zudem Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland?

Diese und weitere Fragen werden in Form einer Betrachtung der empirischen Befunde sowohl der deutschen als auch der internationalen Forschung zu beantworten sein.

Anhand dieser Befunde wird offensichtlich werden, ob aufgrund ihrer Häufigkeit eine Forschung zu Unterrichtsstörungen in Berufsschulen und deren Ursachen erforderlich ist.

4.1 Was berichtet die Forschung?

Ein Blick in die Literatur offenbart, dass „Unterrichtsstörungen“ seit den 70er Jahren in der Forschung schon mehrfach Konjunktur erlebt haben. Damalige Studien konzentrierten sich jedoch vorwiegend auf die Motive anormalen Verhaltens als Folge gesellschaftlicher Repressalien. Sie bewiesen, dass auffallende Handlungsweisen der Schüler das Resultat ihrer Auseinandersetzung mit ihren begrenzten, schulischen Interaktionsmöglichkeiten waren (siehe bspw. Brusten/ Hurrelmann, 1973). Erste repräsentative Untersuchungen außerhalb dieses Korsetts der Klage an der Gesellschaft, wurden in Deutschland in den achtziger Jahren durchgeführt (siehe 1984 Arbeiten von Arenz-Morch/ Rosner und Knöbel, 1985 und 1987 Holtappels, 1986 Klockhaus/ Habermann-Morbey, 1985 Mattejat, 1987 Presting, 1990 Weber u.a.). Mattejat und Presting kamen zu dem Ergebnis, dass 20 – 25% aller Kinder und Jugendlichen in ihrem Verhalten und Erleben auffällig sind. Circa 7 – 15% haben gar psychische Störungen mit klinisch-psychiatrischem Krankheitswert, die behandlungsbedürftig sind. In der Häufigkeit überwiegen jedoch emotionale Probleme,



gefolgt von Arbeits- und Leistungsstörungen sowie sozialen Auffälligkeiten.⁸³ Die genannten Arbeiten, mit Ausnahme von Matthejat und Presting, zogen indes die Bilanz, dass verhaltensbedingte Konflikte an deutschen Schulen unwesentlich sind. Zehn Jahre später geben die Studien hingegen ein ganz anderes Bild wieder:

So offenbart eine Befragung von Schulleitern aus vier Bundesländern, dass bereits 1996 an 75 – 85% der Schulen zumindest sporadisch Unterrichtsstörungen auftreten.

Bundesland	Sachsen		Hessen		Thüringen		Baden-Württemberg	
	%	Rang	%	Rang	%	Rang	%	Rang
Unterrichtsstörungen	75,9	1	84,3	1	81,0	1	84,7	1
vulgäre Beschimpfungen	69,3	2	79,3	2	79,2	2	83,5	2
nonverbale Provokationen	45,4	3	68,8	3	45,6	3	69,2	3

Tabelle 2: Häufigkeit von Unterrichtsstörungen in vier Bundesländern (in Prozent).⁸⁴

In allen vier Bundesländern gilt die gleiche Rangfolge der leidigsten schulischen Verhaltensformen. Auf dem ersten Platz rangieren dabei Unterrichtsstörungen. Das oben genannte Ausmaß abweichender Verhaltensweisen lässt erste Vermutungen hinsichtlich des Belastungsgrades der Schulen durch derartiges Verhalten zu.

In einer weiteren Befragung von Schulleitern aller Schularten sollten diese begründen, inwiefern „die derzeitige Schülergeneration anders als die vorhergehenden [...] sei“.⁸⁵ Aus den Antworten der Interviewten ergibt sich nachstehende Rangfolge in Hinblick auf Veränderungen des Schülerverhaltens: Die derzeitige Schülergeneration, welche nach Ansicht der Schulleiter zu 22,9% Disziplin- und Regelverstöße verübt, offenbart sich als unkonzentrierter (gemäß 93,7% der Befragten), abwechslungsbedürftiger (91,7%), unruhiger (89,1%), reizhungriger (87,9%), wenig ausdauernd ((78,8%), materieller eingestellt (73,5%), psychisch instabiler (67,6%), egoistischer (63,3%), undisziplinierter (57,8%), weniger stark politisch engagiert (55,4%), weniger politisch denkend (52,4%)

⁸³ Vgl. Matthejat, F.: Familie und psychische Störungen, Stuttgart 1985; Vgl. Presting, G.: Erziehungs- und Familienberatungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland: Entwicklung, Inanspruchnahme und Tätigkeiten, in: ders. u.a. (Hrsg.): Erziehungskonflikte und Beratung, München 1987, S. 7-99.

⁸⁴ Vgl. Schubarth, W. (FN 81), S. 33.

⁸⁵ Sikorski, P.: Gewalt an Schulen (Wahlteil 1). Ursachen und Maßnahmen aus der Sicht der Schulleiter, in: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, H. 16, Stuttgart 1994, S. 106.



und hedonistischer (50,6%) als die vorhergehende Generation. Nichtsdestotrotz ist, nach Ansicht von 27,3% der Befragten, zumindest die Hälfte der heutigen Schüler konfliktfähiger als der verglichene Jahrgang. Als Grund hierfür wird die Fähigkeit der gegenwärtigen Schüler zur besseren Verarbeitung von Konfliktsituationen erkannt. Diese verhindern ein Aufladen oder zumindest das Entladen von zwischenmenschlichen Spannungen im Unterricht. Schulartenunterschiede in Bezug auf die genannten Ergebnisse sind nicht nennenswert.⁸⁶

Unterrichtsstörungen sind, wie oben herausgestellt wurde, die häufigsten Erscheinungen gehemmter Lehr- und Lernprozesse. Geschuldet bleibt dieser Feststellung bisher eine Analyse der konkreten Ausformungen von Unterrichtsstörungen. Dieser Problematik widmete sich unter anderem M. Tücke:

Schüler stör- en (inklusive aggressivem Verhalten)	Schwatzen	Unaufmerk- samkeit und Ungehorsam	Lärmen- des Verhalten	Grobmoto- risches Verhalten	Orientie- rungs- verhalten	Motorische Unruhe
31	28	14	11	8	5	4

Tabelle 3: Besonders störendes Schülerverhalten (Angaben in Prozent).⁸⁷

Während Schwind und Baumann im Jahre 1990 Gewalttätigkeit in Schulen als kein zentrales Thema konstatieren, werden der oben dargelegten Studie zufolge aggressive Verhaltensweisen bereits wenige Jahre später als besonders störend empfunden (31%). Zu einem ähnlichen Resultat führen auch andere repräsentative Arbeiten (siehe H. Horn/ H. Knopf, 1996; W. Melzer/ P. Rostampour, 1996; W. Schubarth, 1996; S. Lamnak, 1995; W. Funk, 1995; E. Todt/ L. Busch, 1995; J. Luedke, 1995; U. Meier/ K. J. Tillmann, 1994; H. Knopf et al., 1994; Landeskriminalamt Sachsen, 1993/94).

Aufgrund der festgestellten Häufigkeit von gewalttätigem Verhalten im Unterricht wird diese Form von Unterrichtsstörung im Folgenden eine tiefgründigere Analyse erfahren.

⁸⁶ Vgl. Sikorski, P. (Ebd.), S. 105 f.

⁸⁷ Tücke, M.: Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule. Eine Themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer, Münster 1998, S. 276.



Exkurs: Häufigkeit von Unterrichtsstörungen in Form aggressiver Verhaltensweisen:

Grundlegend ist als erstes zu hinterfragen, welche Entwicklung hinsichtlich der Häufigkeit aggressiver Unterrichtssequenzen erkennbar wird. Ferstl, Niebel und Hanewinkel kommen diesbezüglich zu dem Resultat, dass:

- eine leichte und doch eindeutig nachhaltige Gewaltanschwellung zu beobachten ist,
- ein Siebtel der Schüler Gewalt unter Schülern oft bis sehr oft wahrnimmt,
- verbale Gewalt schulartenübergreifend beinahe ein Alltagsphänomen ist sowie oftmals tätliche Schiedsgerichte stimuliert,
- circa ein Viertel der Schüler zeitweilig bis häufig Furcht vor Gewalt in der Schule hat.⁸⁸

Darüber hinaus ist zu erkunden, ob die Problematik eine augenfällige Alters- und Geschlechtsdeterminiertheit aufweist.

- Je älter die Schüler sind, desto weniger nehmen sie sich als Mobbingopfer wahr. Die Zahl der Mobbingtäter nimmt mit dem Alter zu, erreicht in den Altersstufen der 16- bis 18Jährigen ihren Höhepunkt und nimmt anschließend wieder ab.
- Das Mobbingniveau der Mädchen ist insbesondere unter den Tätern, aber auch unter den Opfern insgesamt niedriger als bei den männlichen Schulgefährten.
- Maximal 25% der Schüler nehmen sich als Mobbingopfer wahr.
- 50% der Missfälligkeiten geschehen klassenintern

Als drittes ist der Frage nachzugehen, welche konkreten Gewaltformen an Schulen auftreten:

- In erheblichem Maße wird Unterricht durch verbal-aggressive Akte (Spotten, Beschimpfen und gemeine Ausdrücke verwenden) - unter den Schülern selbst und dem Lehrer gegenüber - belastet (siehe auch W. Schubarth/ C. Ackermann, 1998; M. Fuchs, 1996). Fast 83 Prozent der Lehrer beklagen diese Gewaltform (60 Prozent beobachten sie „gelegentlich“, 20 Prozent „oft“ und drei Prozent „sehr oft“).⁸⁹ Wesentlich geringer treten dagegen Vandalismus, physische Gewalt oder aber sexuelle Belästigungen auf (siehe auch F.-U. Kolbe, 1996 und Studien in anderen Bundesländern, z.B. H. Horn/ H. Knopf, 1996, S. 20). Erstaunlicherweise beurteilen Schüler die Existenz der

⁸⁸ Vgl. Ferstl, R. / Hanewinkel, R. / Niebel, G.: Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen Schleswig-Holstein, Eutin 1993.

⁸⁹ Vgl. Horn, H. / Knopf, H.: Gewalt an Schulen - Ergebnisse empirischer Studien, in: Knopf, H. u.a. (Hrsg.): Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule. Prävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten, 4. Aufl., Oldenburg 1999, S. 19.



Aggressionsprägungen stets höher als ihre Lehrer (verbale Aggressivität untereinander 3,23 : 2,87; verbale Aggressivität gegenüber Lehrkräften 3,11 : 1,73).⁹⁰

Als viertes ist von Interesse, ob bezüglich der Gewalthäufigkeit die Berufsschule charakteristische Unterschiede zu anderen Schularten aufweist:

- Berufsschüler sind vergleichsweise besonders aktiv im Bereich der psychischen (siehe oben) aber auch der physischen Gewaltanwendung sowie in Hinsicht auf Gewalt gegen Sachen. Die verbale Gewalt verliert hingegen mit zunehmender Altersstufe an relativem Gewicht, so dass die Auszubildenden als verhältnismäßig gering mündlich-aggressiv klassifizierbar sind.
- Verbale Aggression ist ähnlich wie in anderen Bildungsgängen auch in der Berufsschule die dominierende Gewaltform, maßgeblich in den oben genannten Ausprägungen.
- Unter den Schülerinnen fallen, bei einem insgesamt niedrigeren Gewaltniveau, die in der Berufsschule ansässigen durch ein überdurchschnittliches Maß an psychischer Rohheit auf.⁹¹

Aber wie reagieren die Lehrkräfte auf wahrgenommene psychisch-aggressive Unterrichtsstörungen?

- Die Schüler erleben Interventionen durch Lehrkräfte eher selten.
- Es herrscht an den Schulen diesbezüglich eine Kultur des Schweigens, sowohl von Lehrer- aber auch Schülerseite.
- Ein Großteil der Erwachsenen (Lehrkräfte, Eltern) bemerkt derartige Verhaltensweisen gar nicht.⁹²

Erfahrungsgemäß findet Aggressivität in der Schule aber nicht nur auf Schülerseite, sondern zugleich auf Lehrerseite statt (Schwind u. a., 1995; Knopf, 1996; Scherer, 1996; Krumm, 1997). Befunde verweisen, ähnlich in Ost- wie in Westdeutschland, auf die

⁹⁰ Eventuell verweist diese Erscheinung auf eine hohe Sensibilität der Schüler sowie auf einen sehr bewussten Umgang mit ihren Interaktionsmöglichkeiten.

⁹¹ Vgl. Horn, H. / Knopf, H. (FN 92); S. 21; Vgl. Tücke, M.: Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule. Eine Themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer, Münster 1998, S. 288.

⁹² Vgl. Hanewinkel, R. / Knaack, R.: Mobbing: Gewaltprävention in Schulen Schleswig-Holstein, Kiel 1997, S. 31f.

Zwar umfasste die Stichprobe nur das Bundesland Schleswig Holstein, doch bleibt zu vermuten, dass die Problematik in Gesamtdeutschland ein ähnliches Bild offenbart.



Existenz eines hohen Niveaus an psychischer Lehrergewalt, vor allem in Form von Brandmarkungen von Schülern.⁹³

Offensichtlich wird anhand dieser Forschungsarbeiten: Unterrichtsstörungen – ob von Schülern oder Lehrern ausgelöst – insbesondere aber gewaltförmige Verhaltensweisen, gehören zum schulischen Alltag. Nicht nur die entstörte sondern auch die aggressionsfreie Schule ist in Deutschland reine Utopie. Ob dieses Idealbild auch außerhalb der deutschen Grenzen seine Realisierung findet, wird im Folgenden analysiert.

Die Ergebnisse der obigen Befragung entsprechen den Resultaten zum Fragebogen von Olweus: Die Problematik von Bullying⁹⁴ tritt nicht nur in Deutschland auf, sondern auch in Großbritannien, Norwegen und Japan. Doch Deutschland offenbart sich sowohl im Bereich der Mobbingopfer und -täter als führend:

M O B B I N G	Japan (Hirano 1991, zitiert nach Whitney & Smith)	Großbritannien (Whitney & Smith 1993)	Norwegen (Olweus 1991, 1994, 1995; Roland 1988)	Deutschland (Hanewinkel, Knaack 1997)			
	dreimal oder mehr pro Woche	dreimal oder mehr pro Woche	einmal und mehr pro Woche	dreimal oder mehr pro Woche	einmal und mehr pro Woche		
Opfer	12,5	18,5	7	8,5	3	21	9,2
Täter	13	9	2,5	7,2	2	22,6	9

Tabelle 4: Vier-Länder-Vergleich (in Prozent).⁹⁵

⁹³ Vgl. Schubarth, W. / Darge, K. / Mühl, M. / Bergelt, S. / Ackermann, C.: Im Gewaltausmaß vereint? Erste Ergebnisse einer vergleichenden Schülerbefragung in Sachsen und Hessen, in: Holtappels, H. G. u.a. (Hrsg.) Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim, München 1997, S. 101-118; Vgl. Krumm, V.: Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung, in: Holtappels, H./ Heitmeyer, W./ Melzer, W./ Tillmann, K.- J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim, München 1997, S. 63 – 79; Vgl. Krumm, V. / Lamberger-Baumann, B. / Haider, G.: Gewalt in der Schule – auch von Lehrern, in: Empirische Pädagogik, H. 2, 1997, S. 257-274.

⁹⁴ Bullying bzw. Mobbing in der Schule beschreibt eine Art sozialer Aggression, bei der stärkere Schüler schwächere Schulkameraden wiederholt und systematisch verbal, physisch oder psychisch verletzen oder aber deren Eigentum mutwillig beschädigen.

⁹⁵ Vgl. Whitney, I. / Smith, P. K.: A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools, Educational Research, 35, S. 3-25; Vgl. Olweus, D.: Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program, in: Pepler, D. J. / Rubin, K. H. (Hrsg.): The development and treatment of childhood aggression, Hillsday, NJ 1991, S. 411-448; Vgl. Olweus, D.: Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program, in: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, H. 7, 1994, S1171 1190; Vgl. Olweus, D.: Gewalt in der



Zum übergreifenden Ländervergleich eignet sich eine genauere Analyse der länderspezifischen Resultate zu den von Olweus entwickelten Fragen zu Bullying an Schulen (1989):

Quelle	Land	% Täter	% Opfer
Olweus (1991,1994, 1995)	Norwegen	Jungen: ca. 4 Mädchen: ca. 1	Jungen: ca. 2,5 Mädchen: ca. 2,5
Roland (1988)	Norwegen	Insgesamt: 15,3	Insgesamt: 6,1
Whitney & Smith (1993)	England	Insgesamt: 2,4	Insgesamt: 3
Mellor (1990)	Schottland	Insgesamt: 2	Insgesamt: 3
Genta u.a. (1996)	Italien	Jungen: 8,2 Mädchen: 13,4	Jungen: 10,7 Mädchen: 9,3
Mooij (1993)	Niederlande	Insgesamt: 8	Insgesamt: 4
O'Moore & Hillery (1989)	Irland	Insgesamt: 2,5	Insgesamt: 8
Slee & Rigby (1993)	Australien	-	Jungen: ca. 10 Mädchen: ca. 6
Schäfer (1996)	Deutschland	Jungen: 10,5 Mädchen: 2,7	Jungen: 6,6 Mädchen: 4

Tabelle 5: Zehn-Länder-Vergleich zu Bullying einmal bis mehrmals wöchentlich in der Altersklasse der 11-17 Jährigen (in Prozent).⁹⁶

Die Resultate zu Bullying in verschiedenen Staaten offenbart Differenzen als auch Gemeinsamkeiten. Trotz der Verwendung des gleichen Fragebogens sind die Unterschiede

Schule, Bern 1995; Vgl. Roland, E.: Bullying: The Scandinavian research Tradition, in: Tattum, D. P. / Lane, D. A. (Hrsg.): Bullying in schools, S. 29; Vgl. Hanewinkel, R./ Knaack R. (FN 92), S. 21f.

Mobbing und Buyling sind die in der internationalen Forschung am intensivsten untersuchten Problemgebiete.

⁹⁶ Vgl. Busch, L.: Aggression in der Schule: Präventionsorientierte und differentielle Analyse von Bedingungsfaktoren aggressiven Schülerverhaltens, Wettenberg 1998, S. 41; Vgl. Ahmand, Y./ Whitney, I. / Smith, P. K.: A survey service for schools on bully/ victim problem, in: Smith, P. K. / Thompson, D. A.: Practical approaches to bullying, London 1991, S. 102f; Vgl. Björkqvist, K./ Ekman, K. / Lagerspetz, K.: Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normativ ego picture, Scandinavian Journal of Psychology, 23, 1982, S. 307f.



nicht gänzlich auf länderspezifische Zustände rückführbar (Übersetzungsprobleme, kulturell bedingtes Verständnis für soziale Verhaltensformen).

Und dennoch sind enorme Kongruenzen unverkennbar:

- Aggressive Unterrichtsstörungen treten vorwiegend in Form verbaler Gewalt auf, gefolgt von physischer und letztlich von Gewalt gegen Sachen anderer.
- Das schulische Gewaltniveau ist bei den männlichen Teenagern sowohl mit Blick auf die Täter als auch auf die Opfer höher, als bei den weiblichen. Rückführbar ist dies wohl mit Einschränkungen auf das differente Rollenverständnis von Frau und Mann.⁹⁷
- Parallel zum Altersanstieg sinkt die Zahl der Opfer kontinuierlich ab, die Zahl der Täter bleibt hingegen relativ konstant.⁹⁸
- Primär treten die analysierten Phänomene innerhalb der Schule auf.⁹⁹
- Keine der betrachteten Studien befürwortet eine Klassifizierung der soziodemographischen Faktoren (Größe von Schule, Klasse, Einzugsbereich und ethnische Mischung der Klasse) als Impulse für abweichendes unterrichtliches Verhalten. Dagegen verweisen sie auf eine schwache Abhängigkeit auffälligen Verhaltens von der sozioökonomischen Struktur des Ortes und von schulspezifischen Bedingungen, wie baulicher Zustand, Organisation der Schule sowie Einstellung der Kollegen und Kooperation zwischen ihnen.¹⁰⁰
- Aus Schülerperspektive nehmen Lehrende zu selten Bullying wahr. Allerdings reagieren ihrer Ansicht nach viele, wenn auch nicht alle Unterrichtenden beim Wahrnehmen derartiger Probleme. Prinzipiell unterlässt der Großteil der Lehrer jedoch ein grundsätzliches Gespräch mit seinen Schülern oder aber deren Eltern (50 – 85%).¹⁰¹

⁹⁷ Vgl. Huesmann, L. R. / Eron, L. D.: Television and aggressive child: A cross-national comparison, Hillsdale, NJ 1986.

⁹⁸ Vgl. Genta, M. L. u.a.: Bullies and victims in schools in central and southern Italy. European Journal of Psychology of Education, 11, 1996, S. 102ff; Vgl. Hanewinkel, R./ Knaack, R. (FN 92), S. 22; Vgl. Whitney, I. / Smith, P. K.: A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools, Educational Research, 35, 1993, S. 9-13; Vgl. Olweus, D.: Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program, in: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, H. 7, 1994, S.171 -190; Vgl. Olweus, D.: Gewalt in der Schule, Bern 1995.

⁹⁹ Vgl. Olweus, D.: Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program, in: D. J. Pepler, K. H. Rubin (Hrsg.): The development and treatment of childhood aggression, Hillsdale, NJ 1991, S. 421 ff.; Vgl. Schäfer, M.: Aggression unter Schülern, in: Report Psychologie, 21, S. 703-711.

¹⁰⁰ Vgl. Whitney, I. / Smith, P. K.: A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools, Educational Research, 35, 1993, S. 9-13; Vgl. Olweus, D.: Gewalt in der Schule, Bern 1995, S. 31.

¹⁰¹ Vgl. Whitney, I. / Smith, P. K.: A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools, Educational Research, 35, 1993, S. 17.



- Ein Großteil der Schülerschaft lehnt Bullying ab. Eigenen Angaben zufolge leisten 34 – 54% den Opfern mitunter Beistand, verhalten sich 30 – 40% teilnahmslos und beteiligen sich 16 – 25 % gar an derartigen Schikanen.¹⁰²

4.2 Welche wesentlichen Schlussfolgerungen sind zu ziehen?

Kritisch anzumerken sind allgemeine Erkenntnisse zum Forschungsstand auf nationaler aber auch internationaler Ebene.

- Als äußerst defizitär ist der Forschungsstand sowohl national als auch international, wie in der Einleitung erwähnt, in Bezug auf Unterrichtsstörungen an Berufsschulen bzw. in der Altersklasse der 16 bis 22jährigen zu bewerten.
- Zudem bleibt unerklärlich, weshalb sich die Forschung, insbesondere seit Anfang der 90er Jahre und dabei vor allem die internationale, sehr einseitig auf Aggressionen und Gewalt in Schulen konzentriert,¹⁰³ während in allen Schulstufen und Bundesländern Deutschlands nicht nur verbale und nonverbale Provokationen und schon gar nicht Vandalismus, Körperverletzung, Erpressung oder Sexualdelikte dominieren - sondern die eher unscheinbaren, teils unbewussten und doch sehr leidigen Unterrichtsstörungen.
- Ein Manko offenbart sich zudem in Form der mangelhaften theoretischen Einbettung der Studien zu Unterrichtsstörungen. So werden oftmals unzählige Bedingungsvariablen analysiert und in Zusammenhänge gebracht, personale und situative Einflüsse rein assoziativ und unspezifiziert, zum Teil auch willkürlich und damit zweifelhaft aneinandergereiht ohne letztlich - basierend auf einem logischen Konstrukt - folgern zu können, warum gerade diese Größen ausschlaggebend sind.¹⁰⁴ Ohne ein theoretisch-wissenschaftliches Fundament ist die Auswahl relevanter Einflussgrößen, deren Wirksamkeitsanalyse und damit Interpretation über eine deskriptive Analyse hinaus aber nahezu unmöglich.

¹⁰² Vgl. Whitney, I. / Smith, P. K. (Ebd.)

¹⁰³ Beispiele hierfür sind unerschöpflich (Schubarth/ Kolbe/ Willems, 1996; Holtappels, H. G. / Heitmeyer, W. / Melzer, W. / Tillmann, K. -J. 1997; Krumm, V. / Lamberger-Baumann, B. / Haider, G. , 1997; Knopf, H./ Gallschütz, C. / Grützemann, W. / Horn, H. 1996; Fuchs, M., 1996).

¹⁰⁴ siehe bspw.: Kolbe, F. U., 1996; Weishaupt, H., 1996; Melzer, W./ Rostampour, P., 1996; Hanewinkel, R./ Knaak, R., 1997.



In Anbetracht der aufgeführten Unzulänglichkeiten im Rahmen der Studien zu Unterrichtsstörungen sowie deren Ausprägungsformen und Motive wird die Notwendigkeit einer tiefgründigen Analyse der Problematik gerade im Berufsschulbereich umso deutlicher. Die Arbeit setzt sich deshalb zum Ziel erstens unter Zugrundelegung des theoretischen Konzepts der Kritisch-Kommunikativen Didaktik, zweitens speziell im Bereich der Berufsschule und drittens unter Konzentration auf die Ursachen von Unterrichtsstörungen, den angeprangerten Forschungsdefiziten entgegenzuwirken.



Resümee:

Ergebnisse der nationalen Forschung

- 20 – 25% der Heranwachsenden sind verhaltensauffällig
- in 75 – 85% der Schulen treten Unterrichtsstörungen auf
- derzeitige Schülergeneration erscheint anfälliger für unbewusste Unterrichtsstörungen (Unkonzentriertheit, Abwechslungsbedürftigkeit etc.), aber auch konfliktfähiger als die vorhergehenden
- schulartübergreifend werden verbal-aggressive Verhaltensweisen von Schülern und Lehrkräften als besonders störend empfunden
- Schüler beurteilen die Häufigkeit aggressiver Verhaltens höher als ihre Lehrer
- Häufigkeit und Ausprägungsformen von Unterrichtsstörungen sind alters- und geschlechtsabhängig sowie beeinflusst von den Faktoren Schul- und Klassengröße, Anteil ausländischer Mitschüler, Einwohnerzahl und Größe des Einzugsgebiets, Qualität des Schulhofs und Anteil männlicher Lehrkräfte
- verbale Aggressivität geht nach Ansicht der Schüler auch von Lehrern aus

Ergebnisse der internationalen Forschung

- bei Bullying offenbart sich im Vier-Länder-Vergleich Deutschland als führend
- aggressives Unterrichtsverhalten tritt vor allem bei männlichen Lernenden und vorwiegend in Form verbaler Gewalt auf
- parallel zum Altersanstieg sinkt die Zahl der Opfer von Gewaltakten in der Schule, die Zahl der Täter bleibt relativ konstant
- schwache Abhängigkeit des Störverhaltens von soziodemographischen Faktoren, sozioökonomischen Variablen des Ortes, schulspezifischen Bedingungen
- aus Schülerperspektive nehmen Lehrende zu selten Bullying wahr
- Schülerschaft lehnt zum Großteil Bullying ab

Kritikpunkte

- defizitärer nationaler und internationaler Forschungsstand in der Altersklasse der 16 bis 22jährigen
- einseitige Konzentration der Schuluntersuchungen auf Aggressionen und Gewalt
- mangelhafte theoretisch-wissenschaftliche Einbettung der Untersuchungen



SEHT AN UNS EUER EIGENES PROBLEM. HELFT EUCH SELBST,
INDEM IHR UNS HELFT!
- EINE BOTSCHAFT GESTÖRTER SCHÜLER -

(Michaela Glöckler)



5 Weshalb treten Unterrichtsstörungen in Berufsschulen auf? – Die theoretische Untersuchung

Aus der vorangegangenen Analyse wird ersichtlich, dass Lehrer ihre pädagogische Tätigkeit einmal als befriedigend und ein andermal als enorme Belastung erleben – letzteres insbesondere aufgrund unangenehmer Unterrichtssequenzen.

Welche Komponenten explizit im Berufsschulunterricht in besonderem Maße destruktive Unterrichtssituationen bewirken, konnte bisher jedoch noch nicht geklärt werden. Sind sie vielleicht ein Abbild dessen, was dem Individuum im sozialen Bereich widerfährt? Sind sie das Produkt familiärer Zerwürfnisse? Sind sie durch entwicklungspsychologische Prozesse erklärbar oder aber infolge einer Analyse des Lehr- und Lernprozesses vor Ort? Die Antwort lautet wohl nein und zugleich ja. Nein, keiner dieser Faktoren kann für sich eine befriedigende Antwort darstellen. Ja, es ist „so gut wie immer davon aus[zugehen, dass es nicht nur eine, sondern ein ganzes Bündel von Ursachen gibt“.¹⁰⁵

Welche Bedingungen Unterrichtsstörungen in Berufsschulen tatsächlich verursachen, soll unter der oben aufgeführten Fragestellung im Kapitel 5 theoretisch thematisiert werden und im Anschluss daran in Kapitel 6 durch eine Untersuchung an Lehrkräften und Schülern belegt oder entkräftet werden.

Ansichten zur Thematik sind vielgestaltig. Zum Ausdruck kommt die kausale Komplexität u. a. in Form von Theorien, welche entweder vorrangig der Anlage (siehe endogenistische Theorien), der Umwelt (siehe exogenistische Theorien) oder der Person des Lernenden im Entwicklungsprozess (siehe konstruktivistische Theorien) Priorität beimessen oder aber eine gleichgewichtige, permanente Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Umwelt erkennen (siehe interaktionistische Theorien).¹⁰⁶

Trotz aller ungleichen Anschauungen über die Relevanz von Anlage, Umwelt und Subjekt sympathisieren alle Theorien mit der Annahme, dass Entwicklung stets das Zusammenspiel aller drei Größen ist. Weder können sich genetische Anlagen ohne Umwelt entwickeln, noch kann die Umwelt ohne ein genetisches Fundament ihre Funktion erfüllen.

¹⁰⁵ Meyer, H.: Unterrichtsmethoden 2: Praxisband, 6. Aufl., Frankfurt a. M. 1994, S. 232.

Die Wirkung der verschiedenen Domänen ist so ineinander verschränkt, dass sich im Grunde kein Einzelbereich isoliert als „Sündenbock“ für abweichendes Verhalten im Unterricht bewerten lässt.

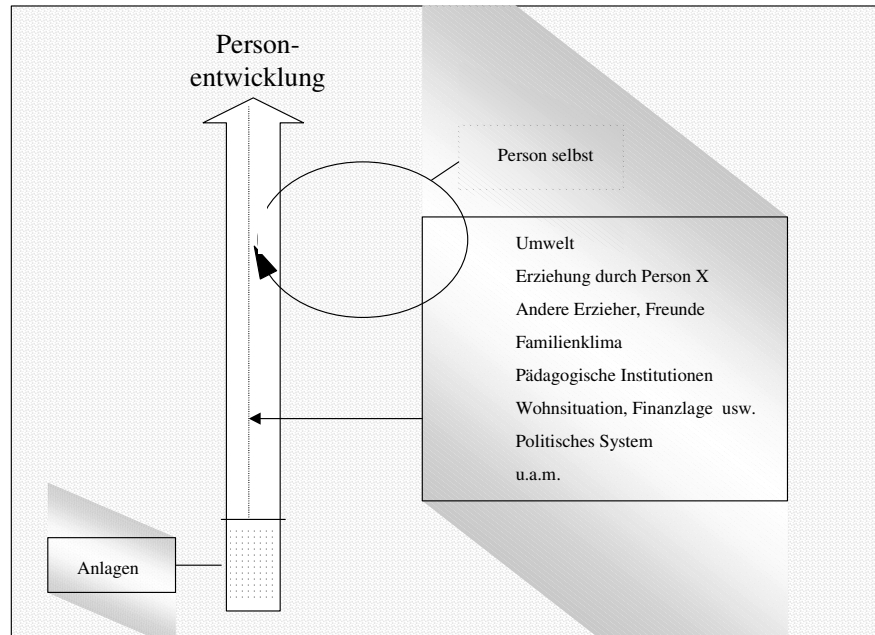


Abbildung 9: Faktoren der Person-Entwicklung.¹⁰⁷

Ob die Gene nun ein dauerhaftes Konstrukt oder aber ein durch Umwelteinflüsse veränderbares Gefüge darstellen, ob die Umwelt aktiv oder passiv auf das Subjekt einwirkt oder ob sich die Person selbst als Produkt von Anlage, Umwelt und Selbstwille darstellt, kann wohl weniger eine Frage der empirischen Forschung als vielmehr der philosophischen Anthropologie sein.

Die Forschung, sowohl die theoretische als auch die praktische, vermag in diesem Terrain kein allgemeingültiges Urteil zu fällen. In zahlreichen Einzelfragen kann sie dennoch unterstützend wirken.

Die Durchsetzung der Anschauung, dass sowohl Anlage, Umwelt als auch Subjekt die Entwicklung der Verhaltensausformungen bedingen, verlangt danach, die modifizierbaren Variablen entsprechend positiv zu gestalten. Die genetisch bedingten und die personenbezogenen Faktoren sind dauerhaft und fest fixiert. Da also einzig die

¹⁰⁶ Vgl. Dreikurs, R./ Cassel, P./ Rückriem, N.: Disziplin ohne Tränen, 6. überarb. Aufl., München 1995, S. 12f; Vgl. Nolting, H.-P./ Paulus, P.: Pädagogische Psychologie, 2., korrigierte Aufl., Stuttgart u.a. 1996, S. 46f.



Umweltbedingungen veränderbar sind, werden sich die theoretischen und empirischen Untersuchungen auf diese konzentrieren. In Kapitel 5.1 bis 5.3 werden verschiedene Umweltbedingungen auf ihre Relevanz als Ursachen für Unterrichtsstörungen in der Berufsschule theoretisch analysiert. Die Aufteilung der zu betrachtenden Faktoren auf die Kapitel 5.1 bis 5.3 geschieht in Abhängigkeit von der Antwort auf die Frage: Handelt es sich um einen Faktor aus dem Bereich allgemeine Schul- und Unterrichtsbedingungen (Kapitel 5.1), berufsschulspezifische Bedingungen (Kapitel 5.2) oder gesellschaftliche Bedingungen (Kapitel 5.3). Die betrachteten Faktoren werden zur Hervorhebung in Großbuchstaben artikuliert. Sie kehren in den in Kapitel 6 beschriebenen Fragebögen für Lehrer und Schüler wieder.¹⁰⁸ Mit einer Befragung der Lehrkräfte und Auszubildenden soll in Kapitel 6 letztlich nachgewiesen werden, inwiefern die in der theoretischen Analyse aufgestellten Behauptungen auch empirische Anerkennung finden.

5.1 Sind Unterrichtsstörungen das Resultat signifikanter Schul- und Unterrichtsbedingungen?

15.000 Stunden Schule, die ein Schüler durchlebt – d.h. 15.000 Stunden Belehrung, zensierte Leistungsüberwachung, verkrampte Körperlichkeit und Sozialität. Bei 15.000 Stunden Unterricht nehmen mit Sicherheit die in dieser Einrichtung widerfahrenden Begebenheiten Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung eines jungen Menschen. Aus diesem Grund wird sich dieses Kapitel der Zusammenstellung wichtiger Resultate der Schulforschung auf diesem Terrain widmen.

Wer trägt Schuld für das Auftreten von Unterrichtsstörungen? Der Lehrende, der fast stündlich vollzogene Wechsel von einem zum anderen Lehrer, von einem zum anderen Unterrichtsstil, von einem zum anderen Fach? Der überlastete und deshalb störende Schüler als Umstellungskünstler?

Leider kann sich in Kapitel 5 fast nur auf Untersuchungsobjekte beziehen, die nicht dem berufsbildenden Sektor angehören. Deshalb ist es zweckmäßig die im Kapitel aufgestellten Thesen zur Übertragbarkeit der vorhandenen Befunde auf den Berufsschulsektor im Nachgang durch eine eigene Untersuchung speziell im

¹⁰⁷ Nolting, H.-P./ Paulus, P. (Ebd.), S. 48.



Berufsschulbereich zu hinterfragen. Unter welcher Nummerierung der spezielle Faktor im Fragebogen Eingang findet, wird in Klammern angemerkt.

5.1.1 Gibt der Alltag im (Berufs-)Schulsystem Anlass zu Unterrichtsstörungen?

Die Pädagogik verdankt u. a. den Arbeiten von P. Goodman, K. Hurrelmann, R. Winkel, A. Kaiser, D. Bosse, R. Messner u. v. m. die Einsicht, dass einiges, was uns als Unterrichtsstörungen erscheint, primär ein Anzeichen für die gestörte Schule ist. Der Druck, der von der Schule ausgeht, forciert einen Gegendruck, der oft als Unterrichtskrise seinen Ausdruck findet.

Einführend in die Problematik soll hier der Tatbestand Berücksichtigung finden, dass LÄRM (Schulatmosphäre) nicht nur Nerven- und Gehörschäden verursacht, sondern zugleich das Lernen beeinträchtigt. So ermittelte der Amerikaner Sheldon Cohen in einer empirischen Untersuchung an der Austin-University, dass jene Schüler, die Lärm ausgesetzt sind, eindeutig schlechtere Leistungen in Tests vollbringen, als in Ruhe arbeitende Schüler (siehe Fragebogen II.8).¹⁰⁹

Neben dem auditiven Dauerstress durch Belästigungen vom Außenbereich kann eine Störung durch unnötige Akustik im einzelnen KLASSENZIMMER durch seine Ausgestaltung (Farbe, Wohnlichkeit, Mobiliar) und Größe verstärkt werden. „Gutes Klima oder gute Atmosphäre sind für das ‚Gedeihen‘ einer Schule so wichtig wie gute Luft und gutes Wetter für das Atmen, Wachsen, also Leben, des Menschen in der Natur.“¹¹⁰ Die Forschung deckt auf, dass Lehrer, die sich positiv über die Ausstattung ihrer Zimmer äußern, wesentlich weniger unter auffälligen Verhaltensweisen leiden, als jene Unterrichtenden, die ihre Klassenraumausstattung negativ beurteilen.¹¹¹

In einem Experiment wird lokalisiert, dass die fünf am häufigsten auftretenden Störungen Unkonzentriertheit, motorische Unruhe, mangelndes Interesse, Ungenauigkeit

¹⁰⁸ Auf entsprechende Fragen im Fragebogen wird zum Ende der jeweiligen Textpassage hingewiesen.

¹⁰⁹ Vgl. Cohen, S.: Apartment Noise, Auditory Discrimination, and Reading Ability in Children, in: Journal of Experimental Social Psychology, H. 9, 1973, S. 306 ff.

¹¹⁰ Rückriem, N.: Lernen und Disziplin in Schule und Unterricht, München 1990, S. 129.

¹¹¹ Vgl. Bach, H. Wie viele Verhaltensauffällige Schüler gibt es tatsächlich? Verhaltensauffälligkeiten im Spiegel empirischer Untersuchung, in: Ludwig, O./ Priebe, B./ Winkel, R.: Unterrichtsstörungen. Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten, Jahresheft 5, 1987, S. 60 f.



aber auch Faulheit mehrheitlich von Lehrern beklagt werden, die ihren Klassenraum als zu klein bewerten. Eine analoge Relation ist auch in Bezug auf Symptome von verbaler und physischer Aggressivität sowie Ungehorsam gegenüber dem Lehrer erkennbar (siehe Fragebogen II. 8).¹¹²

Allseits bekannt ist, dass sich die Lehrenden in Klassen mit über 22 Schülern nicht mehr intensiv genug um jeden einzelnen kümmern können. Sie verlieren den notwendigen Überblick. Unter derartigen Zuständen werden leistungsschwache Schüler oftmals über-, leistungsstarke Schüler hingegen unterfordert (siehe Fragebogen II.9).

Auch die SCHULGRÖÖE nimmt Einfluss auf die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen: „In Schulen mit über 800 Schülern wird eine doppelt so hohe Zahl von Schülern genannt, die verbal aggressiv sind, eine drei- bis viermal höhere Quote von ‚Psychischer Aggressivität‘, ‚Wutausbrüchen‘ und ‚Beschädigung von Mitschülereigentum‘ als in Schulen kleinerer Größenordnung (siehe Fragebogen II.7).“¹¹³

Aus diesen Untersuchungsergebnissen resultiert gleichzeitig, dass nicht nur Schulmüdigkeit sondern auch Lernschwierigkeiten die am meisten benannten Folgeerscheinungen systembedingter Ursachen sind.¹¹⁴

Dennoch liegen nicht nur große Klassen, sondern auch große Schulen im Trend unserer Zeit. Einher geht dies mit einer Zunahme von Beziehungsarmut und Anonymität zwischen Lehrern und Schülern. – „Da müssen Menschen jahrelang miteinander arbeiten, die voneinander gar keine Ahnung haben. Wen kann es da noch wundern, dass aus dem erwünschten Miteinander auf normalstem Weg ein Gegeneinander wird.“¹¹⁵

Ein weiteres Argument für einen begrenzt effektiven Lehr- und Lernprozess bringt R. Winkel hervor. Er stellt fest, dass die Berufsschule im Vergleich zu anderen Schularten im Bewusstsein breiter Bevölkerungsschichten unter einem schlechten RUF leidet.¹¹⁶

¹¹² Vgl. Bach, H. (Ebd.)

¹¹³ Bach, H. (Ebd.), S. 62.

¹¹⁴ Vgl. Bach, H. (Ebd.)

¹¹⁵ Kaiser, H.: Disziplinschwierigkeiten im Alltag des Lehrers, in: Schneider, K. (Hrsg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen, Bewältigen, Vorbeugen, 2. Aufl., Langenau/ Ulm 1993, S.66.

¹¹⁶ Vgl. Winkel, R. (FN 12), S. 140.



Schulleiterbewertung	Regelschule	Gymnasium	Förderschule	Berufsschule
Ruf bei den Eltern	2,4	2,3	2,0	2,2
Ruf in der Öffentlichkeit	2,5	2,2	2,9	2,0

Tabelle 6: Schulleiterantworten auf die Frage: Wie würden Sie den Ruf Ihrer Schule in der Öffentlichkeit einschätzen? (Mittelwert zwischen 1 und 4; 1= sehr gut).¹¹⁷

Die befragten Schulleiter untermauerten z. T. eine „enge Beziehung“ zwischen der „Belastung des Schullebens“ und dem Ruf der Schule (siehe Fragebogen III.5).¹¹⁸

Darüber hinaus macht der STRESS Lehrern und Schülern immer mehr zu schaffen. Die steigenden Ansprüche der Leistungsgesellschaft an die Schule sowie die Überforderung der Jugendlichen durch Betrieb, Familie und Umwelt spiegeln sich im unterrichtlichen Verhalten wieder (siehe Kapitel 5.2.1, 5.2.2, 5.3.2 und 5.3.3; siehe Fragebogen IV.1 und 2, III.3).

Die Leistungsansprüche der Eltern übertragen sich gemäß der Gutachten des Bielefelder Kindheits- und Jugendforschers K. Hurrelmann letztlich auf die Unterrichtenden. Die berufliche Überanstrengung der Lehrerschaft präsentiert sich in einem ansteigenden Krankheitsstand, hoher Reizbarkeit, Gleichgültigkeit, Zynismus, Depressionen aber auch in einer steigenden Anfälligkeit für Suchtkrankheiten der Erwerbsgruppe.¹¹⁹

Der Leistungsstressaspekt öffnet daneben die Augen für den Sachverhalt, dass mehr als 400.000 junge Menschen pro Jahr den signifikanten Eintrag des Sitzenbleibers erhalten und doppelt so viele jedes Jahr um ihre Versetzung fürchten.¹²⁰

Die soeben erwähnte Problematik verweist auf einen weiteren Konflikt: Die fachlichen Lerninhalte der Schule – siehe LEHRPLAN – sind geprägt von idealtypischen Vorstellungen vom Leben, die weder der gesellschaftlichen noch der schulischen Realität entsprechen. Aus dem Widerspruch, dass nach dem offiziellen Lehrplan vermittelt wird, wie die Gesellschaft sein sollte, während in der Schule (dem Spiegelbild der Gesellschaft) gelebt wird, wie die Gesellschaft tatsächlich ist, müssen nach Winkel zwangsläufig Spannungen entstehen (siehe Fragebogen II.2), Einige Erziehungsziele stehen gar im Widerspruch zur gesellschaftlichen Wirklichkeit: „Gegen den Hedonismus im Warenhaus

¹¹⁷ Weishaupt, H.: Der Einfluss schulorganisatorischer Bedingungen auf Gewalt an Schulen – Befunde zur Situation in Thüringen, in: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention, Opladen 1996, S. 79.

¹¹⁸ Weishaupt, H. (Ebd.), S. 80.

¹¹⁹ Vgl. Ortwin Buchalik, Ingrid Lohmann (Ebd.)



soll Bescheidenheit und Sparsamkeit anezogen werden, gegen die Bilderflut des Fernsehens in sich gekehrte Beschaulichkeit, gegen die lärmberauschende Geselligkeit in Diskotheken die Liebe zum idyllischen Spaziergang.“¹²¹

Verstärkt werden diese Widersprüche durch den Fakt der Schulpflichtigkeit. D.h. jeder Schüler muss die Schule besuchen. Dort lernt er, was der Lehrplan vorschreibt und damit zumeist nicht, was er lernen möchte.

Ferner ist der Schultag bestimmt vom 45-MINUTEN-TAKT (Schulorganisation). Aller 45 Minuten müssen sich die Lernenden auf eine neue Lehrkraft, ein neues Klassenzimmer und ein neues Unterrichtsfach einstellen. „Nur wenn in jedem einzelnen Lerndatum das Ganze aufblitzt, kann es seinen Stellenwert und seinen Sinn finden. Das Gegenteil aber hat die moderne Schule betrieben: 45 Minuten Deutsch, 5 Minuten Pause, 45 Minuten Physik, 10 Minuten Pause, 45 Minuten Englisch ... Die Curricula fahren Karussell und lassen die Schüler schwindeln – im doppelten Sinn des Wortes.“¹²² Der permanente Wechsel erschwert den Lernenden einen intensiven Bezug herzustellen und ein echtes Interesse am Thema auszubilden. „Das immer geforderte Umschalten auf ein neues Fach, einen neuen Lehrer verlangt geradezu, dass sich die Schüler nur distanziert auf den jeweiligen Sachverhalt einlassen (siehe Fragebogen II.15).“¹²³

Für Kaiser findet der ständige Wechsel des Klassenzimmers seine logische Konsequenz in fehlendem Verantwortungsgefühl für Ordnung und Sauberkeit im Zimmer sowie in mangelnder innerer Ruhe der Lernenden.¹²⁴

D. Bosse und R. Messner nennen den ungestörten Unterricht sogar eine „didaktische Fiktion“.¹²⁵ Den Ansatzpunkt hierfür erfassen sie in der „Doppelstruktur“ des schulischen Lehr- und Lernprozesses: lernzielbezogene Sinngebungen einerseits und themenfremde Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen andererseits. Demnach ist das Störpotential unterschiedlicher Sinnerfahrungen stets ein real-anwesendes Partikel im Unterricht.

¹²⁰ Vgl. Ortwin Buchalik, Ingrid Lohmann: Stress in der Schule, in: Pädagogik, H.12, 1991, S. 62.

¹²¹ Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung – Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart 1993, S. 87.; ähnliche Passagen Vgl. Franke, P.: Gewalt, in: Pädagogische Welt, Jg.47, H. 1, 1993, S.1; Vgl. Winkel, R. (FN 12), S. 83; Vgl. Kaiser, H. Kaiser, H.: Disziplinschwierigkeiten im Alltag des Lehrers, in: Schneider, K. (Hrsg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen, Bewältigen, Vorbeugen, 2. Aufl., Langenau/ Ulm 199, S. 66.

¹²² Winkel, R.: Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens, Hohengehren 1997, S. 75.

¹²³ Kaiser, H. (FN115), S. 66.

¹²⁴ Vgl. Kaiser, H. (Ebd.), S. 66f.

¹²⁵ Bosse, Dorit/ Messner, Rainer: Über die didaktische Fiktion eines „Ungestörten Unterrichts“, in: Unterrichtsstörungen. Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten, Jahresheft 5, S. 106.



Aus einer Umfrage resultiert, dass in erster Linie das Persönlichkeitsbild bzw. das pädagogische (Un-)Vermögen der LEHRKRAFT von den Schülern als relevant für Unterrichtsstörungen wahrgenommen wird (siehe Lehrerfragebogen II.12 und 13).¹²⁶

Ein internationaler Vergleich ergab, dass die Schüler der Bundesrepublik ihre Unterrichtenden am schlechtesten bewerten.¹²⁷ In diesem Sinne gilt es der Frage nachzugehen:

5.1.2 Stellt die Lehrkraft ein Motiv für Unterrichtsstörungen dar?

Zu Anfang soll eine Untersuchung vorgestellt werden, bei der sowohl Eltern, Schüler als auch Lehrer den Einfluss bestimmter Handlungsweisen von Lehrkräften auf die Produktivität von Unterrichtssequenzen begutachten.

In der Prüfung des Lehrerverhaltens wird das autoritäre und arrogante Auftreten der Mentoren beanstandet, welches den Lernenden häufig verunsichert und Kommunikationsprobleme auslöst, zudem die Bloßstellungen durch die Lehrperson, wodurch der Leistungswille der Schüler blockiert wird sowie die Hervorhebung der eigenen Machtstellung der Lehrkraft, die den Lernenden psychisch dermaßen unter Druck setzen kann, dass dieser verängstigt oder aggressiv reagiert. Mangelndes Durchsetzungsvermögen, Bevorzugung einzelner Schülern, negative Vorbildfunktion bezogen auf Pünktlichkeit, Ordnung und Vorbereitung werden ebenfalls als elementar für die Entstehung von Verhaltensabnormitäten im Unterricht bezeichnet.

Ob auch Faktoren, wie Alter, Geschlecht und Funktion des Lehrpersonals Anhaltspunkte für Störungen liefern, wurde in dieser Studie nicht diskutiert. Deshalb wird das nächste Kapitel der Klärung dieser Frage dienen.

¹²⁶ Vgl. Arbeitsgruppe Schüler in Deutschland: Schule, Schüler und Lehrer im Vorfeld der Vereinigung. Bericht aus einer ersten gesamtdeutschen Schülerbefragung, in: Pädagogik, H.12, 1990, S.41.

¹²⁷ Während bspw. amerikanische Schüler ihre Lehrer zu 9,7 Prozent negativ beurteilten, stellten die bundesdeutschen Schüler zu 42,6 Prozent ihren Lehrenden ein schlechtes Zeugnis aus. Vgl. Winkel, R. (FN 12), S. 140 f.



5.1.2.1 Geben Faktoren wie Alter, Geschlecht und Funktion des Lehrers Aufschluss über Unterrichtsstörungen?

Eine Umfrage an Lehrkräften offenbart, dass die männlichen Lehrkräfte „Schulangst“ und „übertriebene Anpassung“ fünffach höher, dagegen „Mangel an Interesse“ oder auch „Ungehorsam gegen den Lehrer“ um ein Drittel niedriger als die weiblichen Pädagogen angeben (siehe Kopfdaten des Lehrerfragebogens).¹²⁸ Eine weitere Untersuchung kommt zu dem Befund, dass männliche Lehrkräfte von der Beurteilung als schlechteste Lehrkraft häufiger betroffen sind. Dabei sind keine Beantwortungsunterschiede in Abhängigkeit vom GESCHLECHT der an der Befragung der Teilnehmenden erkennbar.

Geschlecht der „schlechten Lehrer“					
Geschlecht der Befragten	Männlich		Weiblich		Summe
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl
Männlich	63	81,82	14	18,18	77
Weiblich	68	74,73	23	25,27	91
Summe	131	77,98	37	22,02	168

Tabelle 7: Geschlecht der in der Erinnerung von Pädagogikstudenten „schlechten Lehrer.“¹²⁹

Anzumerken bleibt, was einen Unterrichtenden aus Sicht der Befragten als „schlecht“ auszeichnet: Am häufigsten wird die Kategorie Disziplinierung/ Kontrolle (also Machtmissbrauch) genannt. Zudem gilt didaktische und methodische Inkompetenz (d.h. mangelnde Planungsfähigkeit, Lernhilfen, Erklärungen und motivationale Anreize) nach Meinung der ehemaligen Schüler als Kriterium der Beurteilung.¹³⁰ Dass infolge derartiger Mankos Unterrichtsstörungen sehr wahrscheinlich sind, bedarf wohl keiner weiteren

¹²⁸ Bach, H.: Wie viele Verhaltensauffällige Schüler gibt es tatsächlich? Verhaltensauffälligkeiten im Spiegel empirischer Untersuchung, in: Ludwig, O./ Priebe, B./ Winkel, R.: Unterrichtsstörungen. Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten, Jahreshft 5, 1987, S. 61f.

Diese Befragung wurde zwar in Realschulen durchgeführt. Ich bin jedoch der Überzeugung, daß die Ergebnisse auch relevant für Berufsschulen sind, da ich keinen Grund dafür erkennen kann, weshalb sich die lehrergeschlechtsspezifischen Reaktionsweisen der Schüler in Real- und Berufsschule stark unterscheiden könnten.

¹²⁹ 322 Pädagogik-Studenten schrieben einen Kurzaufsatz zum Thema „Mein bester“ oder „mein schlechtester Lehrer“, die im Anschluss ausgewertet wurden. Anzumerken bleibt, dass die Befragten in ihrer Schulzeit zu ca. 63% von männlichen Lehrkräften unterrichtet wurden. Vgl. Stolz, G. E. (Ebd.), S. 153f.

¹³⁰ Stolz, G. E.: Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern, in: Schwarz, B./ Prange, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigtem Aspekt des Lehrerberufs, Weinheim/ Basel 1997, S.164f.



Erläuterung. Denn Lehrer sind nicht nur nach Ansicht von Winkel, v. Thun und Watzlawick eine der wesentlichsten Impulse für den Lernerfolg ihrer Schüler.¹³¹

Der Blick auf spezielle Fachrichtungen verdeutlicht bei der Beurteilung der Lehrkräfte durch ehemalige Lernende signifikante Differenzen (siehe Kopfdaten des Schülerfragens). Während 53% der männlichen Schüler im Fremdsprachenunterricht ihre schlechteste Lehrkraft wahrnehmen, spricht sich der größte Teil der weiblichen Schüler im naturwissenschaftlichen Bereich für ähnliche Erfahrungen aus (ca. 40%).

Geschlecht der Befragten	Unterrichtsfach der „schlechtesten Lehrer“									
	Naturwissenschaft		Fremdsprachen		Geisteswissenschaft		Deutsch		Sonstiges (Hauswirtschaft, Musik)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Männlich	20	25,97	41	53,25	7	9,09	8	10,39	1	1,30
Weiblich	36	39,56	28	30,77	6	6,59	15	16,48	6	6,59
Summe	56	33,33	69	41,07	13	7,74	23	13,69	7	4,17

Tabelle 8: Unterrichtsfächer der „schlechtesten“ Lehrer.¹³²

Die Daten zur Altersverteilung gibt Tabelle 9 wieder. Unterschiedliche Beurteilungen sind insofern gegeben, dass die weiblichen Befragten sich wesentlich negativer über die Gruppe der über 54-Jährigen äußern als ihre männlichen Kameraden.

Geschlecht der Befragten	Alter der als „schlecht“ beurteilten Lehrkräfte								
	25-34 Jahre		35-44 Jahre		45-54 Jahre		55-62 Jahre		Summe
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl
Männlich	6	7,79	38	49,35	28	36,36	5	6,49	77
Weiblich	7	7,69	34	37,36	30	32,97	20	21,98	91
Summe	13	7,74	72	42,86	58	34,52	25	14,88	168

Tabelle 9: Altersverteilung der in der Erinnerung „schlechtesten Lehrkräfte.“¹³³

¹³¹ Vgl. Waxman, H.C./ Walberg, H.J.: The Relation of Teaching and Learning: A Review of Reviews of Process-Product Research, in: Contemporary Education Review 1982, S. 117; Vgl. Brookover, W.P./ Lezotte, I.W.: Changes in School Characteristics Coinciding with Changes in Student Achievement, Michigan State 1979; Vgl. Lysakowsky, R.S./ Walberg, H.J.: Classroom Reinforcement and Learning: A Quantitative Synthesis, in: Journal of Educational Research 1981, S. 69-77.

¹³² Stolz, G. E. (FN 130), S. 156.

¹³³ Stolz, G. E. (Ebd.).



Die hier dargestellte Altersverteilung entsprechend der Beurteilung ist nicht mit der damaligen Altersverteilung der Lehrerschaft im Untersuchungsgebiet identisch. 1980 sind ca. 41% der Lehrer 35 Jahre alt und jünger – doch nur etwa 8% werden von der Befragtengruppe als „am schlechtesten“ gekennzeichnet. Die Altersgruppe der 55 bis 65-Jährigen macht in der Lehrerschaft eine Quote von 5,6% aus – durchschnittlich 15% benennen sie jedoch in der Untersuchung. Wird die Altersverteilung der Lehrerschaft des Jahres 1980 in Augenschein genommen, so wird ersichtlich, dass von der Beurteilung als schlechter Lehrer insbesondere die über 45-Jährigen betroffen sind.

Bezüglich des ALTERS wird aufgedeckt, dass sehr junge Lehrer außerordentlich stark Unterrichtsbrüche wahrnehmen, während insbesondere ältere Lehrer wenig über derartige Probleme klagen. (siehe Kopfdaten des Lehrerfragens).¹³⁴

Ein möglicher Beweggrund für dieses Resultat hat R. Winkel offeriert: „Je größer der Disziplinierungsdruck einzelner Lehrer/innen [...] ist, desto geringer ist das Ausmaß an Unruhe, Abgelenktsein etc. auf Seiten der Schüler – vor allem dann, wenn in sog. harten Fächern mit Hilfe von Zensuren angepasstes Schülerverhalten honoriert und unangepasstes sanktioniert werden kann. Aber [...] je öfter [...] relativ liberale und schülerorientierte Lehr- und Lernformen angeboten werden, desto größer die Wahrscheinlichkeit, daß die Klasse chaotisiert [...]“.¹³⁵ Eine Ursache hierfür besteht wohl in der Unerfahrenheit und damit Unsicherheit und Überforderung der Lerngruppe mit handlungsorientierten Unterrichtsmethoden.

Diese, wie auch die eingangs erwähnte Untersuchung weisen darauf hin, dass ein wichtiger Störfaktor die Art und Weise der DIDAKTISCH-METHODISCHEN AUFBEREITUNG des Unterrichts sein kann (siehe Fragebogen II.3, 4, 5 und 12). Deshalb soll diesem Faktor eine ausführlichere Darstellung gewidmet werden.

5.1.2.2 Wirkt der Lehrende mit seiner didaktisch-methodischen Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses als Störfaktor?

Die Stoffauswahl ist nicht altersgemäß, die praktische Umsetzung bzw. Umsetzbarkeit des Unterrichts wird vernachlässigt, die Vermittlung durch Frontalunterricht ist

¹³⁴ Vgl. Stolz, G. E. (Ebd.), S. 61 f.

¹³⁵ Winkel, R. (FN 12), S. 125.



überrepräsentiert, Mitgestaltungsmöglichkeiten für Schüler im Unterricht werden nicht gewährleistet und die Hausaufgaben sind zu umfangreich. Die dargebotene Aufreihung gibt einen kleinen Einblick in die Fülle denkbarer didaktischer Störungsmotive (siehe Fragebogen II 2, 3 und 5). Die Folge dieser unzulänglichen Lehrertätigkeiten ist Giesecke zufolge die allseits beklagte Lustlosigkeit der Lernenden.¹³⁶

Lustlosigkeit und daraus resultierende Störungen des Unterrichtes können auf methodisch-didaktischer Ebene etliche Beweggründe haben. Die relevantesten sollen nun eine stichpunktartige Erwähnung und eine kurze Beschreibung erhalten:

Methodik: Missachtet die Lehrkraft bei der Wahl der Methode die Abhängigkeit dieser von Lerninhalt, -ziel und Leistungsniveau, ist anzuzweifeln, ob sich die notwendige Motivation einstellen kann.¹³⁷

Lehrziele: Setzt die Lehrkraft keine konkreten Ziele im Unterricht, kann ein planloser und chaotischer Verlauf des Vermittlungsprozesses die Folge sein.

Vernachlässigt die Zielsetzung die Vermittlung sozialer Kompetenzen, wie Selbstdisziplin, Sozialverhalten, Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit, ist defizitäres Verhalten der Schüler in diesem Terrain nicht verwunderlich. „Wir kümmern uns erst darum, wenn wir die Ordnung gefährdet sehen. [...] Aber was tun wir eigentlich dafür, daß sie das lernen?“¹³⁸

Fachwissen: Zeigt der Lehrende Kenntnisunsicherheiten, so entwickeln die Schüler diese wahrscheinlich auch, bekommen Angst vor dem Lernstoff und werden unmotiviert.¹³⁹

Medien: Stellt der Lehrende erst innerhalb des Unterrichtes fest, dass er oder die Lernenden im Umgang mit dem Medium unerfahren sind, dass es defekt ist oder dass er die Schüler mit zu vielen Medien „bombardiert“ hat (sinnliche Überreizung), so können die Unterrichtsmaterialien sehr schnell zu Lernblockern mutieren. Intensiviert

¹³⁶ weitere mögliche Störmotive: zweifelhafte Bedeutsamkeit der Inhalte, Diskrepanz zwischen Lernangebot und Lernansprüchen, fragwürdige Verknüpfung von Ziel und Methode, minimales Reaktionsvermögen in der Unterrichtsrealisierung gegenüber situativen Anliegen, eintönige Vermittlungsgestaltung, Zeitdruck, Über- oder Unterforderung der Schüler, Schwierigkeiten im Verhältnis zum Lehrer, einfallslos präsentierte Lerninhalte.

¹³⁷ Vgl. Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim/ München 1993, S.72.

¹³⁸ Günther, K.H.: Strategien zur Bewältigung von Disziplinproblemen, in: Schneider, K. (Hrsg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen, Bewältigen, Vorbeugen, Langenau/ Ulm 1993, S. 100.

¹³⁹ Vgl. Bäuerle, S.: Gewalttätiges Schülerverhalten. Erklärungsansätze und Interventionsmöglichkeiten, in: Katholische Bildung, H. 1, 1991, S. 79; Vgl. Bärsch, W.: Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens, Frankfurt a. M. 1984, S. 89f.



wird dieser Prozess infolge der Anspruchsteigerung der Schüler, die das attraktive und fesselnde Erscheinungsbild der Massenmedien gewohnt sind.¹⁴⁰

Unterrichtsphasen: Der Unterricht verläuft in den drei nicht klar abgrenzbaren Phasen Motivation, Erarbeitung und Übung.

Interessewecken ist eines der Grundelemente pädagogischen Handelns. Problematisch wird die Realisierung jedoch, da sich die Lehrkraft am Lehrplan orientieren muss (der nicht grundsätzlich auf Schülerinteressen Rücksicht nimmt), da die Lehrkraft nicht bis zu 32 verschiedenen Schülerneigungen gerecht werden kann, da der Lernstoff oftmals nicht auf Erlebnisnähe und Lebensbedeutsamkeit aufbauen kann, da Schüler in einer Gesellschaft leben, in der Arbeit zunehmend verpönt und Freizeit absolut bevorzugt wird und da jeder noch so interessante Lehrstoff demotivierend wirkt, wenn es an einer geschickten Vermittlung mangelt.

Die Erarbeitungsphase kann chaotisieren, wenn der Lehrstoff schlecht, unklar oder unsinnig strukturiert ist und Zusammenhänge sowie Gesetzmäßigkeiten missachtet werden. Ähnliche Konsequenzen können die Folge nicht realisierten mehrkanaligen Lernens und passiver Stoffaneignung sein.¹⁴¹

Ist die Übungsphase unlogisch organisiert, wird sie für Schüler langweilig und überflüssig. Nicht der Lernerfolg sondern Störung ist eventuell die Konsequenz – auch bei folgenden Fehlhandlungen:

- Die Übungsphase folgt nicht direkt der Erarbeitungsphase. Da nach dem Erlernen die Vergessenskurve am steilsten fällt, kann in der verspäteten Übung nicht mehr vollends auf dem Erlernten aufgebaut werden.
- Die Lehrkraft organisiert ihren Unterricht nicht unter Beachtung der Tatsache, dass Vergessen menschlich ist (fehlende Wiederholungen). Der Lernende verliert den Anschluss und beschäftigt sich mit unterrichtsfremden Tätigkeiten.
- Zwischen dem Lernvorgang und seiner Rückmeldung verstreicht viel Zeit. Der Zusammenhang geht verloren, die gewünschte Einsicht bleibt aus.

¹⁴⁰ Vgl. Glöckel, H.: Vom Unterricht, Bad Heilbrunn 1992, S. 20-27, 44-49, 285.

¹⁴¹ Vgl. Naef, R.: Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wißbegierigen, Weinheim/Basel 1983, S. 51; Vgl. Held, J.: Lernverweigerung aus der Sicht der Psychologie, in: Kunert, K.(Hrsg.): Schule in Kreuzfeuer: Auftrag, Aufgaben, Probleme. Ringvorlesung zu Grundfragen der Schulpädagogik an der Universität Tübingen, Baltmannsweiler 1993, S. 58-90; Vgl. Keller, G.: Veränderungen im Lern- und Arbeitsverhalten von Kindern und Jugendlichen, in: Pädagogische Welt, H. 6, 1993, S. 259-261.



- Der Wille zum Erfassen eines Inhalts fehlt dem Lernenden. Dieser wird sich weniger mit dem Stundenthema als vielmehr mit unterrichtsirrelevanten Dingen beschäftigen und auf diese Weise den Unterricht stören.
- Der Übung eines Lernstoffs wird zu viel Zeit gewidmet. Beim Lernenden kann sich Übersättigung und Langeweile einstellen.
- Ein ähnlicher Lernstoff wird gleichzeitig oder kurz aufeinander folgend gelehrt und geübt. Verwirrungen sind die Folge.
- Der Lern- und Übungsprozess basiert einzig auf Auswendiglernen von Fakten. Der Lernstoff bleibt für die Lernenden sinnentleert, er versteht ihn nicht und beginnt u. U. Gespräche mit den Banknachbarn.¹⁴²

Zeitplanung: Eine zu knapp bemessene Zeitorganisation birgt die Gefahr in sich, dass wichtige Teilschritte zu kurz oder gar nicht behandelt werden, dass der Lehrende zunehmend diktierend und gehetzt wirkt, dass kein Spielraum bleibt, um Verstehensproblemen der Schüler nachzugehen und den Lernenden Besinnungs- und Entspannungsphasen zu gewähren. Die Schüler verlieren den Anschluss und versuchen dem Gedankengang durch Befragung des Banknachbarn wieder zu folgen. Problemsituationen sind vorprogrammiert. „Denn leider gibt’s ja noch die Schüler, die in dieser straffen Planung nur noch als Störfaktoren auftreten dürfen“¹⁴³

Sozialformen: Entspricht die Sozialform nicht dem Lerninhalt, unterschätzt der Lehrende deren Nachteile (jede Sozialform hat Vor- und Nachteile) oder setzt er die Sozialform nicht geschickt ein, kann die verwendete Sozialform zum Motor für Unterrichtsstörungen werden.¹⁴⁴

Jede Sozialform birgt auf eine besondere Art die Gefahr in sich, Unterrichtsstörungen auszulösen.

Im Frontalunterricht müssen bis zu 30 verschiedene Gehirne mit ein und dem selbem Schwierigkeitsgrad zurechtkommen, werden bis zu 30 verschiedenen Lerntypen ein und dieselbe Lehrmethode angeboten, wird 30 verschiedenen Interessen ein und dasselbe Lernziel offeriert und steht sowohl für die langsamen als auch für die

¹⁴² Vgl. Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1966, S. 273-275; Vgl. Naef, R.: Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wißbegierigen, Weinheim/ Basel 1983, S. 49.

¹⁴³ Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Frankfurt a. M. 1989, S. 16; Vgl. Winkel, R. (FN 12), S. 51; Vgl. Gratzner, W.: Mit Aggressionen umgehen, Braunschweig 1993, S. 63.

¹⁴⁴ Vgl. Lehmann, B.: Schulleben – Eine Chance zur Verringerung von Disziplinschwierigkeiten, in: Schneider, K. (Hrsg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen. Bewältigen. Vorbeugen, Langenau/ Ulm 1993, S. 168.



schnellen Lerner ein und dieselbe Aneignungszeit zur Verfügung. Das Austragen des menschlichen Bedürfnisses nach Bewegung und Kommunikation lässt sich jedoch nicht langfristig unterdrücken, so dass es an unerwünschter Stelle ausbrechen kann.

Diesem Manko des Frontalunterrichtes kann die PARTNER- UND GRUPPENARBEIT entgegenwirken. Dafür lässt sich allerdings in der Gruppen- und Partnerarbeit u. a. Gruppenbildung, Streit und Dominanz nicht ausschließen. Ferner ist vom Lehrenden zum einen enormes Führungsgeschick gefordert, da die Gefahr einer starken Eigendynamisierung der Gruppentätigkeiten besteht. Zum anderen muss der Unterrichtende über ausreichend Organisationstalent verfügen, was die Informations-, Material- und Hilfsmittelbereitstellung anbelangt, da Defizite in diesen Bereichen störungsauslösend wirken können.

Lernmilieu: Fehlt ein erwartungsvolles, vertrautes und zwischenmenschliches Klima im Klassenzimmer so fehlt zugleich ein wesentliches Element für das Gelingen des Lehr- und Lernprozesses.

Lernplateau: Der Lernprozess enthält mannigfaltiges Störpotential.

Die Phase in der die Lernenden Zugang zum Unterrichtsgegenstand finden (Phase eins), ist oft sehr beschwerlich. Werden sie langfristig mit Rückschlägen konfrontiert, so ist ihr Unmut darüber logische Konsequenz. Vernachlässigt die Lehrkraft ihre Helferfunktion in dieser Phase, wird das Missbehagen u. U. auch ausgetragen.

In der zweiten Phase haben die Lernenden die Problematik durchschaut. Dies versetzt ihnen einen Motivationsschub, der sie zum weiteren Lernen anspricht. Trotz der vielen Arbeit bemerken die Lernenden, dass sie über ein bestimmtes Level nicht hinauskommen. Im Gegenteil: ihnen fällt auf, dass bereits Gelerntes wieder verloren gegangen ist. Hilft der Lehrende über die Phase der ausbrechenden Selbstzweifel an der eigenen Lernfähigkeit, bezeichnet als Lernplateau, nicht hinweg (bspw. durch Betonung von Stärken und bereits wahrgenommenem Lernerfolg), können sich diese in Form von Unterrichtsstörungen Mitteilung verschaffen.¹⁴⁵

Blickkontakt: Der Blickkontakt des Lehrenden zu den Unterrichteten vermittelt den Eindruck, ersterer überblickt alle Vorgänge, die sich im Klassenzimmer abspielen und bindet durch die nonverbale Kommunikation alle Schüler in das Geschehen ein. Fehlt

¹⁴⁵ Vgl. Naef, R. (FN 142), S. 53f; Vgl. Roth, H. (FN 142); Vgl. Bärsch, W.: Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens, Frankfurt a. M. 1984, S. 39f, 64.



der Blickkontakt, so fühlen sich die Lernenden in ihren unterrichtsfremden Tätigkeiten unbeobachtet und sicher.

Formulierungen: Wissenschaftliche Wortbedeutungen, Fremdwörter, komplexe Sätze, unklare Arbeitsanweisungen und komplizierte Fragestellungen erschweren den Verstehensprozess und geben den Schülern Anlass zu frustrieren und gedanklich vom Unterrichtsthema abzugleiten.¹⁴⁶

Gesprächsregeln: Werden im Unterricht Gesprächsregeln vom Unterrichtenden missachtet, d.h. er legt keinen Wert darauf, dass die Lernenden sich melden, um die Antwort zu sagen (→ hoher Lärmpegel), er nimmt die Schülerbeiträge nicht ernst (→ Frustration, Demotivation, Passivität), er kommuniziert nur mit den Schnelldenkenden und Mitteilungsbedürftigen (→ keine Lernkontrolle, keine Erfolgserlebnisse) übernehmen die Schüler dieses negative Kommunikationsverhalten vom Lehrer (Vorbildfunktion), die Klasse chaotisiert.¹⁴⁷

Innere Differenzierung: Stimmt der Unterrichtende seinen Lehrstil nicht auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler ab, d.h. er ignoriert das Leistungsgefälle, so werden Schüler überfordert, andere unterfordert – der Boden für Unterrichtsstörungen ist gesät.¹⁴⁸

Sitzordnung: Entspricht die Sitzordnung nicht der jeweiligen Unterrichtsform wird den Blockaden Vorschub geleistet. Sollen die Schüler einem Lehrervortrag folgen, haben also nicht die Lehrkraft, sondern die Schulkameraden im Blickfeld, werden Gespräche zwischen ihnen forciert. Sollen die Lernenden dagegen zusammen arbeiten (Gruppenarbeit), sind jedoch frontal auf den Lehrer ausgerichtet, so wird die notwendige Kommunikation zwischen den Schülern durch diese Sitzweise gehemmt.

Abschließend wird kurz auf die Resultate eines pädagogischen Feldexperimentes aufmerksam gemacht, das sich mit der Beeinflussung der Häufigkeit von störendem Schülerverhalten durch die Art der Unterrichtsgestaltung beschäftigt. Ihm liegt die Hypothese zugrunde, dass ein ansprechendes Arbeitsangebot Unterrichtsstörungen

¹⁴⁶ Vgl. Ziehe, T.: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, München, Weinheim 1991, S. 13; Vgl. Meyer, H. (FN 143), S. 81; Vgl. Lehmann, B. (FN 144), S. 163f; Vgl. Glöckel, H. (FN 140), S. 24ff.

¹⁴⁷ Vgl. Bärsch, W. : Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens, Frankfurt a. M. 1984, S. 51, Vgl. Gratzner, W.: Mit Aggressionen umgehen, Braunschweig 1993, S. 42.

¹⁴⁸ Vgl. Meyer, H. (FN 143), S. 70, Vgl. Klafki, W. / Stöcker, Hermann: Sechste Studie. Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Klafki, W. (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/ Basel 1994, S. 44f., 176f.

minimieren kann.¹⁴⁹ Die Resultate der Forschungsarbeit sind beschreibbar mit den noch immer aktuellen Worten Comenius: „Die Studien [d. h. Lehrkonzepte] üben [...], wenn sie recht aufgebaut werden, von selbst einen Anreiz auf die Gemüter aus und ziehen, ja reißen durch ihren süßen Reiz alle [...] an sich. Wenn dem nicht so ist, so sind daran nicht die Lernenden, sondern (auch [...]) die Lehrenden schuld. Wenn wir nicht verstehen, die Gemüter mit Kunst zu locken, werden wir sicher vergeblich Gewalt anwenden.“¹⁵⁰ – Die Korrelation zwischen Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsstörungen wird anhand der folgenden Forschungsarbeit belegt.

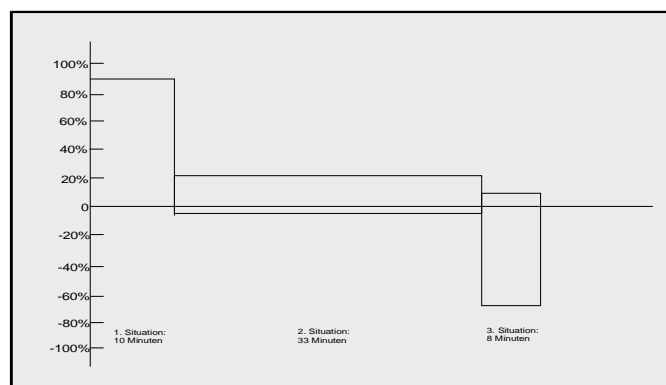


Abbildung 10: Verschiedene Unterrichtsstile: Unterrichtsstil A. (Prozentwerte entsprechen den Störsequenzen)¹⁵¹

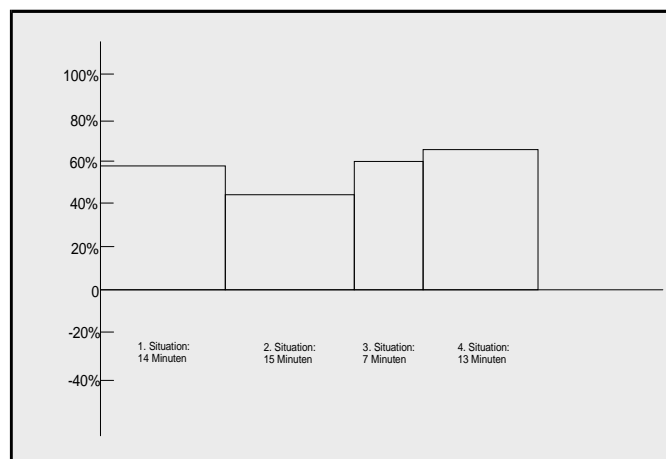


Abbildung 11: Verschiedene Unterrichtsstile: Unterrichtsstil B.¹⁵²

¹⁴⁹ Vgl. Vierlinger, Rupert: Auswirkungen verschiedener Unterrichtskonzepte auf Aufmerksamkeit und Störverhalten der Schüler, in: Unterrichtswissenschaft, H. 4, 1984, S.387- 390.

¹⁵⁰ Vgl. Vierlinger, Rupert (Ebd.), S. 395.

¹⁵¹ Vierlinger, R. (Ebd.), S. 392.

¹⁵² Vierlinger, R. (Ebd.), S. 393.

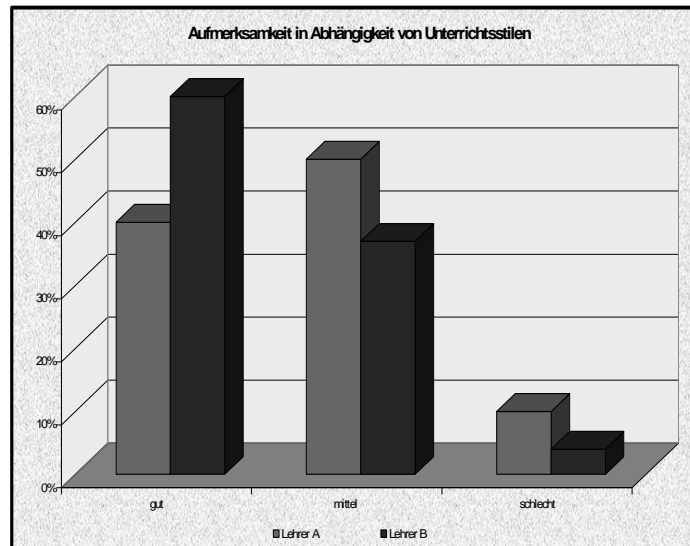


Abbildung 12: Aufmerksamkeit in Abhängigkeit von Unterrichtsstilen.¹⁵³

Offenbar wird anhand dieser Forschungsergebnisse dass der Unterrichtsstil die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen beeinflusst. Darüber hinaus wird deutlich, dass unabhängig von der konkreten Unterrichtsgestaltung die Lehrenden als auch die Lernenden nahezu täglich gestörte Lehr- und Lernsituationen bewältigen müssen, aufgrund der Komplexität ihrer Impulse.

5.1.3 Wirken sozial-interaktionelle Unstimmigkeiten im Unterricht störungsauslösend?

M. Langos-Luca interessiert sich für eine gänzlich andere Fassung von Unterrichtsbrüchen: die Unstimmigkeit auf der **BEZIEHUNGSEBENE** zwischen den Schülern und gegenüber den Lehrern (siehe Fragebogen II 13 und 14). Diese Störung wird spürbar, wenn mit dem Kontakt zum anderen etwas ins Spiel kommt, was man selbst nicht kennt, nicht wahrhaben will, an sich selbst kritisiert oder was beunruhigend wirkt. Eine

¹⁵³ Vierlinger, R. (Ebd.), S. 393.



solche Barriere gehört seinem Empfinden nach „zu jedem Prozess innerhalb eines Beziehungssystems genauso dazu wie auch die Harmonie und das Verständnis“.¹⁵⁴

Ausgelöst werden derartige Störungen durch manifestierte „Subjektive Theorien“ und den „Pygmalion-Effekt“.¹⁵⁵

Auf diese greift der Lehrende aufgrund des Umstands zurück, dass ihm nur etwa drei Sekunden für Erfassen, Interpretieren der Situation und Reagieren auf diese bleiben.¹⁵⁶ Um schnell Handeln zu können, greift der Unterrichtende auf sein Wissen zurückgreifen. Dieses handlungsleitende Wissen, bezeichnet als „Subjektive Theorien“, ist geprägt von gesellschaftlichen Wertvorstellungen, subjektiven Ansichten, Erfahrungen, Wissen, Anschauungen zum Lehrerberuf, Charaktereigenschaften und Gemütsregungen. Tritt eine Situation ein, auf die die Lehrkraft reagieren muss, so erinnert sich diese an gewisse „Reaktionsprototypen“, welche dem „Situationsprototyp“ entsprechen. Je weniger Zeit der Empfänger der Botschaft zur Reaktion zur Verfügung hat, desto mehr wird die Situation intuitiv grob typisiert. Entsprechend spontan und emotional erfolgt die Reaktion. Demzufolge ist ein Untersuchungsergebnis wenig erstaunlich, welches offenbart, dass Lehrende weniger von ihren im Studium erlernten wissenschaftlich-psychologischen Kenntnissen als vielmehr von alltäglich gemachten Erlebnissen im Handeln geleitet werden.¹⁵⁷ „Wie der oberste Teil eines Eisberges ragt nur der handlungssteuernde Teil des Wissens in das Bewusstsein hinein; dieser kleine Teil ist jedoch mit dem großen Rest untrennbar verbunden. Er ist mit den begründeten Argumentationen und den vielfältigen Erfahrungen, aus denen er entstanden ist, ebenso verknüpft wie mit den Gefühlsstrukturen.“¹⁵⁸

Durch subjektive Theorien gewöhnt der Lehrende sich eventuell Verhaltensweisen an, die er eigentlich ablehnt. Aufgrund der Stabilität der Subjektiven Theorien im handlungssteuernden Wissen reagiert mancher Unterrichtende, trotz besseren Wissens, in emotionsgeladenen Konfliktsituationen spontan mit Anbrüllen, Erniedrigen, Mundtot

¹⁵⁴ Langos-Luca, M.: Zum Stören gehören zwei. Was kann die Gestaltpädagogik zum Umgang mit Unterrichtsstörungen beitragen? In Pädagogik 12, 1991, S. 7.

¹⁵⁵ Pygmalion Effekt bezeichnet die Wirkung des Lehrers auf den Schüler insofern, dass sich letzterer entsprechend der subjektiven Lehrererwartung an den Schüler (Schubladendenken) nach und nach tatsächlich so verhält, wie es der Lehrer vorherahnt (siehe Kapitel 1.1.5); Vgl. Wahl, D. u.a.: Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Buch für die Schulpraxis, 6. Aufl., München 1997, S. 54-57, 107.

¹⁵⁶ Vgl. Wahl, D./ Mutzeck, W.: Wie Lehrende und Lernende miteinander umgehen – Probleme der sozialen Interaktion, Tübingen 1990, S. 32.

¹⁵⁷ Vgl. Wahl, D. / Weinert, F./ Huber, G.: Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer, München 1984, S. 22f.



machen o. ä. und leistet damit seinen Beitrag zur Unterrichtsstörung. Da nur diejenigen Anzeichen wahrgenommen werden, die die manifestierte Theorie belegen, bestätigt und verhärtet sich die Subjektive Theorie immer wieder. „Wir erkennen nicht mehr, dass alles, was wir an problematischen Interaktionen wahrnehmen, im Grunde nichts anderes als unsere vorgefertigten, auf vergangenen Erfahrungen beruhenden Interpretationen sind, die möglicherweise gar nicht auf die aktuelle Situation passen.“¹⁵⁹

Subjektive Theorien, die sich einzig der Personenklassifizierung widmen, werden „Implizite Persönlichkeitstheorien“ genannt. Tritt eine Lehrkraft erstmalig mit einer Klasse in Kontakt, ordnet sie die Schüler bereits nach Idealschülern, Sorgenkindern, Selbstständigen, Verhaltensauffälligen, um einen Überblick und damit Handlungssicherheit zu gewinnen. Die Bewertung orientiert sich u. a. an Arbeitshaltung, Leistung, Begabung, Konformität aber auch an äußerlichen Faktoren, wie Aussehen, Geschlecht, Alter, Schichtenzugehörigkeit, Nationalität und Körpergröße. So wird nach Bärsch hübschen und intelligenten Schülern mehr nachgesehen als anderen. Dieser Stigmatisierungsprozess lässt nur wenige Typen zu. Er ist demnach nur unter Anwendung von Generalisierungen, Vorurteilen und Stereotypisierungen durchführbar. Etliche Schüler werden stark vereinfacht betrachtet und folglich falsch eingeschätzt. Dem Typus widersprechendes Verhalten wird umgedeutet oder nicht erfasst. Gemäß der gedanklichen Eingruppierung der Schüler wird die Lehrkraft sich ihrem Gegenüber verhalten. Der Betroffene und seine Klassenkameraden nehmen auf diesem Wege wahr, welches Bild die Lehrkraft von der Person hat. Nicht nur die Klassengefährten, sondern der Stigmatisierte selbst wird sein Urteil über sich revidieren. Er wird Verhaltensweisen ausbilden, die dem erdachten Bild entsprechen – schon deshalb, da er die Reaktion des Gegenübers so abschätzen kann. So werden z. T. so genannte „Verhaltensauffällige“ aufgrund ihres schlechten Rufes zunehmend zu Außenseitern. Rebellieren sie dagegen, begründet dies nur umso mehr die Stigmatisierung. Ähnliche Konsequenz hat abweichendes Verhalten,

¹⁵⁸ Wahl, D./ Mutzek, W.: Wie Lehrende und Lernende miteinander umgehen – Probleme der sozialen Interaktion, Tübingen 1990, S. 33.

¹⁵⁹ Wahl, D. / Mutzek, W. (Ebd.), S. 19; Vgl. Huber, G.: Die Person des Lehrers, in: Kunert, K. (Hrsg.): Schule im Kreuzfeuer: Auftrag, Aufgaben, Probleme. Ringvorlesung zu Grundfragen der Schulpädagogik an der Universität Tübingen, Baltmannsweiler 1993, S. 44-57; Vgl. Gratzner, W.: Unterrichtsstörungen/ Aggression in der Schule. Was können wir Lehrer tun?, in: Pädagogische Welt, H. 6, 1993, S. 249f; Vgl. Wahl, D.: Lehrer-Schüler-Beziehungen, Tübingen 1982, S. 27.



welches bei ihnen mehr als bei anderen Schülern sanktioniert wird. Die durchaus verständlichen Empörungen äußern sich schließlich in Form von Unterrichtsstörungen.¹⁶⁰

Die Subjektiven Theorien und das Verhalten werden, wie bereits angedeutet, auch durch den jeweiligen Gefühlszustand bedingt. Denn Wahrnehmen umfasst nicht nur das Erfassen von Fakten, sondern auch von Emotionen, die den Vorgang begleiten. Dieser Gefühlszustand beeinflusst, auf was sich die Aufmerksamkeit in besonderem Maße konzentriert. So wird im erregten Zustand bspw. nur noch wahrgenommen, was zum Ärgernis geführt hat. Dies verärgert umso mehr und verstärkt das selektive Betrachten. Ist ein bestimmter Erregungszustand erreicht, brechen die Gefühle bei der kleinsten Unstimmigkeit aus – es entstehen Unterrichtsbrüche. „Wie unterschiedlich wird er auf Störungen reagieren? Wie viel toleranter und gelassener wird er [...] in der ersten Stimmungslage reagieren? Wie ungeduldig, gereizt und überzogen oder auch sehr schnell resignierend in der zweiten?“¹⁶¹

5.1.4 Offenbaren heterogene Anschauungen zum und Vorgehensweisen im Unterrichtsgeschehen einen Impuls für Unterrichtsstörungen?

Zu Beginn ein Auszug aus einem Lehrergespräch: „Bona fide müssen wir vorgehen. [...] Denn wie kein Heerwesen ohne Disziplin, so kein Schulwesen ohne Autorität.“ [...] Schmidt lächelt. ‚Distelkamp, [...] ich kann´ s in der Theorie gelten lassen, aber in der Praxis ist es bedeutungslos geworden. [...] An die Stelle dieser veralteten Macht ist die reelle Macht des wirklichen Wissens und Könnens getreten.“¹⁶²

Grundlegendes der ständigen geistigen Substanz eines Disputs zwischen Lehrerkollegen fängt Fontane hier ein. Doch in den letzten zehn Jahren sind besonders in Lehrerschaften mit einer großen Altersstreuung die bildungspolitischen Inhalte hart, aber keineswegs immer offen, zwischen den Generationen ausgetragen wurden. Deshalb ist wohl das

¹⁶⁰ Vgl. Kaiser, H.: Disziplinschwierigkeiten im Alltag des Lehrers, in: Schneider, K.(Hrsg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen, Bewältigen, Vorbeugen, Langenau/ Ulm 1993, S. 35-74; Vgl. Petillon, H.: Der Schüler. Rekonstruktion einer Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Darmstadt 1987, S. 84-93; Vgl. Hofer, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns, Göttingen 1986, S. 70, 105; Vgl. Bärsch, W. (FN 147), S. 8-14, 42.

¹⁶¹ Gratzner, W.: Mit Aggressionen umgehen, Braunschweig 1993, S. 55; Vgl. Wahl, D./ Mutzek, W. (FN 159), S. 34f.



Verhältnis der Lehrerjahrgänge kein akutes, sondern ein latentes Problem. R. Schmitz hält die Altersstruktur und die Beziehung der Lehrergenerationen in einer Kollegenschaft „für einen der entscheidenden Faktoren, die das pädagogische Profil [...] einer Schule bestimmen“ (siehe Fragebogen II.15).¹⁶³

Die maximale Altersspanne beträgt heute circa 40 Jahre (25 bis 65 Lebensjahre). Anzunehmen ist, dass zwischen den „frisch von der Universität“ Kommenden, den Amtsgenossen, die ab den 60er Jahren nach westdeutschem Bildungsstandard (siehe z.B. die Didaktiken von Klafki und Heimann-Otto-Schulz) und denen, die im ostdeutschen Bildungssystem (siehe Didaktik von Klingberg) zu unterrichten gelernt haben sowie den „Seiteneinsteigern“¹⁶⁴ ein untrüglicher Graben verläuft. Im Umgang mit verschiedenen Lehrerjahrgängen erhalten auch die Berufsschüler ein differenziertes Verständnis von Bildung und Erziehung.

Expertenlehrer, Fortgeschrittene und Berufsanfänger unterscheiden sich verschiedenen Studien zufolge:

- in ihrem Verständnis von Unterrichtssituationen (Experten nehmen sich zwar mehr Zeit zur Problemerkennung, finden jedoch schneller eine entsprechende Lösung als Anfänger);¹⁶⁵
- in ihrer Rolle, die sie im Unterrichtsprozess einnehmen (Experten bevorzugen Distanz zum Lernenden, Anfänger bauen auf eine gute Beziehung zur Klasse);
- in ihrer Anschauung zu typischen Unterrichtssituationen (Experten und Fortgeschrittene erfassen die jeweilige (Problem-)Situation tiefgründiger als unerfahrene Lehrkräfte);¹⁶⁶

¹⁶² Walter Wagner: Theodor Fontane. Frau Jenny Treibel, Stuttgart 1997, S. 89.

¹⁶³ Reiner Schmitz: Zum Verhältnis der Generationen im Lehrerkollegium. Zwischen Distanz und Toleranz, Konfrontation und Kooperation, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 9, 1985, S. 396.

¹⁶⁴ So genannte Seiteneinsteiger sind Lehrkräfte, die ein Hochschulstudium absolviert haben, allerdings nicht im Studiengang Lehramt.

¹⁶⁵ Vgl. Kapfer, U.: Kognitive Prozesse bei der pädagogischen Beurteilung von Unterrichtsstörungen. Eine Studie nach dem Expertiseansatz mit Sonderschullehrern, Studienreferendaren und Lehramtsstudenten, Regensburg 1997, S. 79; Vgl. Sato, M. u.a.: Practical Thinking Styles of Teachers. A Comparative Study of Expert and Novice Thought Processes and Its Implications for Rethinking Teacher Education in Japan, Paper presented at the 3rd Annual Symposium of the Japan-United States Teacher Education Consortium, July 8-12, 1990, S.23; Vgl. Gilhooly, K.J.: Expertise 2: Non-adversary problems, in: ders. (Hrsg.): Thinking: directed, undirected and creative, 2. Aufl., Cornwall, Padstow 1988, S. 75-90; Vgl. Hammrich, P.L. u.a.: Schema Differences among Expert and Novice Teachers in Reflection about Teaching, U.S. Arizona 1990, S. 7.

¹⁶⁶ Vgl. Borko, H. u.a.: Teacher Decision Making, in: FlyJ.B./ Lorna, Idol (Hrsg.): Dimensions of thinking and cognitive instruction, Hillsdale, N.J. 1990, S.332, Vgl. Peterson, P.L./ Comeaux, M.A.: Teachers' Schemata for Classroom Events: The Mental Scaffolding of Teacher's Thinking during Classroom Instruction, in: Teaching and Teacher Education, 4,3, 1987, S. 319-331, Vgl. Sato, M. u.a. (Ebd.), S. 23.



- in der Situationsauffassung (Fortgeschrittene und Experten urteilen zu 50 bzw. 60,2% objektiv, Novizen nur zu 29,4%);
- Inhaltsreichtum und Komplexität ihres Denkens (das Verhältnis der didaktisch-unterrichtlichen und erzieherisch-verhaltenssteuernden Interventionsmaßnahmen sind bei Fortgeschrittenen und Experten ausgeglichen, während bei Novizen ein Verhältnis von 3 : 1 besteht);
- in ihren Entscheidungen zum Eingreifen bei Unterrichtsstörungen (Fortgeschrittene und Experten greifen bei Unterrichtsstörungen schneller ein (in 80 Prozent der Fälle) als Neuanfänger (in 60% der Fälle)).¹⁶⁷

Die Längsschnittstudie zur „Beruflichen Sozialisation von Lehrern und Lehrerstudenten“ erkundete des weiteren, dass diese „unterschiedliche[n] Arbeitsformen und Regeln [sich] wechselseitig beeinträchtigen und blockieren, [...] [und deshalb] kaum gültige Regeln und Routinen aufgebaut werden“ können, sofern die Anforderungen von Stunde zu Stunde in ein und derselben Lerngruppe wechseln.¹⁶⁸ Die Geltung verschiedenartiger Regeln bei ungleichen Lehrertypen und demzufolge das andersartige Handhaben vergleichbarer Unterrichtssituationen kann durchaus als hausgemachter Krisenherd beschrieben werden.¹⁶⁹

Die Konflikte infolge verschiedener pädagogischer Gesinnungen spielen sich dabei auf mehreren Ebenen ab, von denen ich auf die meines Erachtens grundlegendsten kurz eingehen möchte.

In Fragen der Hausordnung und Disziplin ist in vielen deutschen Berufsschulen „im Gefolge der antiautoritären Erziehungsbewegung und der Kritik an den veralteten Formen“ DDR-gemäßer „Schuldisziplin [...] das Pendel zur anderen Seite ausgeschlagen.“¹⁷⁰

¹⁶⁷ Vgl. Kapfer, U. (FN 165), S. 79, 144-153; Vgl. Bernd Benikowski: Unterrichtsstörungen und Kommunikative Didaktik, Hohengehren 1995, S. 90, 99, 105 f.; Vgl. Karr-Kidwell, Paul: Discipline ratings of teachers. A process orientation and intervention technique, in: Education, H. 107, 1987, S. 296-299.

¹⁶⁸ Händle, Christa: Unterschiedliche Offenheit von Unterricht als Bedingung von kritischen Situationen, in: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, H. 2, 1990, S. 165; Vgl. Winkel, R. (FN12), S. 125-129; Lehmann, B.: Schulleben – Eine Chance zur Verringerung von Disziplininkonflikten, in: Schneider, K. (Hrsg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen, Bewältigen, Vorbeugen, 2. Aufl., Langenau/ Ulm 1993, S. 152-179; Vgl. Kaiser, H.: Disziplinschwierigkeiten im Alltag des Lehrers, in: Schneider, K. (Hrsg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen, Bewältigen, Vorbeugen, 2. Aufl., Langenau/ Ulm 1993, S. 40-42.

¹⁶⁹ Vgl. Händle, Christa (Ebd.), S. 170; Vgl. Winkel, R. (FN 12), S. 125-129; Vgl. Lehmann, B.: Schulleben – Eine Chance zur Verringerung von Disziplininkonflikten, in: Schneider, K. (Hrsg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen, Bewältigen, Vorbeugen, 2. Aufl., Langenau/ Ulm 1993, S. 152-179; Vgl. Kaiser, H.: Disziplinschwierigkeiten im Alltag des Lehrers, in: Schneider, K. (Hrsg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen, Bewältigen, Vorbeugen, 2. Aufl., Langenau/ Ulm 1993, S. 40-42.

¹⁷⁰ Händle, Christa (Ebd.), S. 397.



Dabei nehmen diverse Kollegen „mit Genugtuung [...] zur Kenntnis, wenn [...] ihre Kollegen heute nach Wegen zur Hebung der Disziplin und Ordnung suchen.“¹⁷¹ – Die Kompetenz, sich gegenseitig bei Unterrichtsproblemen behilflich zu sein, ist beschämend.

Was das Verhältnis zu den Schülern betrifft, bewahren mehrfach die Älteren eine gewisse Distanz, die sie nur durch langjährigen Umgang und besondere Sympathie abzubauen gewillt sind. Zahlreiche jüngere Kollegen hingegen trachten danach, die Distanz abzubauen und ihre Lehrerrolle neu zu gestalten.¹⁷²

Auf der inhaltlichen Ebene, d.h. in Fragen der Fachdidaktik, des Leistungsniveaus, des wissenschaftlichen Anspruchs und ferner der alternativen Unterrichts- und Schulkonzepte offenbaren sich de facto differente Standpunkte, je nach eigens erfahrenem Bildungssystem.¹⁷³

Dass sich die (einzeln eventuell wirksamen) Lehrstrategien und die Taktiken im Umgang mit Unterrichtsbrüchen im Gesamtzusammenhang als weniger produktiv erweisen als kollegial abgestimmte, ist leider nicht jeder Lehrkraft bewusst.¹⁷⁴

Unerfreulicherweise sind in der Lehrerschaft unter anderen auch Negativtypen vertreten. So stehen den Schülern Personen gegenüber, die bereits unter dem Burnout-Syndrom leiden, damit den Bezug zur Schulrealität verloren haben und einen Unterricht machen, der sich so gar nicht an den Schülerinteressen und -leistungen orientiert. Mitunter agieren auch Lehrkräfte an Schulen, denen das pädagogische Verständnis für ihren Beruf fehlt. Für sie ist jede Unterrichtsstunde eine Qual, ihnen fehlt es an Fähigkeit oder Kraft für eine durchdachte Gestaltung oder längerfristige Planung ihres Unterrichts. Ferner unterrichtet der so genannte „Freizeittyp“, der routiniert seiner Arbeit nachgeht und sich kaum fortbildet oder engagiert.¹⁷⁵

Eine Generalisierung dieser abstrakten Typen wäre allerdings fehl am Platz. Insbesondere, da gerade der Lehrerberuf von einem Individualismus geprägt ist, der ein allgemeines Urteil erschwert.¹⁷⁶

¹⁷¹ Händle, Christa (Ebd.).

¹⁷² Vgl. Händle, Christa (Ebd.).

¹⁷³ Vgl. C. Händle (Ebd.).

¹⁷⁴ Lohmann, Ingrid: Zwischen Tohuwabohu und Nirvana. Ordnung und Chaos im Unterricht - historisch gesehen, in: Pädagogik 12, 1991, S. 34.

¹⁷⁵ Lohmann, Ingrid (Ebd.).

¹⁷⁶ Imposant referiert dies H. Stubenrauch in seiner Zusammenstellung von Lehrerselbstbiographien (Herbert Stubenrauch: Von der Idee zur Planstelle. Lehrer heute, Köln 1984) die darlegen, wie verschieden Lehrer heutzutage leben und denken. Damit warnt er vor Schablonendenken und sich potenzierenden Generalisierungen - eine Gefahr, die bei dieser Thematik immens ist.



Verallgemeinerung ist nicht nur mit Blick auf den Lehrertyp riskant. Um der Vielfalt von Entstehungsmöglichkeiten von Unterrichtsstörungen in der Berufsschule gerecht zu werden, muss ein weiterer Ursachenkomplex genauer in Augenschein genommen werden. Bezug nehmend auf diesen stellt sich die Frage:

5.2 Treten Unterrichtsstörungen infolge berufsschulspezifischer Einflussgrößen auf?

Während vorgenannte Aspekte den Unterricht in allen Schuleinrichtungen beeinflussen, bedingen die folgenden Variablen einzig den Lehr- und Lernprozess in der Berufsschule. Der gegenwärtige gesellschaftliche Stellenwert der Berufsschule spiegelt sich letztlich im Verhalten der Auszubildenden im Unterricht wieder. Aus diesem Grund muss eine Analyse der berufsschulspezifischen Bedingungen auch die Betrachtung von Entwicklung und v. a. Stand der Bildungseinrichtung beinhalten.

5.2.1 Entwicklung und Stellenwert des Berufsschulsystems

Die verbindliche Berufsschule ist ein Modell des zwanzigsten Jahrhunderts. Diese charakteristisch deutsche Einrichtung findet nur wenige Parallelen im Ausland. Die Berufsschule ist „Pflichtschule“, „Sekundärschule“ (Ausbildung auf vorausgehender Schulbildung basierend) sowie „Teilzeitschule“ (Jugendliche sind zudem betrieblich Auszubildende).¹⁷⁷

Mit einem Anteil von 60% Fachunterricht (berufsspezifische Grundausbildung) und 40% allgemein bildendem Unterricht (vertiefte Allgemeinbildung) konzentriert sich die

¹⁷⁷ Vgl. Michelsen, U.: Der Bildungsauftrag der Berufsschule in der beruflichen Erstausbildung, in: Diepold, P.(Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/ Divergenzen. Neue Anforderungen/ alte Strukturen, Nürnberg 1996, S. 113; Vgl. Abel, H./ Groothoff, H.-H.: Berufserziehung und Schule, in: ders. (Hrsg.): Die Berufsschule. Gestalt und Reform, Darmstadt 1959, S. 81; Vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, vollst. überarb. u. erweit. Neuausg., Reinbek 1994, S. 556-564.



Berufsschule derzeit auf die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit durch „Schlüsselqualifikationen“ und „Sockelqualifikationen“.

Mit Blick auf die vergangenen Jahre wird im Berufsschulsektor eine Zunahme der Abiturienten offensichtlich.¹⁷⁸ Einher geht diese Entwicklung mit einer Steigerung des Alters der Berufsschüler. Ungefähr 70% der gegenwärtigen Berufsschüler sind volljährig. Die Berufsschule versteht sich damit nicht mehr als Jugendschule, sondern vielmehr als Bildungsstätte junger Erwachsener.

Der überwiegende Teil (ca. 60% eines Jahrgangs) der Schulabgänger nimmt eine betriebliche Berufsausbildung auf:

Duales System	Duales System und Studium	Nur Studium	Berufsfachschule/ Beamtenausbildung	Keine Berufsausbildung
50	10	20	8	12

Tabelle 10: Bildungsgänge in der Bundesrepublik Deutschland (in Prozent).¹⁷⁹

Anhand der Tatbestände, dass

- ▶ die Auszubildenden in der Berufsschule nur ein bis zwei Fünftel, im Betrieb dagegen drei bis vier Fünftel ihrer Ausbildung verbringen,
- ▶ der Abschluss von Ausbildungsverträgen und die Abschlussprüfungen den Ausbildungsbetrieben sowie ihren Interessenorganisationen (Kammern) obliegen,
- ▶ die Zeugnisse der Berufsschule für die Betriebe zumeist uninteressant sind (viele Auszubildende holen laut Schulleiteraussagen ihre Zeugnisse nicht einmal ab) und
- ▶ mit progressiver Tendenz eine „Privatisierung der beruflichen Ausbildung“ zu verzeichnen ist, siehe dazu bspw. den zunehmenden Einsatz von Betriebsunterricht und Lehrwerkstätten, wird eine Wertigkeitsverschiebung auf Kosten der schulischen Ausbildung offenbar.¹⁸⁰

Zwar versucht auch die Berufsschule über ihre Funktion der theoretischen Vermittlung hinausgehend die praktische Lehre (siehe die Errichtung von Lernbüros, Laboratorien und

¹⁷⁸ Nahezu 36% eines Jahrgangs erwerben die Studienberechtigung, ca. 26 Prozent die allgemeine Hochschulreife und ungefähr 10 Prozent die Fachhochschulreife. Ein Realschulabschluss wird von ca. 30 Prozent der Jugendlichen pro Jahr erworben. Die Hauptschule beenden annähernd 27 Prozent mit und rund sieben Prozent ohne Abschlusszeugnis. Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Schaubilder zur Berufsbildung, Bonn/ Berlin 1996, S. 108.

¹⁷⁹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (Ebd.), S. 109.

¹⁸⁰ Grundmann, H.: Hat die Berufsschule ihre Schuldigkeit getan?, in: Winklers Flügelstift, H. 3, 1988, S. 3.



Werkstätten) in den Unterricht zu integrieren, doch nimmt sie infolge des betrieblichen Übergewichts in beiden Lehrbereichen zunehmend den Posten eines „Lückenbüßer[s]“ für betriebliche Ausbildungsschwierigkeiten ein.¹⁸¹

Unter Zugrundelegung dieser Realitäten ist Grundmanns Vorahnung wohl gerechtfertigt: „Entweder die Berufsschulen fangen an, sich [...] als Einrichtung der Bildung zu verstehen und vermitteln neben beruflich-pragmatischem Wissen auch Kompetenzen, die zunehmend Bedingung dafür werden, sich in den zu bestehenden [...] Realitäten mit ihrer zunehmenden Informationsfülle orientieren zu können, oder aber sie schlagen den Weg in die entgegen gesetzte Richtung ein, d.h. sie konzentrieren sich mehr und mehr auf die Vermittlung in den Betrieben direkt verwertbarer Qualifikationen, und das ist nach allem, was vorhersehbar ist, exakt der Weg, an dessen Ende es keine Berufsschulen mehr geben wird.“¹⁸²

5.2.2 Streifen die Bedingungen der Aus- und Fortbildung der Berufsschullehrkräfte die Ursachen des Dilemmas?

Die junge Berufsschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts kannte keine erwähnenswerte Ausbildung für ihre Unterrichtenden. Zufriedenstellen mussten mehrwöchige (bis maximal zwölfmonatige) Lehrgänge. Der universitären Lehrerausbildung in Deutschland heute wird dagegen nachgesagt, sie kann ihre Funktion, die Kompetenz des ertragreichen Lehrens, nicht erfüllen (siehe Lehrerfragebogen III.9). Die enorme Theorielastigkeit lehrhafter Pädagogik ermöglicht zwar gegebenenfalls kompetentes, urteilssicheres Nachdenken über abstrakte Bestimmungen. Die Vermittlung notwendiger praktischer Erfahrungen kommt dabei jedoch zu kurz. „So entzündet sich an der Realität des gegenwärtigen Lehrerstudiums die kritische Frage nach dem angemessenen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Lehrerbildung.“¹⁸³

¹⁸¹ Petzold, H.-J./ Schlegel, W.: Qual ohne Wahl. Jugend zwischen Schule und Beruf, Frankfurt 1983, S. 20.

¹⁸² Grundmann, H.: Hat die Berufsschule ihre Schuldigkeit getan?, in: Winklers Flügelstift, H. 3, 1988, S. 14f.

¹⁸³ Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (FN226), S. 689-703; Vgl. Heimerer, L./ Hermanns-Klotz, H: Materialien zur beruflichen Bildung. Evaluation der schulischen Ausbildung „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“, H.99, Bielefeld 1998, S. 27; Vgl. Bähr, W. H./ Dripke, K.: Handbuch zur Ausbilder-Eignungsprüfung 6. Der Jugendliche in der Ausbildung. Teil I, 12. Ausg., Bonn 1995, S. 50.



Hinzu treten berufspädagogische Probleme, die zwar kontinuierlich in der Lehrerbildung angesprochen werden, denen die Lehrkräfte aber noch immer, dank des Vakuums an Lösungen, unvorbereitet und unschlüssig gegenüberstehen. Da diese mit Sicherheit auch das Unterrichtsgeschehen beeinflussen, sollen sie nun in Form von Fragestellungen vorgestellt werden:

- Ist der Anspruch vertretbar, dass sich die Kompetenzen der Berufsschullehrer auch in weit differenzierten Berufsfeldern, wie Wirtschaft, Verwaltung, Metalltechnik, auf das gesamte Berufsfeld erstrecken?
- Ist fachliche Sachverständigkeit von allgemein bildenden Lehrkräften lehrbar, die eine berufsrelevante Verbindung von Berufspraxis und Theorie ermöglicht?
- Auf welche Weise lassen sich Berufsausbildung, Betriebspraktikum und Berufstätigkeit organisatorisch und hochschulmethodisch für die beabsichtigte Praxisausrichtung des Studiums ermitteln?
- Kann das gegenwärtig in der Berufsbildung hochgeschätzte Handlungsorientierungskonzept den vermeintlichen Antagonismus der Handlungsstränge Faktenvermittlung einerseits und Beratung und Moderierung andererseits unter Verwendung der Methodik selbst gesteuerter Lerngruppen auflösen?
- Obliegt der Lehrerausbildung die Vermittlung von erforderlicher Fachkompetenz für den Umgang mit leistungsmäßig heterogen zusammengesetzten Klassen? Oder ist diese Sachverständigkeit unnötig infolge der Organisation homogener Lerngruppen und der leistungsgruppenspezifischen Ausbildung von Lehrkräften?
- Ist es Erfolg versprechend das Betätigungsfeld von Facharbeitern, Gesellen und kaufmännischen Angestellten einerseits und Ingenieuren sowie leitenden Angestellten im Dienstleistungssektor andererseits durch eine einheitliche Fachwissenschaft aufzuzeigen oder sind andere, eventuell noch zu erarbeitende Bezugswissenschaften vonnöten?
- Sollte schlussfolgernd die Ausbildung von Berufspädagogen den fachwissenschaftlichen Studiengängen angeschlossen, isoliert von diesen oder aber durch Verquickung beider Wege durchgeführt werden?
- Behaupten sich Entwürfe zur Verbesserung und Modernisierung des Praxiswissens von Lehrkräften an beruflichen Schulen und zur Gewinnung von Lernortkooperationen durch Betriebspraktika?



- Wie muss die Lehrerfortbildung ausgestaltet sein, um eine beständige, planmäßige, verbindliche Fortbildung in Form einer permanenten akademisch unterwiesenen Reflexion der Praxis zu erreichen, die unter Umständen gar eine Reduzierung von Studiendauer und -umfang ermöglicht?
- In welcher Form ist eine verstärkte Konzentration des Studiums auf Theoriekenntnisse erreichbar, die den Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung in einem anderen Berufsfeld in Verbindung mit Lehrtätigkeit ermöglicht?
- Auf welche ordnungspolitischen, curricularen und strukturellen Umstellungen muss sich die deutsche Aus- und Weiterbildungskonzeption mit Blick einerseits auf eine europaweite Öffnung der Arbeitsmärkte und andererseits auf die Existenz der verschiedenen Ausbildungssysteme in Europa vorbereiten?

Das Jahr 1996 hatte die Europäische Kommission zum Jahr des lebensbegleitenden Lernens erklärt. Diese Order ist nicht nur an die Lernenden, sondern gleichwohl an die Lehrenden gerichtet.¹⁸⁴

Neben den genannten Problemkonstellationen bedürfen weitere defizitäre Kompetenzbereiche im Bereich der fachwissenschaftlichen Ausbildung von Berufsschullehrern eine Ansprache:

- So konzentriert sich die fachwissenschaftliche Berufsschullehrerausbildung, mit Blick auf den berufsbildenden Lehrstoff, zu dominant auf konstruktionswissenschaftliche Aspekte.
- Dies bewirkt Versäumnisse im Bereich der Vermittlung facharbeiterspezifischer Kenntnisse und Befähigungen (Aufbau, Inbetriebnahme, Instandhaltung, Entsorgung technischer Systeme), die aber im Unterricht der Berufsschule unentbehrlich sind.
- Die zum Ausgleich dieser Defizite (hinsichtlich der für die Unterrichtspraxis notwendigen Fachkompetenz) bisher arrangierten Praxiserfahrungen in Form von Betriebspraktika hatten nicht die gewünschte kompensierende Wirkung.
- Anders geartete Praxiserfahrungen (z.B. eigene Berufsausbildung) nehmen dennoch tendenziell ab.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Vgl. Bader, R./ Hensge, K.: Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern, in: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/ Divergenzen. Neue Anforderungen/alte Strukturen, Nürnberg 1996, S. 185-187.

¹⁸⁵ Vgl. Jenewein, K.: Berufsschullehrer – Anforderungen an die Kooperation, in: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/ Divergenzen. Neue Anforderungen/alte Strukturen, Nürnberg 1996, S. 209.



Infolgedessen ist der Vorwurf des konzeptionellen Entwicklungsstillstands der universitären Lehrerausbildung aber auch -weiterbildung wohl nicht entwertbar.

5.2.3 Beginnt das Dilemma bei der Wahl des Ausbildungsberufes und der Werbung um diesen?

„Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen.“ Das Recht auf freie Berufswahl in Art.12 Abs.1 GG wird durch die Sozialstaatsklausel im Art. 20 Abs. 1 GG unterstrichen, welche eine gerechte und ausgeglichene Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse auch im Bereich Bildung, Ausbildung und Arbeit gewährt. Doch kann der Staat dieser Verpflichtung angesichts der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsituation, eines eventuellen Desinteresses bildender Stätten gegenüber dem Vorsatz „Non scholae sed vitae discimus“ u.v.m. überhaupt nachkommen? Wie hoch sind die Chancen, dass der Jugendliche den Ausbildungsplatz erhält, der seinen Eignungen und Neigungen entspricht? Hat er überhaupt die Möglichkeit, die z. Zt. angebotene Vielfalt von ca. 380 Ausbildungsberufen des Dualen Systems auf seine Interessen und Fähigkeiten hin zu überdenken? Dass Informationen über Berufe und deren Entwicklungsmöglichkeiten sowie über die Arbeitsmarktbedingungen von grundlegender Relevanz für die Berufswahl sind, weiß jeder, wie dieser Anspruch allerdings umzusetzen ist kaum einer (siehe Fragebogen III.2). Das „Jugend-Team von Hvidovre“ (Dänemark) widerlegt die gern vertretene Behauptung, es sei unmöglich, Jugendliche optimal auf die Berufswelt vorzubereiten.¹⁸⁶ Mit Sicherheit bewirken Koordinierungs- und Entwicklungsstellen zur Betreuung Jugendlicher keine Wunder. Und doch können einige der folgenden Konflikte vermieden werden, die in Deutschland zum Alltag gehören:

Erster Fall: Mit großem Interesse wenden sich männliche Berufsanfänger dem Beruf des Kraftfahrzeugmechanikers zu. Doch die Entwicklung im Automobilbau und -service führte in diesem Bereich in der Vergangenheit zu einem enormen Bedarfsabbau, was

¹⁸⁶ Der Koordinierungsausschuss, bestehend aus je einem örtlichen Vertreter der vier Institutionen Berufsberatung, Jugendbeschäftigungsdienst, Sozialamt und staatliches Arbeitsamt, schafft die grundlegenden Voraussetzungen, um Schulabgängern umfassende und aufeinander abgestimmte Beratungs- und Ausbildungsprogramme darreichen zu können. Vgl. Köditz, V.: Von der Schule ins Berufs- und Erwachsenenleben. Bilanz und Perspektiven des Übergangsprogramms, Brüssel 1988, S. 34f.



natürlich auch den Auszubildenden nicht verborgen bleibt. Sie wissen, dass sie sich nach ihrer Ausbildung nach einem neuen Beruf umsehen müssen.

Die Erfordernis einer vertieften Beschäftigung mit dem gewünschten Beruf vor Ausbildungsantritt wird, um den zweiten Fall ins Spiel zu bringen, am Berufsfeldes Metall sichtbar.

Ausbildungszeitraum in Jahren	0 bis 1	1 bis 1,5	1,5 bis 2	2 bis 3,5
IndustriemechanikerIn	Berufsfeldbreite Grundbildung	Berufsspezifische Fachbildung (BgsF)	Berufsspezifische Fachbildung (BsF)	Produktionstechnik (1) Betriebstechnik (2) Maschinen- und Systemtechnik (3) Geräte- und Feinwerktechnik (4) Stanz- und Umformtechnik (5) Formentechnik (6) Instrumententechnik (7) Drehtechnik (8) Automaten-Technik (9) Frästechnik (10) Schleiftechnik (11) Metall- und Schiffbautechnik (12) Ausrüstungstechnik (13) Feinblechbautechnik (14) Apparatetechnik (15) Versorgungstechnik (16)
WerkzeugmechanikerIn		BgsF	BsF	
ZerspannungsmechanikerIn		BgsF	BsF	
KonstruktionsmechanikerIn		BgsF	BsF	
AnlagenmechanikerIn		BgsF	BsF	
AutomobilmechanikerIn		BgsF	BsF	

Tabelle 11: Spezielle Ausbildungsberufe in der Metallbranche.¹⁸⁷

Die Tabelle zeigt, wie viele Berufe mit z. T. sehr unterschiedlichen Anforderungen und Tätigkeitsfeldern dieses Feld umfasst – doch woher soll dies der Schulabgänger wissen?

Selbst wenn er sich darüber tiefgehend erkundigt hat, bleibt die Frage: Wie hoch ist die Chance für ihn überhaupt, einen seinen Neigungen und Kompetenzen entsprechenden Beruf zu erlernen?

Folgende Untersuchungsergebnisse veranschaulichen die Problematik:

- Auf die Frage, wie viel Zeit vergeht, bis die Jugendlichen einen Ausbildungsplatz erhalten, antwortet die Mehrheit bspw. in Bonn (61%) mit „bis zu zwei Monate“, während dieser Anteil z.B. in Leipzig nur 41% umfasst.

¹⁸⁷ Beinke, L./ Wascher, U.: Unterrichtsthema Berufswahl. Didaktik und Methodik, Darmstadt 1993, S. 30.

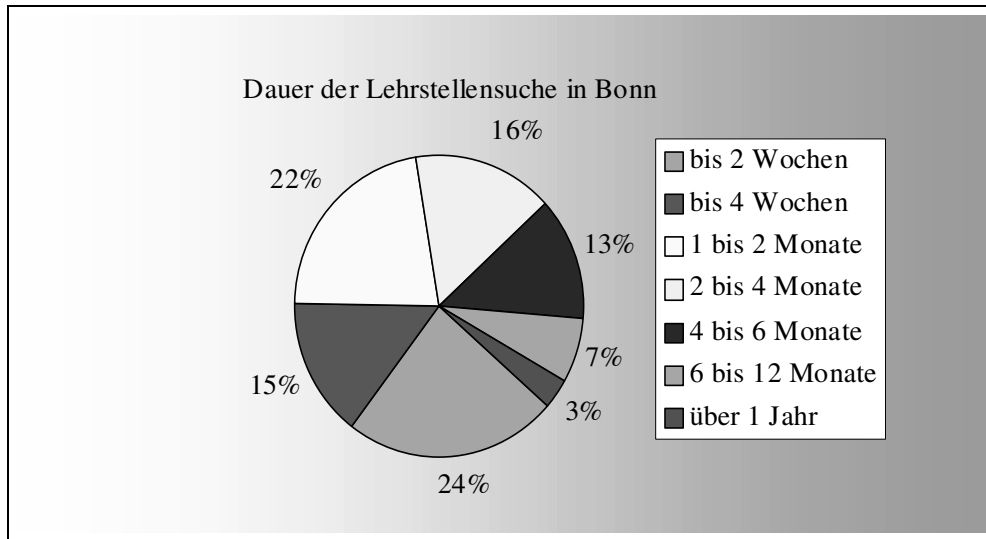


Abbildung 13: Dauer der Lehrstellensuche I.¹⁸⁸

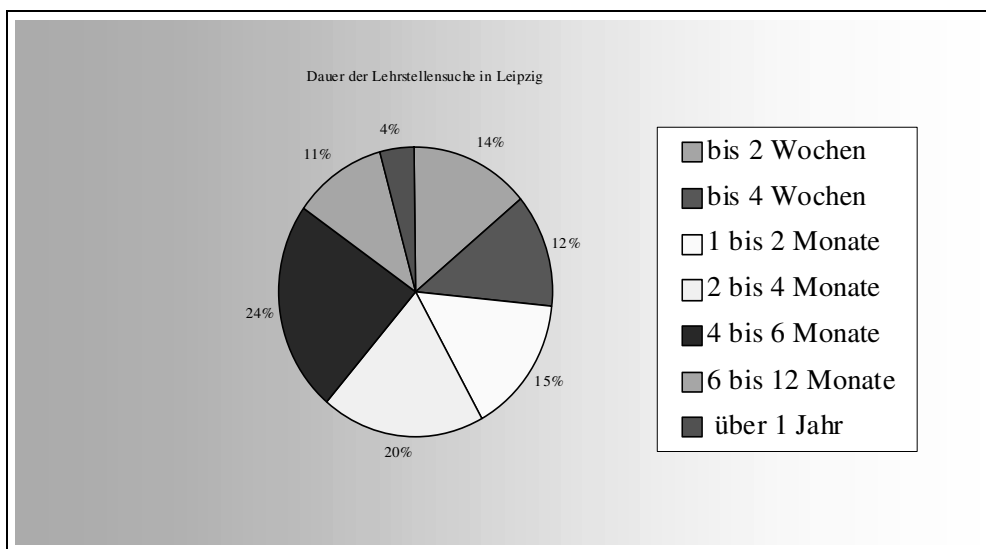


Abbildung 14: Dauer der Lehrstellensuche II.¹⁸⁹

- Verschicken die Bonner Jugendlichen bis zur Zusage des Ausbildungsbetriebes durchschnittlich 9 Bewerbungen, sind es in Leipzig im Durchschnitt 6,9 Bewerbungen (aufgrund der geringeren Bewerbungsmöglichkeiten).

¹⁸⁸ Ernst, C.: Berufswahl und Ausbildungsbeginn in Ost- und Westdeutschland. Eine empirisch-vergleichende Analyse in Bonn und Leipzig, Bielefeld 1997, S. 76.

¹⁸⁹ Ernst, C.(Ebd.).

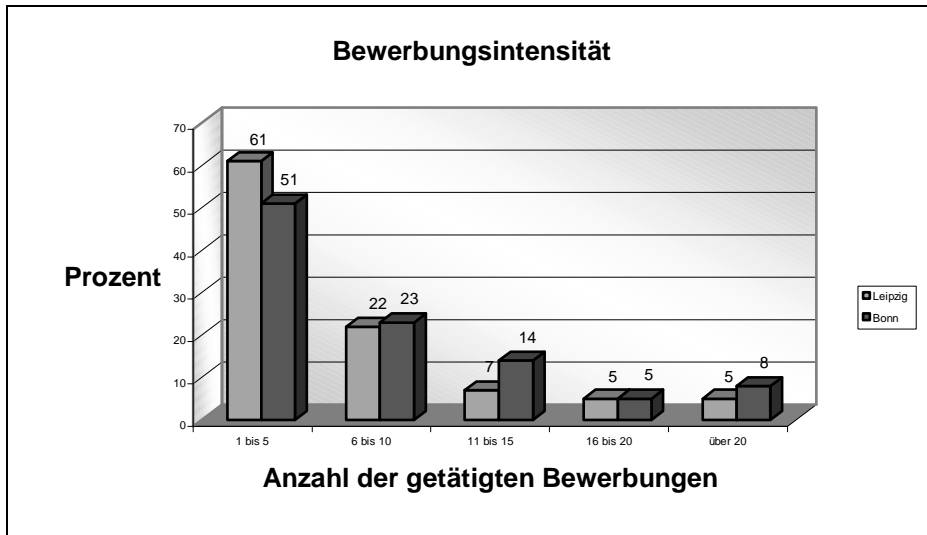


Abbildung 15: Bewerbungsintensität.¹⁹⁰

- Mit ihren Bewerbungen können die Westdeutschen eine Erfolgsquote von durchschnittlich 2,3 Zusagen verbuchen, die Leipziger dagegen nur von 1,8.

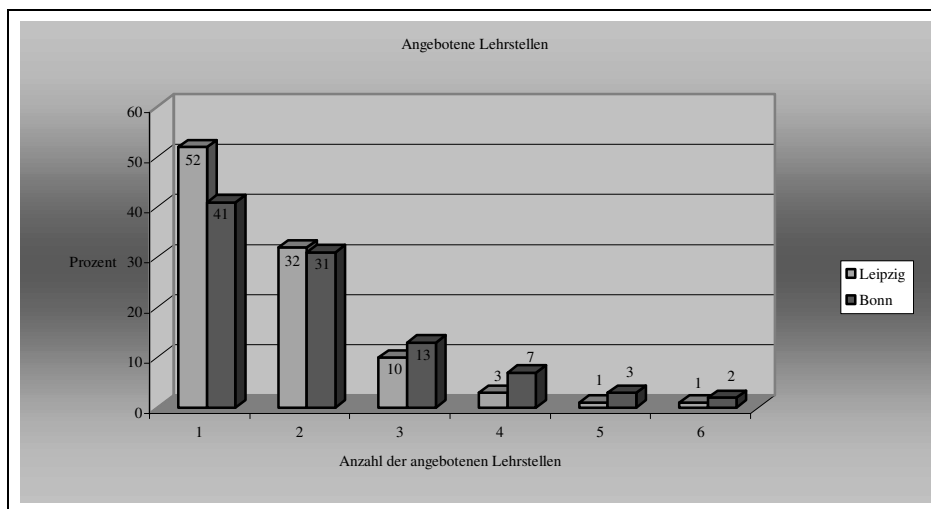


Abbildung 16: Angebotene Lehrstellen.¹⁹¹

- Infolge der oben illustrierten schwierigen Lehrstellensituation in Ostdeutschland verwundert nicht, dass die Leipziger Jugend schon von negativeren Erfolgsaussichten ausgeht: 47% der Leipziger gegenüber 32% der Bonner Ausbildungsnachfrager sind

¹⁹⁰ Ernst, C. (Ebd.), S. 77.

¹⁹¹ Ernst, C. (Ebd.), S. 78.

sich im Unklaren darüber, ob sie überhaupt eine annehmbare Lehrstelle erhalten werden.



Abbildung 17: „Vor der Bewerbung war ich mir nicht sicher, überhaupt eine akzeptable Lehrstelle zu erhalten.“.¹⁹²

- Eine Aufnahme des Wunschberufes können nach eigenen Angaben 35% der Bonner und 43% der Leipziger Jugendlichen nicht realisieren.

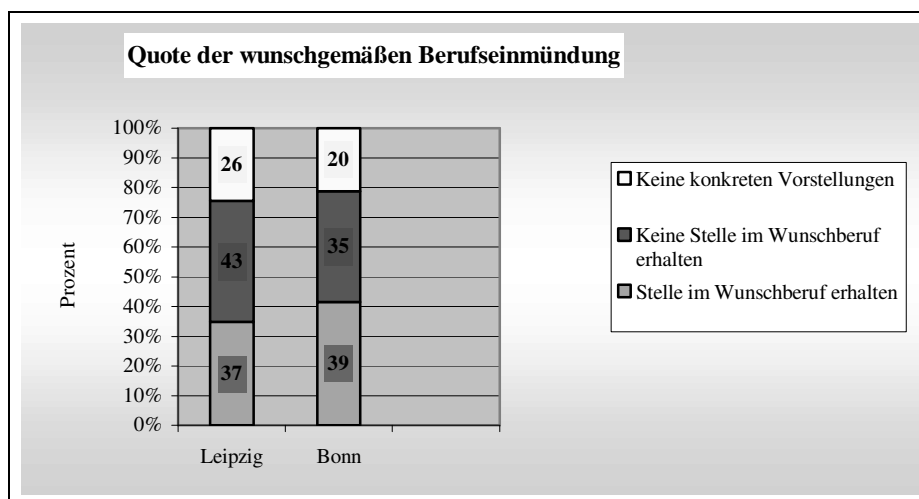


Abbildung 18: Quote der wunschgemäßen Berufseinmündung.¹⁹³

Aufgrund der Verschlechterung der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsituation in den vergangenen Jahren ist davon auszugehen, dass diese Untersuchung gegenwärtig zu weitaus verheerenderen Befunden führen würde.

¹⁹² Ernst, C. (Ebd.), S.79.

Auf Parallelen zwischen der Leipziger und der gesamten ostdeutschen Situation wie auch zwischen den Bonner und den westdeutschen Verhältnissen verweisen weitere Studien.¹⁹⁴

- Als Notlösung betrachten 34% der Leipziger und 26% der Bonner ihre Berufswahl. Die geschlechtsspezifischen Differenzen dominieren allerdings bei weitem die regional bedingten.

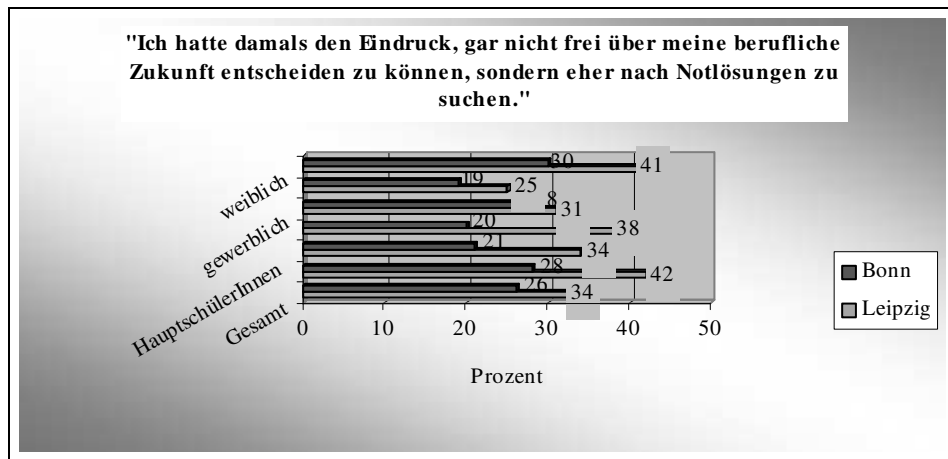


Abbildung 19: „Ich hatte damals den Eindruck, gar nicht frei über meine berufliche Zukunft entscheiden zu können, sondern eher nach Notlösungen zu suchen.“¹⁹⁵

- Doch selbst von denjenigen, die einen Ausbildungsberuf entsprechend ihrer Vorstellung erhalten, will ein Drittel nach Ausbildungsabschluss einer anderen Erwerbstätigkeit nachgehen.¹⁹⁶
- Als Beweggrund für die Wahl einer Ausbildungsstelle in einem bestimmten Betrieb spricht sich die Mehrheit der Jugendlichen für Wohnortnähe bzw. günstige Verkehrslage aus. Dass der Betrieb für die Ausbildung im gewünschten Tätigkeitsbereich als besonders geeignet erscheint, wird gar nicht in Betracht gezogen. Dies verweist darauf, dass die Jugendlichen selbst in für sie interessanten Branchen über keine oder kaum Erfahrungen bzw. Informationen verfügen.

¹⁹³ Ernst, C. (Ebd.), S. 145.

¹⁹⁴ Vgl. Fobe, K/ Minx, B.: Berufswahlprozesse im persönlichen Lebenszusammenhang. Jugendliche in Ost und West an der Schwelle von der schulischen in die berufliche Ausbildung, Nürnberg 1996, S.44-50; Vgl. Liesering, S.: Berufswahlmotivation und Berufswahlverhalten von Jugendlichen im Geschlechtervergleich, in: Liesering, S./ Rauch, A. (Hrsg.): Hürden im Erwerbsleben. Aspekte beruflicher Segregation nach Geschlecht, Nürnberg 1996, S.7-9.

¹⁹⁵ Ernst, C. (FN188), S. 81.



Welche Kriterien bewogen Sie zur Wahl Ihres Ausbildungsbetriebes?						
Bonn		%	Leipzig		%	
Laufbahn- Entscheidung	1.	Interesse am Beruf	47	1.	Autonomiestreben	50
	2.	Autonomiestreben	45	2.	Interesse am Beruf	48
	3.	Antipathie gegen Schule	42	3.	Immer klar, eine Berufsaus-	
	4.	Immer klar, eine		bildung zu absolvieren	41	
	5.	Berufsausbildung zu absolvieren	32	4.	Antipathie gegen Schule	30
		Anschließendem Studienwunsch	25	5.	Schulische Leistungsdefizite	26
Berufs- Entscheidung	1.	Interessante Tätigkeit	60	1.	Interessante Tätigkeit	61
	2.	Umgang mit Menschen	41	2.	Umgang mit Menschen	42
	3.	Sicherer Arbeitsplatz	34	3.	Sicherer Arbeitsplatz	36
	4.	Karriereaussichten	31	4.	Verdienstaussichten	27
	5.	Verdienstaussichten	26	5.	Angesehener Beruf	23
Betriebs- Entscheidung	1.	Wohnortnähe	54	1.	Wohnortnähe	48
	2.	Ruf des Betriebes (Image)	50	2.	Ruf des Betriebes (Image)	28
	3.	Interessanter Betrieb	32	3.	Wunschausbildung möglich	25
	4.	Arbeitsplatz garantiert	21	4.	Ausbildungsvergütung	22
	5.	Wunschausbildung möglich	19	5.	Arbeitsplatz garantiert / Karrierechancen	21

Tabelle 12: Rangreihe der Entscheidungskriterien (in Prozent).¹⁹⁷

¹⁹⁶ Fobe, K./ Minx, B. (FN 194), S. 95.

¹⁹⁷ Ernst, C. (FN 188), S. 94.

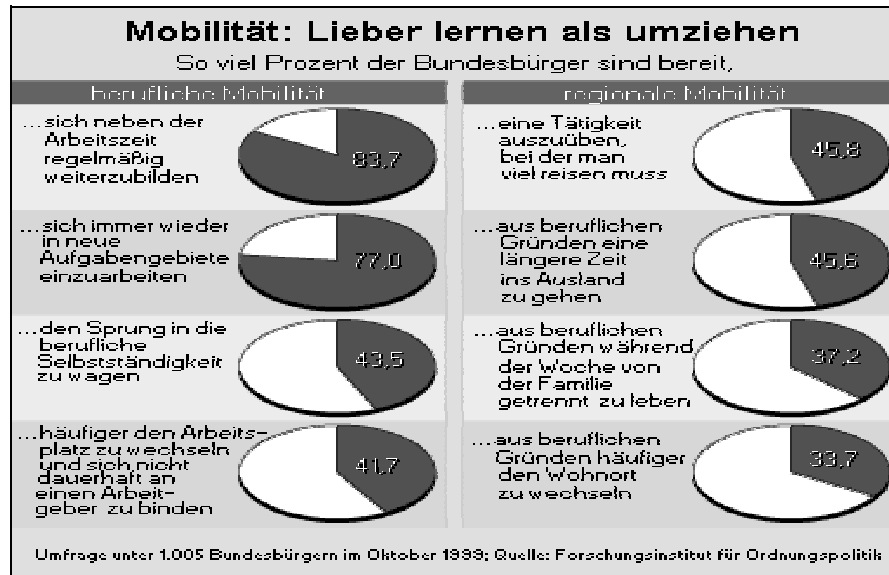


Abbildung 20: Mobilität versus Wohnortnähe.¹⁹⁸

Minx und Fobe gehen noch einen Schritt weiter: Sie versuchen auch die Ursachen zu ergründen, die bei Schulabgängern zu unkonkreten berufsbezogenen Zielen und Wertorientierungen führen. Relevant erscheint diese Fragestellung, da immerhin 17% der Interviewten (316 Jugendliche) keine detaillierten Vorstellungen äußern. Für etwa die Hälfte der Gruppe sind ein weiterführender Schulbesuch oder anderweitige „Time outs“ ursächlich für unkonkrete Ausbildungs- bzw. Studienentscheidungen. Ernsthafte Zukunftsüberlegungen werden nach hinten verschoben. Weitere 35%, vor allem in ostdeutschen Regionen, erleben gesellschaftlich-soziale, arbeitsmarktbezogene und/ oder ökologische Bedingungen als verunsichernd. 15% geben als Ursache für ihre unkonkreten Zukunftsvorstellungen gescheiterte Lebensträume an.¹⁹⁹

Die beruflichen Ansichten der Schulabgänger lassen sich darüber hinaus bei ca. 68% nur als Wunschkonzepte klassifizieren.²⁰⁰ Realitätsbezogene Berufspläne, also Vorstellungen mit konkreten Handlungsbezügen und -absichten, äußern nur 24% der Befragten. Ost-West-Unterschiede sind irrelevant.²⁰¹

¹⁹⁸ Vgl. Fobe, K./ Minx, B. (FN 194), S. 58-66; Vgl. Liesering, S.: Berufswahlmotivation und Berufswahlverhalten von Jugendlichen im Geschlechtervergleich, in: Liesering, S./ Rauch, A. (Hrsg.): Hürden im Erwerbsleben. Aspekte beruflicher Segregation nach Geschlecht, Nürnberg 1996, S. 4-9.

¹⁹⁹ Vgl. Fobe, K./ Minx, B. (FN 194), S. 56f.

²⁰⁰ „Wunschkonzepte [...] [sind] Vorstellungen der Jugendlichen von ihrer weiteren beruflichen und auf die Erwerbstätigkeit bezogenen Entwicklung, die individuelle Idealvorstellungen beruflicher Ziele, Motive, Werte und Handlungen bzw. Handlungskompetenzen umfassen, ohne dass die Jugendlichen zugleich aktuelle subjektive und/oder objektive Entwicklungsvoraussetzungen und (davon ausgehend) prospektive berufliche Entwicklungsmöglichkeiten kalkulieren und diskutieren.“ Fobe, K./ Minx, B. (FN194), S. 71.

²⁰¹ Vgl. Fobe, K./ Minx, B. (FN 194), S. 73-75.

Da personelle als auch institutionelle Faktoren den Berufswahlvorgang beeinflussen, sollen diese Elemente nicht außer Acht gelassen werden.

- Die Informationsbasis für die Berufswahl wurde von 25% der Leipziger und von 28% der Bonner als prinzipiell unzureichend eingestuft.

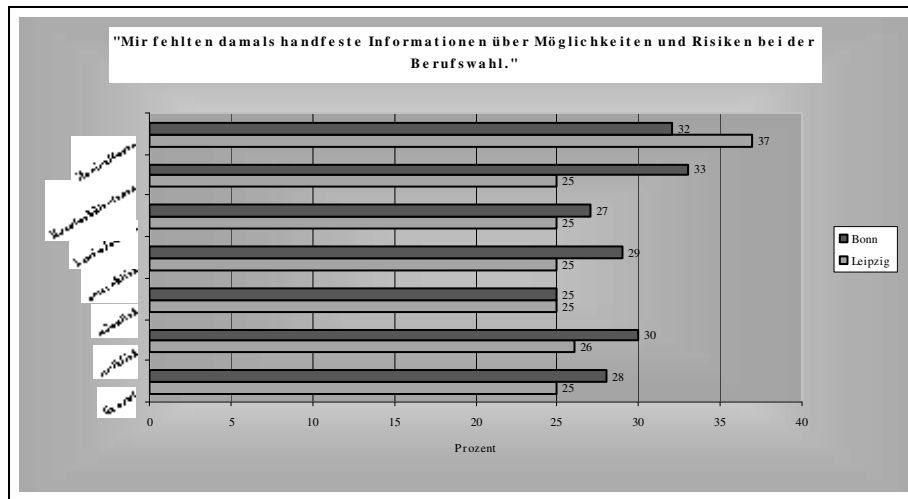


Abbildung 21: „Mir fehlten damals handfeste Informationen über Möglichkeiten und Risiken bei der Berufswahl.“²⁰²

- 34% in Leipzig und 26% in Bonn haben „den Eindruck, gar nicht frei über [...] [ihre] berufliche Zukunft entscheiden zu können, sondern eher nach Notlösungen zu suchen“.²⁰³
- 31% in Leipzig und 39% in Bonn empfinden es gar als „unangenehm, eine für [...] ihr Leben so bedeutende Entscheidung treffen zu müssen“.²⁰⁴
- Zu den wichtigsten personellen Instanzen in Fragen der Berufswahl werden sowohl in der Leipzig-Bonn-Studie als auch in etlichen gesamtdeutschen Betrachtungen die Eltern (Mutter zu 92%; Vater zu 82%), die Berufsberater (zu ca. 64%) sowie die Freunde (zu 87%) genannt.²⁰⁵ Negative Erfahrungen dieser Personengruppen können ihre Spuren bei den neu in die Arbeitswelt Eintretenden hinterlassen. Ost-West-Unterschiede im Beeinflussungsgrad sind vernachlässigbar – mit einer Ausnahme:

²⁰² Ernst, C. (FN 188), S. 80.

²⁰³ Ernst, C. (Ebd.), S. 81.

²⁰⁴ Vgl. Ernst, C. (188), S. 81.

²⁰⁵ Vgl. Fobe, K./Minx, B. (FN 194), S. 86; Vgl. Ernst, C.(188), S. 98.



Lehrer werden von Ostdeutschen nur zu 46%, von Westdeutschen dagegen zu 61% für Berufswahlkonsultationen in Anspruch genommen.²⁰⁶

- Aktivitäten der Jugendlichen zur Ausbildungsaufnahme belaufen sich insbesondere auf Berufsberatung (66%), Erkundigungen bei Betrieben (28%), Verfolgung von Stellenanzeigen (27%) sowie Stellenvermittlung durch das Arbeitsamt (19%). Deutlich stärker wird in Ostdeutschland von der Berufsberatung Gebrauch gemacht. Von dieser Institution abgesehen, sind die regionalen Unterschiede wiederum unerheblich. (siehe Fragebogen II.2)²⁰⁷

5.2.4 Setzt sich ein Fiasko beim Start in den Beruf fort?

Laut Repräsentativumfragen umgehen zahlreiche Absolventen allgemein bildender Schulen den Berufsberatungs- und Berufswahlprozess und haben insofern keine bzw. unzureichende Vorstellungen vom auserwählten Ausbildungsberuf, über spezifische Ansprüche dessen, über Rechte und Pflichten sowohl des Arbeitnehmers als auch Arbeitgebers, über Sicherheitsbestimmungen am Arbeitsplatz, über soziale und technische Verhältnisse, über betriebliche, sachliche und rechtliche Grenzen, die niemals überschritten werden dürfen et cetera.

Vom Eintritt ins Berufsleben erwarten die meisten jungen Erwachsenen neue und attraktive Bereiche persönlicher Erfahrung und die Gelegenheit zur Entfaltung ihrer Wissbegierden und Begabungen. Zweifelsohne löst diese Erwartungshaltung eine beachtliche Motivation aus. Doch ist zu bedenken, dass die Erwartungen eines Schulabgängers oftmals nur einem kleinen Ausschnitt des realen Berufsalltags entsprechen. Dies spiegeln auch Untersuchungsergebnisse wider, die nach der Zufriedenheit von Schulabsolventen mit dem erreichten Bildungsweg fragen:

²⁰⁶ Vgl. Fobe, K./ Minx, B. (FN 194), S. 88; Vgl. Ernst, C. (FN 188), S. 98f; Vgl. Beinke, L. u.a.: Abschlußbericht zum Modellversuch: „Berufsorientierender Unterricht an Mittelschulen im Freistaat Sachsen unter Einschluß von Betriebspraktika unter Berücksichtigung der Förderung von Berufstätigkeiten für Mädchen“, Gießen 1997, S. 127.

²⁰⁷ Vgl. Ernst, C. (FN 188), S. 89f; Vgl. Fobe, K./ Minx, B. (FN 194), S. 86-92.



Wer ist mit seinem Bildungsweg zufrieden (in %)?				
Bildungsweg	Neue Bundesländer		Alte Bundesländer	
	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich
Berufsbildende Schule und andere	48	46	62	64
Betriebliche Lehre	61	67	68	80

Tabelle 13: Volle Zufriedenheit von Schulabsolventen mit dem erreichten Bildungsweg.²⁰⁸

Eine mögliche Ursache für die nicht zufrieden stellenden Ergebnisse sollen kurz am Beispiel der Ausbildung im Einzel-, Groß- und Außenhandel erläutert werden:

So wählen kaufmännische Auszubildende des Einzel- oder Groß- und Außenhandels ihre Ausbildung oftmals, da sie den Umgang mit Menschen mögen, die sie beraten und denen sie etwas verkaufen können. Ihre Ausbildung verbringen sie dagegen zu einem großen Teil im Lager des Betriebes (aufgrund der Fülle dieses Aufgabenbereiches).

Mit Blick auf diese Tatsache, die sicherlich branchenübergreifend wirksam ist, bleibt nachdrücklich festzuhalten: Der Mensch kann sich sehr bemühen, seinen Arbeitsplatz erfolgreich zu gestalten, doch hat er sich zuvor schon gegen sich selbst; gegen seine Eignungen und Neigungen; entschieden, so ist das Fundament für Demotivation und damit Blockaden in Betrieb und im Berufsschulunterricht längst gelegt (siehe Fragebogen III.3).

Klare Ansichten vertreten etliche Ausbildungsanfänger nur hinsichtlich der AUSBILDUNGSVERGÜTUNG.²⁰⁹ Untersuchungen zu diesem Fakt ergeben, dass bei etlichen Auszubildenden die tatsächliche Vergütung nicht ihren Vorstellungen entspricht. Dieses Unbehagen kann letztlich auch als Motor für Desinteresse im Unterricht agieren (siehe Fragebogen III.4).

Ein Grund für das naive Berufsbild eines Teenagers liegt möglicherweise im Wesen der Schule: Durch die Ausrichtung der Schüler auf Zeugnis-ZENSUREN und bestimmte

²⁰⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Erziehung: *Bildungsverhalten von Jugendlichen*, in: *Bildungsbericht 1999*, S. 50.

²⁰⁹ Vgl. W. H. Bähr, K. Dripke: *Handbuch zur Ausbilder-Eignungsprüfung 6. Der Jugendliche in der Ausbildung*. Teil I, 12. Ausg., Bonn 1995, S. 49.



Abschlüsse werden diese laut Fegebank bereits in den allgemeinbildenden Stätten zu wenig auf „das Leben“ und „den Beruf“ vorbereitet.²¹⁰ Das insofern verbreitete Missfallen an Schule setzt sich mutmaßlich in der Berufsschule fort (siehe Fragebogen II.6).

Ferner ist, wie im vorangegangenen Kapitel bereits erwähnt wurde, der Entscheidungsprozess oftmals von den „Bedingungen des Arbeitsmarktes“ (siehe Fragebogen III.3) beeinflusst. Eine Untersuchung an Auszubildenden im Bereich „Kaufmann/ Kauffrau im Einzelhandel“ bestätigt diese Behauptung für diese Branche: Der Mangel an anderen Ausbildungsplätzen wird von immerhin 31,3% der Auszubildenden dieses Tätigkeitsfeldes genannt. Dies erklärt auch, weshalb 22% der interviewten Schüler im erlernten Beruf nach Abschluss der Lehre nicht weiterarbeiten wollen. Die Berufswahl nach dem Motto „Besser irgendeinen Ausbildungsplatz als gar keinen“ ist bei Auszubildenden unterschiedlichster Tätigkeitszweige anzutreffen.²¹¹

Wunsch im Einzelhandel zu arbeiten	44,7
Mangel an anderen Arbeitsplätzen	31,3
Gute Aufstiegschancen	28,9
Zukunftssicherung	20,4
Wohnortnahe Ausbildung	18,7
Empfehlung des Arbeitsamtes	16,2
Rat der Eltern	9,4

Tabelle 14: Gründe für die Berufswahl (in Prozent).²¹²

Dass nicht immer Berufswunsch und -wahl übereinstimmen, verdeutlicht u. a. auch die Anzahl der Berufswechsler. So wechseln jährlich etwa 28% Prozent der Erwerbstätigen nach Abschluss der Lehre den Beruf. Die Zahlen hierzu variieren jedoch entsprechend dem Ausbildungsberuf: Besonders drastisch ist der Umfang der Abwanderung in den Metall- und Elektroberufen – dem im Dualen System größten Berufszweig. 53% der Kraftfahrzeugmechaniker satteln auf einen anderen Beruf um, 51% der Gas- und Wasserinstallateure, 34% der Einzelhandelskaufmänner und 32% der Verkäufer.

²¹⁰ Vgl. B. Fegebank: Berufs- und Arbeitspädagogik in der hauswirtschaftlichen Ausbildung, Baltmannsweiler 1988, S. 153.

²¹¹ Vgl. Heimerer, L./ Hermanns-Klotz, H.: Materialien zur beruflichen Bildung. Evaluation der schulischen Ausbildung „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“, H.99, Bielefeld 1998, S. 27, 90; Vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek 1994, S. 628.

²¹² Heimerer, L./ Hermanns-Klotz, H. (Ebd.), S. 27.

Selbstverständlich sind die Berufswechsler zum einen erklärbar durch die Tatsache, dass über die Hälfte der erwerbstätigen Berufswechsler nach Abschluss ihrer Lehre kein Beschäftigungsangebot vom Ausbildungsbetrieb erhalten. Fast 50% Berufswechsler mit Beschäftigungsangebot nach Ausbildungsabschluss sprechen jedoch dafür, dass deren Interessen wohl nicht mit dem erlernten Beruf vereinbar waren, was mitunter auch Berufskarrieren und Weiterbildungsaktivitäten einschließt.²¹³

Zum einen entsprechen sich also Ausbildungskräftemuster und -nutzung gerade in Ostdeutschland nur mäßig, zum anderen verändert sich die Struktur des Arbeitsmarktes in immer kürzerer Zeit immer schneller (neue Berufe entstehen, alte verschwinden), während menschliche Arbeitskraft, Mobilität und Flexibilität sich oftmals nicht so rasch anpassen können (siehe Fragebogen III.8).²¹⁴

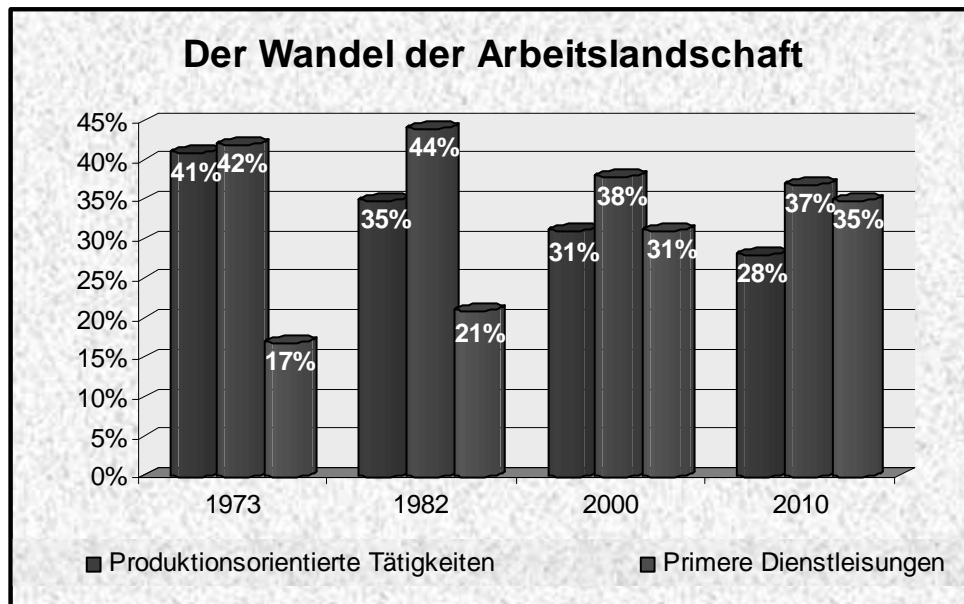


Abbildung 22: Der Wandel der Arbeitslandschaft.²¹⁵

²¹³ Vgl. Jansen, R.: Strukturdiskrepanzen zwischen Ausbildung und Beschäftigung – Ergebnisse aus der BIBB/ IAB-Erhebung, in: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/ Divergenzen. Neue Anforderungen/ alte Strukturen, Nürnberg 1996, S. 247; Vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek 1994, S. 628.

²¹⁴ Siehe auch den Zeit- und Regionenvergleich zu neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in den verschiedenen Branchen. Vgl. Gehlert, B./ Rosenau, R.: Ausbildungsplatzsituation, in: Die berufsbildende Schule, H. 5, 1998, S. 148.

²¹⁵ Bähr, W. H./ Dripke, K(FN 209), S. 28.

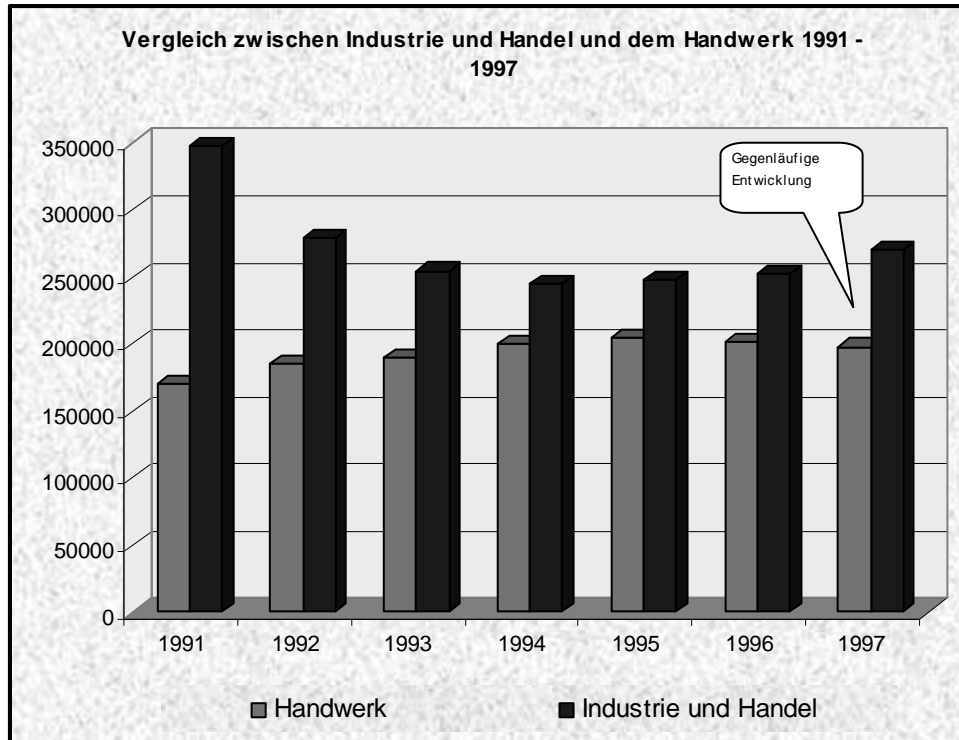


Abbildung 23: Vergleich zwischen Industrie und Handel und dem Handwerk.²¹⁶

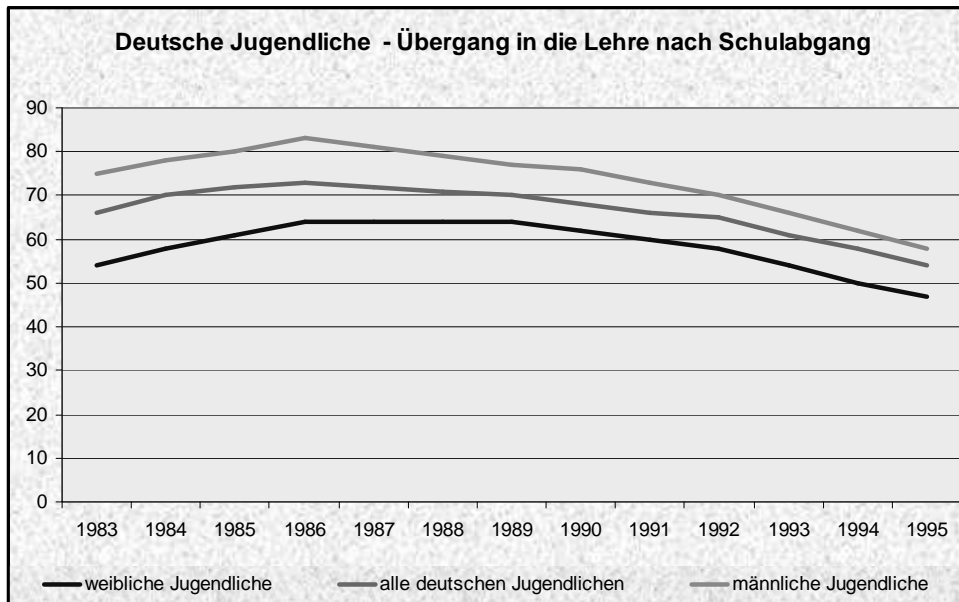


Abbildung 24: Deutsche Jugendliche – Übergang in die Lehre nach Schulabgang.²¹⁷

²¹⁶ Troltsch, K./ Alex, L.: Veränderung der Ausbildungschancen der ersten Schwelle für Jugendliche seit Ende der 80er Jahre, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, 1999, S. 52.

²¹⁷ Troltsch, K./ Alex, L. (Ebd.)

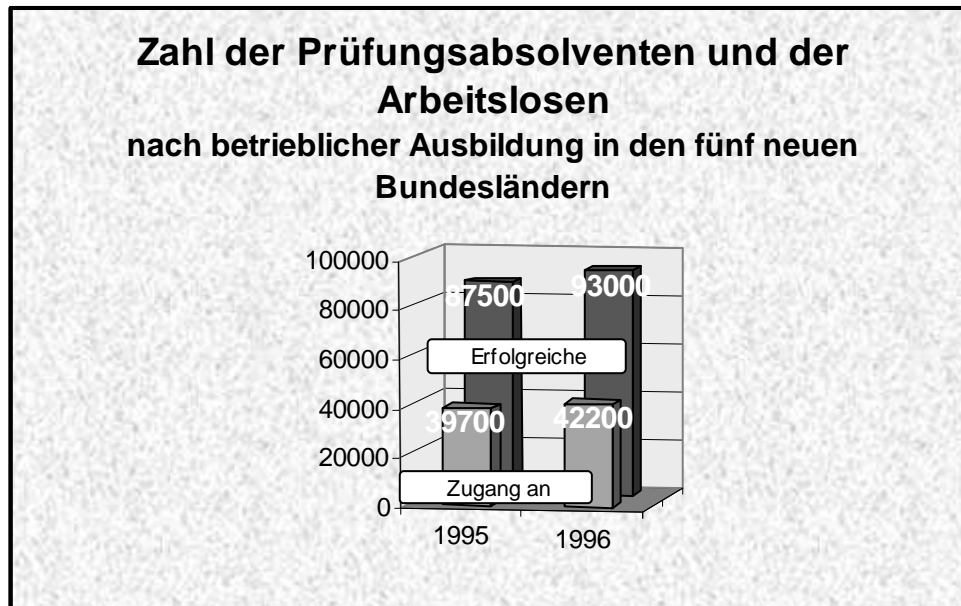


Abbildung 25: Zahl der Prüfungsabsolventen und der Arbeitslosen.²¹⁸

Der einzelne Einkommensempfänger kann sogar vorübergehend überflüssig werden, wenn bestimmte Ausbildungs- und Arbeitsplätze verschwinden. Als besonders essentiell erscheint das „Gespenst der Jugendarbeitslosigkeit“. Dies besonders in den neuen Bundesländern, in denen die Umstellung der Betriebe auf gänzlich andere wirtschaftliche Bedingungen zu einem drastischen Ausbildungs- und Arbeitskräfteüberschuss führte (siehe Fragebogen III.1).²¹⁹

Und große Problemlagen spiegeln sich letztlich auch im Unterrichtsgeschehen wieder. Fast jeder zweite Jugendliche erkennt die Thematik Arbeitslosigkeit als Hauptproblem der Jugendlichen an (45,3%; 45,3% in Westdeutschland; 45,5% in Ostdeutschland). Je älter die Befragten sind, desto stärker erleben sie das gesellschaftlich-ökonomische Problem der Krise der Erwerbsarbeit (18% der 12 bis 14jährigen, 58,5% der 18 bis 21jährigen und

²¹⁸ Schöngen, K./ Tuschke, H.: Nach der Ausbildung fehlt die Arbeit. Beschäftigungssituation und Berufsverlauf von Ausbildungsabsolventinnen und – absolventen aus den neuen Bundesländern, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 5, S 1997, S. 37.

²¹⁹ Schöngen, K./ Tuschke, H. (Ebd.)

So kam eine in Sachsen an Kaufleuten durchgeführte Untersuchung im Jahre 1997 zu dem diffizilen Resultat, dass 25 Prozent der betrieblich ausgebildeten Kaufleute und sogar 68 Prozent der außerbetrieblich Ausgebildeten im Anschluss an ihre Lehre sofort arbeitslos wurden.

Vgl. Lötsch, Susan/ Tuschke, Heidrun/ Ulrich/ Joachim Gerd: Der Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung: Aktuelle Erfahrungen von dual ausgebildeten Kaufleuten aus Sachsen, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 5, 1997, S. 33.

Der Beschäftigungsrückgang führte zur Reduzierung des Ausbildungsstellenangebotes innerhalb von sechs Jahren um ca. 22 Prozent allein in Westdeutschland. Vgl. Bähr, W. H./ Dripke, K. (FN 209), S. 28, 30. Vgl.



62,5% der 22 bis 24jährigen bezeichnen sie als Hauptproblem). Auch die bereits Berufstätigen leben in Unsicherheit hinsichtlich ihrer Berufsperspektive. Denn immerhin 64,4%, also fast zwei Drittel dieser Gruppe, benennen die Arbeitslosigkeit als Hauptbelastung, während dieser Anteil bei den arbeitslosen Jugendlichen 62,4% und bei den Studenten 59,7% ausmacht. Dieses Gros von 64,4% bekundet, dass die Probleme des Arbeitsmarktes als persönliche Bedrohung eines Rückfalls wahrgenommen werden.²²⁰

Neben der Arbeitslosigkeit etikettieren die Jugendlichen zu 27,5% den Lehrstellenmangel als Hauptproblem der Jugendlichen (23,8% in Westdeutschland; 45,5% in Ostdeutschland). Dass gerade von den arbeitslosen Jugendlichen dieser Fakt am zweithäufigsten angeführt wird (35,9%), liegt wohl in der eigenen Situation begründet. Doch auch 30% der Berufstätigen und 27% der Studenten bestimmen den Lehrstellenmangel als eines der schwerwiegendsten Probleme der Jugend.²²¹

- „Ein 14-17jähriger, der aus einem Elternhaus kommt, wo alle nur rumhängen, der muss doch ausrasten, toben. Und dann [...] der Frust, die haben nichts zu tun, manche sind arbeitslos. Was sollen die machen?“
- „Die haben oft keine Arbeit und wissen auch nicht, wo sie ihre Freizeit verbringen sollen. Und vielleicht Stress zu Hause, weil die Eltern vielleicht an Arbeitslosigkeit leiden. Die müssen irgendwo was ablassen [...].“
- „Es ist bei Jugendlichen die Ungewissheit, in der Zukunft irgendetwas zu erreichen. Ob man einen Job kriegt, ob man überhaupt existieren kann in dieser Gesellschaft.“
- „Es ist wirklich so. Jeder ist auf sich allein gestellt, wenn es um die Lehrstelle geht. Man muß halt gucken, dass man durchkommt.“
- „Früher gab es Geld und nichts zu kaufen. Jetzt gibt es viel zu kaufen, aber kein Geld. Nur ‘Scheiße’ seit der Wiedervereinigung.“²²²

Bereits diese kleine Ansammlung von Aussagen verschiedener Berufsschüler zu möglichen Ursachen für Unterrichtsstörungen in der Berufsschule offenbart, wie durchschlagend die Problematik der Arbeitslosigkeit und Armut die Lebenswelt der

Bähr, Wilhelm H.: Handbuch zur Ausbilder-Eignungsprüfung 11. Grundfragen der Berufsbildung, 12. Ausg., Bonn 1995, S. 29.

²²⁰ Vgl. Münchmeier, Richard: Die Lebenslage junger Menschen, in: Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen, Opladen 1997, S. 279-283.

²²¹ Vgl. Münchmeier, Richard: (Ebd.), S. 280-283.

²²² Würtz, S.u.a.: Gewalt: Schüler- und Lehrerperspektive, in: Schubarth, W.u.a.(Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern, Opladen 1996, S. 111f.



Jugendlichen beherrscht. Da dieser Frust nicht am Arbeitsplatz ausgelassen werden kann, ist die Berufsschule fast der einzige Ort für Gefühlsausbrüche.

Mit welchem Gewicht sich soziale Faktoren, insbesondere Arbeitslosigkeit, auf das Verhalten von Schülern an allgemeinbildenden Schulen auswirken, offenbaren die Ergebnisse einer qualitativen Analyse von 32 Einzelfällen:

Schülerverhalten	Gesellschaftliche Veränderungen wirken auf abnormes Verhalten						Anzahl der Befragten
	auslösend	nicht verändernd	verstärkend	vermeidend	reduzierend	bei anderen entgegenwirkend	
auffällig	2	10	9	-	-	-	21
gefährdet	2	1	-	3	-	-	6
unauffällig	-	-	-	5	-	-	5
Anzahl der Befragten	4	11	9	8	-	-	32

Tabelle 15: Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf das Schülerverhalten.²²³

Vier der 27 auffälligen Schüler zeigte erst infolge gesellschaftlicher Umschläge abnormales Verhalten. Die Mehrzahl der auffälligen Schüler war bereits vor der neuen Situation auffallend (20 Personen). Schlussfolgernd wirken gesellschaftliche Umbrüche weniger prinzipiell störungsauslösend. Vielmehr sprechen die Ergebnisse für eine Verstärkung bereits vorhandene störungsauslösender Motive.

²²³ Knopf, H.: Gewaltauffällige Schüler, in: Schubarth, W. u.a.(Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern, Opladen 1996, S. 158.

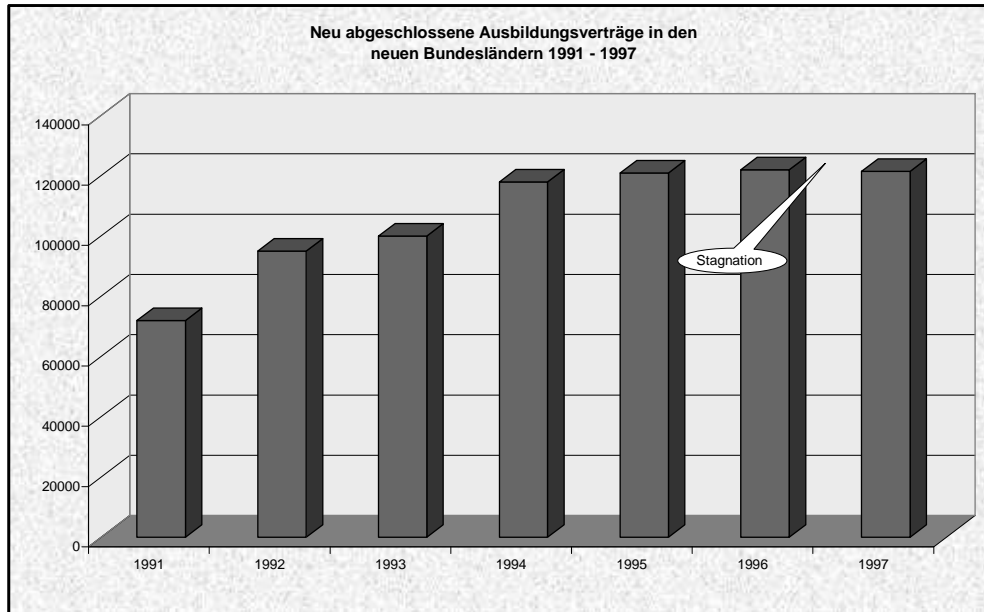


Abbildung 26: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in den neuen Bundesländern.²²⁴

Da in zunehmendem Maße obendrein junge Menschen mit höherem Schulabschluss in die betriebliche Berufsausbildung drängen (vgl. Tabelle IV), sind Jugendliche mit Real- oder Hauptschulabschluss oftmals gezwungen, anstelle ihres bevorzugten Berufswunsches einen weniger begehrten Ausbildungsplatz anzunehmen. Gerade im Dienstleistungssektor ist die Nachfrage der Hochschulabsolventen mit ca. 22,8% erstaunlich hoch.²²⁵

Unzählige Haupt- und Realschüler und Jugendliche ohne Hauptschulabschluss fühlen sich infolge dieser immer drastischer voranschreitenden Entwicklung zusehends als gesellschaftliche Versager, als die „Übriggebliebenen“. Sie haben zumeist bereits in vorangehenden Schulen vielfach negative Lernerfahrungen gemacht, die sich nun demotivierend auf ihre Selbstbeurteilung hinsichtlich eines Ausbildungsplatzes auswirken und bei einigen in einer übertriebenen Lässigkeit und Impertinenz (nach außen) ihren Ausdruck findet. Entmutigt lassen sie sich gehen und von Verwandten und Bekannten, wenn möglich, in eine Ausbildungsstelle schleppen, die sie noch nimmt.

²²⁴ Gehlert, B./ Rosenau, R.: Synergieeffekte angemahnt, in: Berufsbildende Schule, H. 5, 1998, S. 147.

²²⁵ Zum Teil betrachten Abiturienten die berufliche Ausbildung nur als Übergangslösung zum Studium, was möglichenfalls eine Demotivierung dieser Lehrlinge in ihrer Ausbildung begründet. Vgl. Lambacher, H.: Benachteiligte in der beruflichen Bildung - Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen?, in: Dostal, W. / Parmentier, K./ Schober K. (Hrsg.): Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen? Zur Problematik unbesetzter/ unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der Bundesanstalt für Arbeit am 16. Oktober 1997 in Nürnberg, Nürnberg 1998, S. 66; Vgl. Bersenfelder, Günther: Verdrängungswettbewerb auf dem Lehrstellenmarkt, in: Die berufsbildende Schule, H. 2, 1998, S. 41.



Bedauerlicherweise können zu viele Jugendliche ihren Traum von einer Beschäftigung, die ihren Intensionen und Kompetenzen entspricht, nicht verwirklichen. Statistiken sprechen für sich:

- nur 25% der ostdeutschen Berufsanfänger befürworten ihre Berufswahl insofern, dass sie sich bei einer wiederholten Wahl für die gleiche Beschäftigung entscheiden würden;
- 25% der ostdeutschen Berufsanfänger würden einen anderen Erwerbszweig vorziehen;²²⁶
- 25% der Ausgelernten in Ostdeutschland schätzen ihre berufliche Zukunft mittelmäßig und 9% sogar als schlecht bzw. sehr schlecht ein;²²⁷
- etwa 20% der Auszubildenden in Gesamtdeutschland brechen ihre Lehre ab und 58% sind generell zum Berufswechsel bereit;
- eine Gegenüberstellung der einzelnen Berufe zeigt, „dass die Bereitschaft zum Wechsel bei kaufmännischen und Büroberufen besonders hoch ist, bei Handwerkern dagegen sehr viel geringer“.²²⁸

Schließlich forcieren wiederholte Erfahrungen mit Lerndefiziten, mangelndem Selbstvertrauen und Frustrationserlebnisse die Schulunlust. Dabei ist zu bedenken: durchschnittlich müssen jährlich etwa 4% aller Grund- und Hauptschüler, ca. 7,6% aller Realschüler und 8,3% aller Gymnasiasten ihre Jahrgangsstufe wiederholt aufnehmen; 14% der Schüler haben in ihrem Leben schon mindestens ein Schuljahr wiederholt – Tendenz steigend. Mehr als 400.000 junge Menschen erhalten pro Jahr den signifikanten Eintrag des Sitzenbleibers, doppelt so viele fürchten jedes Jahr um ihre Versetzung.²²⁹ – Die meisten

²²⁶ Diese Untersuchung wurde in den Jahren 1995 bis 1997 in Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen durchgeführt. Während die Mehrheit der Schüler eine Weiterbeschäftigung im erlernten Beruf anstrebte, wollte nur eine Minderheit in ihrem Ausbildungsbetrieb weiterarbeiten.

Vgl. Heimerer, L./ Hermanns-Klotz, H.: Evaluation der schulischen Ausbildung „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“, Berlin 1998, S. 96.

²²⁷ Vgl. Schöningh, Klaus: Nach der Ausbildung fehlt die Arbeit. Beschäftigungssituation und Berufsverlauf von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen aus den neuen Bundesländern, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, 1999, S. 13.Ebd.

²²⁸ Die Abbrecherquote liegt auch in den Fachschulen bei fünfzehn und in den Universitäten bei fünfundzwanzig Prozent.

Vgl. Bähr, W. H. Dripke, K. (FN 209), S. 21, 51.

Die Bereitschaft zum Wechsel hängt im wesentlichen davon ab, ob die Arbeit den Neigungen und Fähigkeiten des Jugendlichen entspricht (Traumjob oder Ausweichberuf) als auch von den Zukunftsaussichten des speziellen Berufes.

²²⁹ Vgl. Fischer, A.: Zum Tabellenteil, in: A. Fischer (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Methodenberichte, Tabellen, Fragebogen, Opladen 1992, S. 177.



dieser Schüler (ca. 60%, siehe Kapitel 5.2.1) sitzen eines Tages in den Bänken der Berufsschulen.

Aufgrund des Anwachsens der Anforderungen an den Auszubildenden sowie der eventuell eintretenden Niederlagen und Enttäuschungen mit dem Eintritt ins Berufsleben neigen zahlreiche Jugendliche zur Resignation. In Kombination mit Einstellungen der Art „eigentlich wollt ich ja was ganz anderes machen“ forcieren wiederum Schulverdrossenheit.

Mit dem Beginn der Berufsausbildung erfährt der junge Mensch (neben der Einschulung) eine zweite tief greifende Transformation seiner Lebensbedingungen: im Betrieb wird er unverzüglich mit dem „rauen“ Leben des Acht-Stunden-Arbeitstages konfrontiert. Anlässlich der Einführung der jungen Menschen in ein meist festes und zunächst befremdliches Zeit- und Handlungsgerüst erleiden einige von ihnen einen „Praxisschock“.²³⁰ Zudem erleben sie im Betrieb ein völlig ungewohntes personales Bezugssystem. Sie müssen Handlungsmodelle erproben, sie haben Muster der Konfliktbewältigung älterer Mitarbeiter nachzuahmen und sollen ihr Benehmen variieren. Dabei ist das Selbstvertrauen des jungen Menschen in der Regel gerade zu Beginn der Ausbildung instabil.

Zahlreiche Auszubildende erfahren die berufsnahe Ausbildung als Beengung sowie Einschränkung ihrer lieb gewonnenen Gewohnheiten. Diese können sie nur noch in der Berufsschulzeit ausleben. So haftet dieser Bildungsanstalt eine Attraktivität an, die nicht unmittelbar mit ihrem Wesen in Bezug steht (siehe Fragebogen III.5). So gaben in der Untersuchung von Auszubildenden im Bereich „Kaufmann/ Kauffrau im Einzelhandel“ 74,7% der Befragten an, gern die Berufsschule zu besuchen – aber nicht des Unterrichtes wegen. Vielmehr sprechen für diese Bildungsstätte Gründe wie, dass diese eine Abwechslung zur Arbeit darstellt, ein Schultag kürzer ist, als ein Arbeitstag und nur so der Kontakt zu den Klassenkameraden möglich ist. Ferner sind Kontrolle, Leistungsdruck und Disziplinanforderungen in der Berufsschule geringer als im Betrieb. „Der Druck [am Arbeitsplatz] führt dann zur `Rebellion` an einer Stelle, an der es am ehesten möglich

²³⁰ Sardei-Biermann, Sabine: Jugendliche zwischen Schule und Arbeitswelt. DJI-Forschungsbericht, München 1984, S. 152; Vgl. A. Beckmann, R. Kusch: Vom Kombinat zum Chaos. Neuaufbau des Berufsschulwesens in den neuen Bundesländern, in: Pädagogik Extra, H.1, 1993, S. 42.



erscheint, ohne gleich mit sehr harten Konsequenzen rechnen zu müssen“ – der Berufsschule.²³¹

Schlussfolgernd ist bezüglich des Störpotentials von Unterricht relevant, inwieweit die beiden Partner des Dualen Systems zur Kooperation gewillt sind, um eine derartige „Rebellion“ zu unterbinden. Deshalb widmet sich das folgende Kapitel der Frage:

5.2.5 Wie steht es um die Kooperationsfähigkeit der Partner des dualen Systems?

Um diese Frage glaubwürdig beantworten zu können, müssen die Ansprüche, die an die Kooperation der Ausbildungspartner des dualen Systems gestellt werden, sowohl auf interaktionaler, inhaltlicher, methodisch-medialer als auch strukturell-organisatorischer Ebene, Erwähnung finden. Unerlässlich für die schulische Ausbildung im dualen System ist ein optimaler Gebrauch der Stärken des dualen Partners sowie der sachlichen und personellen Ausbildungskapazitäten, eine gute Transferierbarkeit schulischen Wissens in die Arbeit und umgekehrt, ein beständiger Kontakt zwischen Lehrern und Ausbildern, eine Verknüpfung von Theorie- und Praxiswissen, eine dynamische Umsetzbarkeit neuer theoretischer Konzepte durch einen aktiven und praxisnahen Unterricht sowie die Verminderung der Vorurteile zwischen beiden Partnern des dualen Systems – kurz und gut: eine kontinuierliche und effektive Kooperation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb. Die Untersuchungsergebnisse des Bundesinstituts für Berufsbildung erlauben Einblicke in die Thematik:

Berufszweig	Kaufmännisch-verwaltende Berufe	Handwerksberufe	Gewerblich-technische Industrieberufe
Kooperationsform			
Kooperativ-abstinent	32	32	11
Sporadisch	36	26	31
Kontinuierlich-fortgeschritten	16	18	25
Kontinuierlich-konstruktiv	11	11	28

Tabelle 16: Kooperationsprofil im kaufmännischen Bereich (in Prozent).²³²

²³¹ Knopf, Martina: Schon mal was von abH gehört? Ausbildungsbegleitende Hilfen: Ein Nachhilfemodell für Jugendliche in der Ausbildung, in: Pädagogik Extra, H. 7, 1995, S. 31.



Circa ein Drittel der untersuchten Ausbildungsstätten (vor allem im kaufmännisch-verwaltenden und handwerklichen Sektor) erweist sich als kooperationsabstinent.²³³

Findet persönlicher Kontakt zwischen Ausbildern und Lehrern statt, so zumeist nur organisatorischer Art (zeitliche, prüfungstechnische, disziplinäre Gesichtspunkte). Nur 15% der Unternehmen sprechen von Kooperationen in didaktisch-methodischen Fragen. Damit ist das kooperative Potential bei weitem nicht ausgeschöpft.

Ein Modellversuch, welcher sich der Lernortkooperation mittels inhaltlich integrierter Pläne für Schule und Betrieb zum Zweck einer Doppelqualifikation (Berufsabschluss nach Berufsbildungsgesetz mit Fachhochschulreife) bedient, kommt zu einem ähnlich erschütternden Ergebnis: Die beiden Ausbildungsstätten werden selbst in Phasen engster Kooperation zwischen den Lernorten (z.B. wenn Schüler mehrmals täglich zwischen den Lernorten wechseln, um eine Arbeitsaufgabe auszuführen) stets getrennt von den Schülern erlebt. „Das Milieu des Lernens unterscheidet sich so gründlich von dem des Arbeitens, dass es [...] didaktisch klug und eng verklammerte Lern- und Arbeitsaufgaben noch dominiert.“²³⁴ 58% der befragten Auszubildenden nehmen eine fehlende Lernortangleichung wahr und 38% der Interviewten beklagen diesen Zustand auch.

Dabei verweisen Untersuchungen von Feller, Zöller, Harms und Braun, Buschfeld, Michelsen u. a. schon seit Jahren auf diese prekäre Situation des fehlenden Miteinanders – mehr noch: des fehlenden Nebeneinanders.²³⁵ Erstaunlich ist die offensichtlich bestehende

²³² Vgl. Buschfeld, D.: Lernortkooperation als Irrlicht?, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel-Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 1998, S.359.

Als kontinuierlich gelten Kontakte, wenn sie mindestens dreimal pro Jahr stattfinden.

²³³ Ein Großteil der Unternehmen und der Berufsschulen ist nicht imstande, Kooperation in Form persönlicher Kontakte zwischen Ausbildern und Lehrern sicherzustellen. Vgl. Berger, K./ Walden, G.: Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb – Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen, in: Pätzold, G./ Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bielefeld 1995, S. 421ff.

²³⁴ Bremer, R.: Der Modellversuch „Schwarze Pumpe“, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel-Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 1998, S.340.

²³⁵ Vgl. Feller, G.: Lernorte im Rückblick von Absolventen, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel-Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 1998, S. 370; Vgl. Feller, G.: Defizite der Ausbildung, in: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/ Divergenzen. neue Anforderungen/alte Strukturen, Nürnberg 1996, S. 257.

Vgl. Zöller, A.: Verbesserung der Kooperation, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel-Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 1998, S. 456f; Vgl. Harms, U./ Braun, W.: Modellversuch LEKO, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel-Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 1998, S. 417; Vgl. Buschfeld, D.: Lernortkooperation als Irrlicht?, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel-Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums



Konstellation insofern, da zum einen ihre kontraproduktive Wirkung unbestreitbar ist (beziehungsloses Nebeneinander führt zu vorurteilsbehaftetem Gegeneinander) und zum anderen die rechtlichen Rahmenbedingungen eine Kooperation zwischen Schule, Ausbildungsbetrieben und den zuständigen Stellen obligatorisch einfordern (Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung, Ausbildungsordnungen mit den Verwaltungsvorschriften für Kollegschulen).

Bei allen Motiven für mangelnde Kooperationsmöglichkeiten (Zeitmangel, Wissensdefizite, Kommunikationsprobleme oder aber Desinteresse) muss sich die Berufsschule stets vergegenwärtigen, dass diese Problematik auch Einfluss auf ihre Überzeugungskraft und Wertschätzung in den Augen der Auszubildenden hat und damit deren Einstellung zum Unterrichtsprozess beträchtlich beeinflussen kann.

Das Engagement im Unterricht und damit auch das Störpotential hängen zudem von klassenspezifischen Faktoren ab. Diese These soll in den folgenden Kapiteln näher erläutert und belegt werden.

5.2.6 Ist die Heterogenität der Lerngruppen ein mögliches Motiv für Unterrichtsstörungen?

Störungsförderlich wirkt u. U. auch die unzulängliche Differenzierung im Zuge der ansteigenden Leistungsheterogenität in den Berufsschulen.²³⁶ Für die berufsbildende Lehranstalt ist es eine besondere Herausforderung die schulisch höher gebildeten Auszubildenden in das gesamte Spektrum ihres Fächerangebotes derart einzugliedern, dass sich ein produktiver Lehr- und Lernprozess entwickeln kann. Da in zunehmendem Maße junge Menschen mit höherem Schulabschluss in die betriebliche Berufsausbildung

Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 1998, S.366; Vgl. Michelsen: Der Bildungsauftrag der Berufsschule, in: Feller, G.: Defizite der Ausbildung, in: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/ Divergenzen. Neue Anforderungen/alte Strukturen, Nürnberg 1996, S. 121.

²³⁶ Eine Befragung von Ausbildern und Berufsschullehrern der Berufe Einzelhandels- und Industriekaufmann sowie Elektroinstallateur und Industriemechaniker von 1996 führte zu dem Schluss, dass 20,7 Prozent der Betriebe ausschließlich leistungshomogene Lehrlinge ausbilden, 60,9 Prozent der Betriebe Auszubildende im Leistungsspektrum von unauffällig bis leistungsstark bzw. leistungsschwach finden und 18,4 Prozent der Betriebe mit ihren Lehrlingen das gesamte leistungsmäßige Spektrum umfassen.

Vgl. Zielke, D./ Popp J.: Ganz individuell? Empirische Studien zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung, Bielefeld 1997, S. 20-27.



drängen, sind Jugendliche mit Real- oder Hauptschulabschluss doppelt bestraft (siehe Kapitel 5.2.2).

Herkunftsschule/ Klasse	Hauptschule 9	Realschule 10	Gymnasium 10	Berufsvobereitungs- jahr	Insgesamt
Neue Bundesländer	86	83	78	89	85
Alte Bundesländer	80	66	54	81	74

Tabelle 17: Wunsch nach Lehre (Angaben in Prozent).²³⁷

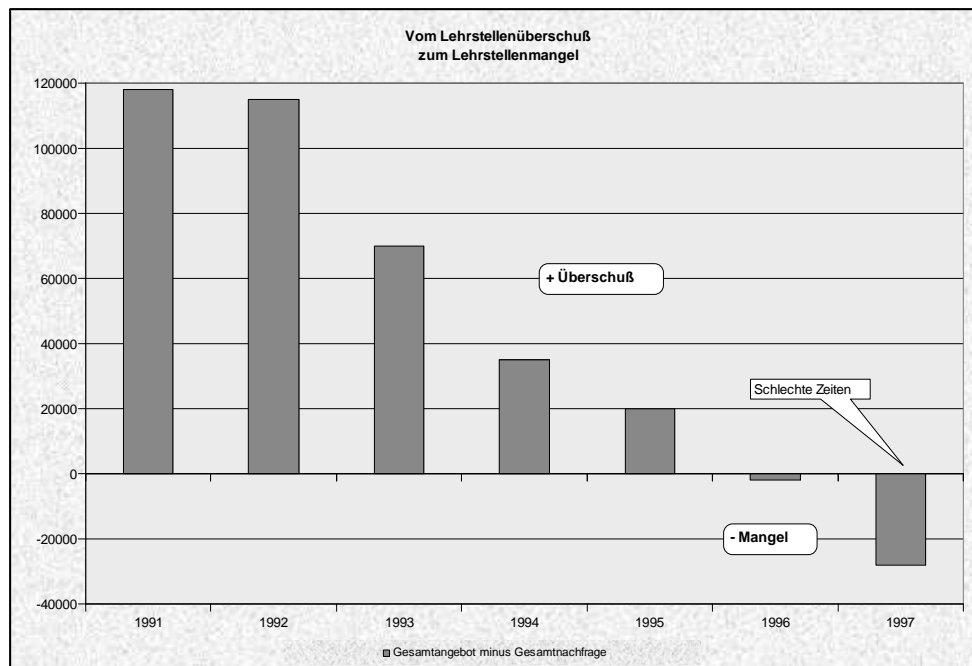


Abbildung 27: Vom Lehrstellenüberschuss zum Lehrstellenmangel.²³⁸

²³⁷ Schulte, Barbara: Ja zu einer Ausbildung im dualen System, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, 1998, S. 40 f.

²³⁸ Gehlert, B./ Rosenau, R.: Synergieeffekte angemahnt, in: Berufsbildende Schule, H. 5, 1998, S. 147.

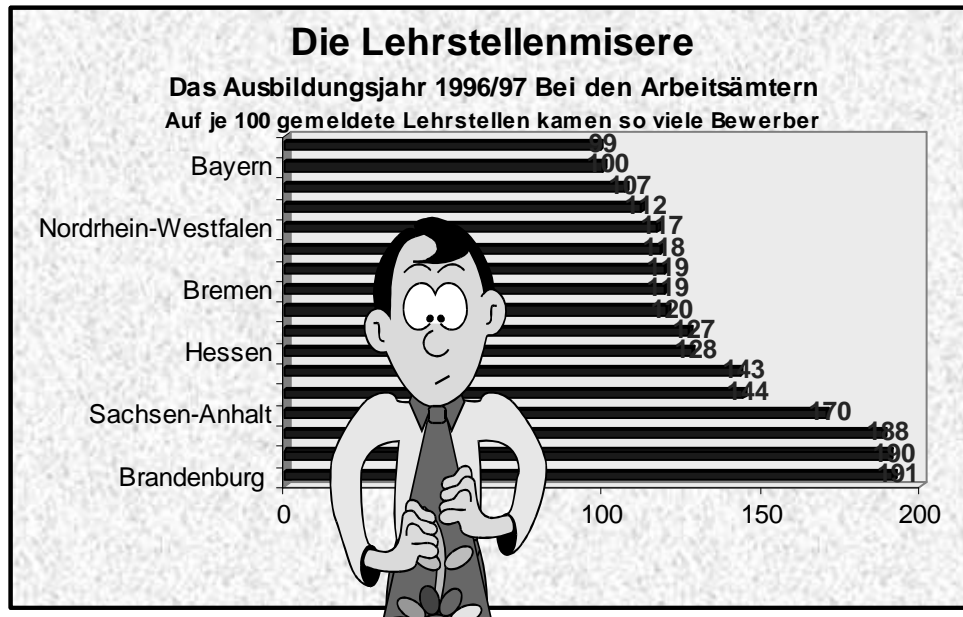


Abbildung 28: Die Lehrstellenmisere.²³⁹

Die in allen Schularten auftretenden Konflikte durch Heterogenität in Entwicklungsstand, Begabungssituation, Lerntempo aber auch Interessenlage der Schüler werden in den berufsbildenden Schulen zusätzlich von Differenzen hinsichtlich Vorbildung, Alter und Tätigkeitsbereichen der Auszubildenden sowie von der Verpflichtung derer zum weiteren Schulbesuch begleitet. „Die Unzulänglichkeit des Klassenunterrichts, Orientierung am Mittelmaß und damit Unterforderung der starken und Überforderung der schwächeren Schüler, wird also in den Schularten besonders deutlich [...], in denen die Schüler unter bestimmten Gesichtspunkten selektiert werden [...].“²⁴⁰

10 – 12% der jungen Erwachsenen empfinden ihre Berufsausbildung gewissermaßen als Überlastung. Nur ca. 75,8% der Auszubildenden können zu ihren Prüfungen antreten und von diesen versagen etwa 15,2% in den Prüfungen. Diese Zahlen variieren natürlich je Ausbildungsbereich.²⁴¹

²³⁹ Gehlert, B./ Rosenau, R. (Ebd.), S. 68.

²⁴⁰ Joachim, E. Unterrichtsdifferenzierung in Klassen mit jugendlichen Problemgruppen, 2. Aufl., Darmstadt 1990, S. 9.

²⁴¹ Vgl. Bersenfelder, G. Verdrängungswettbewerb auf dem Lehrstellenmarkt, in: Die berufsbildende Schule, H. 2, 1998, S. 41.



Ausbildungsbereich	Quote (in %)	1993	1994	1995	1996
Industrie und Handel	Erfolgsquote	95,2	95,3	95,7	95,6
	Wiederholerquote	8,7	9,3	9,7	8,8
Handwerk	Erfolgsquote	92,1	91,5	91,6	90,6
	Wiederholerquote	10,1	10,8	12,1	12,4
Landwirtschaft	Erfolgsquote	90,8	98,9	95,6	93,6
	Wiederholerquote	7,4	12,0	9,2	9,0
Öffentlicher Dienst	Erfolgsquote	98,3	96,8	97,1	97,9
	Wiederholerquote	5,1	4,8	5,9	7,4
Freie Berufe	Erfolgsquote	94,8	92,7	92,8	95,0
	Wiederholerquote	6,0	6,0	7,6	8,5
Hauswirtschaft	Erfolgsquote	93,9	94,0	96,1	95,9
	Wiederholerquote	7,1	5,0	9,3	7,9
Alle Berufe	Erfolgsquote	94,3	94,2	94,3	94,0
	Wiederholerquote	8,7	9,2	10,0	9,9

Tabelle 18: Erfolgsquoten und Wiederholeranteile nach Ausbildungsbereichen.²⁴²

²⁴² Werner, R.: Erfolgsquoten bei Abschlussprüfungen – neue Berechnungsmethode berücksichtigt Wiederholer, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 5, 1998, S. 44.



Ausbildungsberuf	Herkömmliche Erfolgsquote (in %)	Wiederholerrate (in %)	Bereinigte Erfolgsquote (in %)
Kaufmann/ -frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft	76,0	11,5	85,8
Datenverarbeitungskaufmann/ -frau	75,8	19,1	93,7
Reiseverkehrskaufmann/ -frau	82,0	14,1	95,4
Dienstleistungsberufe	87,1	9,0	95,7
Bankkaufmann/ -frau	93,0	5,1	98,0

Tabelle 19: Erfolgsquoten und Wiederholerraten in ausgewählten Ausbildungsberufen.²⁴³

Folgende Argumente bekräftigen die These, dass die Heterogenität der Lerngruppen störungsfördernd wirken kann:

- Die Orientierung auf individuelle Lernschwierigkeiten und ungleiches Lerntempo ist eher in homogenen Klassen realisierbar als in heterogenen, da die leistungsmäßige Bandbreite in letzteren Gruppen oftmals zu groß ist.
- Da leistungsschwächere Schüler die Leistungsdifferenzen in heterogenen Klassen verstärkt spüren und repräsentieren, unterliegen sie stärker der Etikettierungsgefahr. (Auf Folgen wurde an vorangegangener Stelle hingewiesen.)
- Während der derzeitige Trend zu handlungsorientiertem Teamwork im Unterricht bei homogenen Klassen eine enorme Chance für gemeinsames Erfahrungslernen darstellt, ist diese kooperative Methode mit dem Ziel gemeinsamer Erfolge bei heterogenen Lerngruppen mit Komplikationen verbunden, z.B. Streit zwischen Leistungsstarken und -schwachen innerhalb der Gruppe.²⁴⁴

Da gerade im Sektor der kaufmännischen Arbeitsfelder und Dienstleistungsberufe die Nachfrage der Hochschulabsolventen (ca. 22,8%²⁴⁵) erstaunlich hoch ist, muss die

²⁴³ Werner, R. (Ebd.), S. 45.

²⁴⁴ Vgl. Petzold, H.-J.: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, 3., aktual. U. erw. Aufl., Bonn 1985, S. 47.

²⁴⁵ Vgl. Bersenfelder, G.: (FN241), S. 41.



Berufsschule für diese schulerfahrenen Auszubildenden „andere Funktionen wahrnehmen, als sie es für ihr bisheriges Hauptklientel tut“.²⁴⁶

Ausbildungsberuf	Ausbildungsanfänger mit Hochschulreife		Anteil an allen Ausbildungsanfängern des Berufs		Ausbildungsanfänger mit Hochschulreife	
	1996	1997	1996	1997	1998	
	Anzahl		Prozent		Anzahl	Prozent
Bankkaufmann/ -frau	11.691	12.249	66,4	68,3	12.221	69
Industriekaufmann/ -frau	9.711	10.383	47,4	48,3	keine Angaben	keine Angaben
Kaufmann/ -frau im Groß- und Außenhandel	6.141	6.756	35,0	36,2	6.548	63
Bürokaufmann/ -frau (Industrie und Handel)	4.118	4.769	21,8	22,9	5.333	20
Steuerfachangestellter/ -angestellte	5.005	4.664	55,0	56,4	4.521	57
Hotelfachmann/ -frau	2.847	3.235	27,3	29,5	3.235	27
Versicherungskaufmann/ -frau	2.649	3.134	62,0	65,1	3.341	63
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellter/ -angestellte	2.489	2.917	26,2	29,1	keine Angaben	keine Angaben
Kaufmann/ -frau im Einzelhandel	2.554	2.817	9,3	9,6	2.827	15
Kaufmann/ -frau Für Bürokommunikation	2.053	2.615	23,9	25,9	2.757	27

Tabelle 20: Die zehn häufigsten von Ausbildungsanfängern mit Hochschulreife gewählten Ausbildungsberufe 1996, 1997 und 1998.²⁴⁷

Die 10 am meisten gewählten Ausbildungsberufe der Abiturienten sind dem kaufmännischen Bereich zuzuordnen. Diese umfassen damit bereits 65% der Schüler mit Hochschulreife.

²⁴⁶ Bauer, H. G./ Herz, G./ Herzer, H.: Ausbilder als Partner. Eine Weiterbildungskonzeption für betriebliche Ausbilder als Ergebnis einer Studie über Alter und Vorbildung der Auszubildenden, Alsbach 1990, S. 136 f.

²⁴⁷ Bundesministerium für Bildung und Erziehung: Bildungsverhalten von Jugendlichen, in: Bildungsbericht 1999, S. 60; Breuer, Georg u. a.: Veränderte Berufswelt. Duale Ausbildung ernst genommen, in: Wirtschaft und Gesellschaft im Beruf, H. 2, 2000, S. 45.



Die 10 am häufigsten von Realschülern besetzten Berufe erfassen 37% dieses Schülerpotentials (Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Arzthelfer/-in, Bürokaufmann/-frau, Zahnarzthelfer/-in, Kraftfahrzeugmechaniker/-in, Elektroinstallateur/-in, Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Rechtsanwalts- und Notargehilfe/-in, Industriekaufmann/-frau, Maurer/-in).²⁴⁸

Die 10 Ausbildungsberufe mit den meisten Hauptschülern fassen im dualen System 47% dieser Schülergruppe (Kraftfahrzeugmechaniker/-in, Maurer/-in, Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Maler/-in und Lackierer/-in, Elektroinstallateur/-in, Gas- und Wasserinstallateur/-in, Zahnarzthelfer/-in, Arzthelfer/-in, Fachverkäufer/-in im Nahrungsmittelhandwerk).

Es gibt keinen Beruf, der vorrangig von Schülern ohne Hauptschulabschluss angetreten wird. Zumeist finden diese Schüler als Maler/-in und Lackierer/-in oder in Bereichen der Hauswirtschaft eine Anstellung.²⁴⁹

Demnach gibt es, von der Vorbildung der Auszubildenden ausgehend, keine homogenen Klassen. Je heterogener die Klasse ist, desto größer ist die Gefahr, dass einige Auszubildende über- und andere unterfordert werden. Beide Situationen werden vom Auszubildenden als unangenehm empfunden. Bei jedem Schüler die Kraft vorzusetzen, trotz Langeweile oder fehlendem Durchblick nicht zu stören, ist wohl utopisch.

Der verstärkte Einsatz des selbst regulierten Lernprozesses ist unter diesen Umständen sowie aufgrund der Tatsache gestiegener Ansprüche und schneller Veränderungen in der Wirtschaft wohl zwingend notwendig. Fraglich ist allerdings, ob die leistungsschwächeren Schüler damit nicht einer weiteren unüberbrückbaren Hürde gegenüber stehen und gegen diese rebellieren.²⁵⁰

Rebellion ist ein gern benutzter Begriff für Personen in der Jugendphase: insbesondere Rebellion gegen etablierte Werte und Normen und damit gegen die Erwachsenenwelt. Ob das Unterrichtsgeschehen darunter leidet, wird mit der Fragestellung aufgeworfen:

²⁴⁸ Bundesministerium für Bildung und Erziehung (Ebd.), S. 52.

²⁴⁹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Schaubilder zur Berufsbildung. Fakten, Strukturen, Entwicklungen. Band 1 Ausbildung, Berlin und Bonn 1996, S. 82-85.

²⁵⁰ Dubs, R.: Berufliches Lernen im Wandel? Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Berufsbildung, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3.



5.2.7 Ist das Alter der Auszubildenden eine denkbare Ursache von Unterrichtsstörungen?

„Jugend“ umschreibt den Lebensabschnitt der Reifephase. Sie beginnt mit der Pubertät (ca. 12. Lebensjahr) und mündet durch physische sowie psychische Reifung in der Erwachsenenwelt (etwa 20. Lebensjahr).

In der vorliegenden Arbeit umfasst der Terminus „Jugendlicher“ deshalb der Einfachheit halber alle Altersgruppen, die in den Berufsschulklassen anzutreffen sind.

Die technologischen Entwicklungen im Prozess der Industrialisierung verlangen zusehends von den jungen Menschen eine berufliche Qualifizierung und demzufolge längere Bildungswege. Die gegenwärtige Jugendphase umfasst somit ca. zehn Jahre und die „nachgelagerte Phase“ nochmals etwa fünf Jahre.

Ob der Übergangsprozess vom Kind zum Erwachsenen im Unterricht störungsfördernd wirkt, geht aus keiner der derzeit vorliegenden Studie hervor. Deshalb wird sich die vorliegende Analyse nun auch dem Faktor ALTER der Auszubildenden zuwenden (siehe Fragebogen I.3).

Die Jugend hat massive Anstrengungen zu bewältigen. Ihre Situation ist unter anderem davon geprägt, dass sie mannigfaltige Kompetenzen entwickeln muss – und das buchstäblich auf allen Lebensgebieten gleichzeitig. Ihr Auftreten, ihre Suche nach Orientierung, ihre Kontroversen und unleugbaren Eigenarten sind wahrscheinlich erst vor dem Hintergrund dieser eklatanten Anforderungen zu verstehen, die aus vier Richtungen wirken:

Was die Ausbildung einer geschlechtlichen Kompetenz anbetrifft, dem ersten Bereich, impliziert die Mann- oder Frauwerdung eine impulsive physiologische Entwicklung, verbunden mit physisch reifenden Genitalien und Triebstößen. Die Verquickung in ein neues Körperverständnis hat der Jugendliche dabei meist weder schon im Gefühl noch im Verhalten vollbracht. Das Erproben von Männlich- und Weiblichkeit führt zu labilen und bizarren Auffassungen und Handlungsweisen der Heranwachsenden.²⁵¹

Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 1997, S. 20.

²⁵¹ Vgl. Bähr, W. H./ Dripke, K. (FN 209), S. 14 f.; Vgl. Petermann, U./ Petermann, F.: Probleme im Jugendalter. Psychologische Hilfen, 2. unveränd. Aufl., Freiburg im Breisgau 1992, S. 42-44; Vgl. Garlichs, A./ Leuzinger-Bohleber, M.: Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft, Weinheim, München 1999, S. 66.; Vgl. Bohleber, W.: Identität und Selbst. Die Bedeutung der neueren Entwicklungsforschung für die psychoanalytische Theorie des Selbst, Psyche 46, H. 4, S. 336-366.



Im Bereich der Ausformung intellektueller und sozialer Fertigkeiten bemühen sich Teenager, infolge der gelungenen Befähigung zu Abstraktion und Selbstreflexion, um eine Loslösung von der Abhängigkeit der Herkunftsfamilie und anderen emotionalen Repräsentanten. Augenscheinlich wird dies u. a. an ihrer Gegenpositionierung zu elterlichen Standpunkten verbunden mit dem Aufbau einer persönlichen Identität mit eigenem Werteraum. Auf Grenzen stößt ein derartiger Loslösungsprozess oftmals durch das fehlende finanzielle Fundament und den Widerstand von Elternhaus und Schule.

Im Prozess der Identitätsfindung nehmen junge Menschen sich selbst und die Welt, die sie umgibt, immer bewusster wahr. Im dritten Komplex, der Entwicklung eines ethischen Verständnisses, besitzen Tugenden für diese Personen oftmals eine Bedeutung, die sie zur unerbittlichen Kontrolle aller bestehenden Wertvorstellungen zwingen. Dabei werden Unstimmigkeiten bei Erwachsenen aufgespürt, welche dann als Quelle für eine prinzipielle Ablehnung des Erwachsenenethos fungieren. Die Auflehnung gegen einige oder alle bisherigen Normen und Werte ist bei vielen Jugendlichen die Folge. Als Rückhalt bietend und Identität stiftend erweisen sich in dieser Phase die Peer-groups mit ihren, von der Familie differenten, Werten und Normen.

Ferner dient die Pubertät der Entwicklung eigener Handlungsmuster. Denn um in der Erwachsenenwelt bestehen und am Kulturleben teilnehmen zu können, muss der Heranwachsende imstande sein, selbständig zu beurteilen, welche Bedürfnisse er hat und wie sie zu befriedigen sind. Dazu muss er in der Lage sein, sich selbst wahrzunehmen und zu bewerten. Auf dem Wege, sich selbst mit der Außenwelt in Einklang zu bringen, muss ein gesundes Gleichgewicht zwischen Erwartungen und Ansprüchen erst hergestellt werden. Dieser Weg ist oft von Konfrontationen mit der Außenwelt geprägt.

Laut Studien erwirbt die Gleichaltrigenclique in dem Umfang beim Jugendlichen Gewicht, wie sich dessen Entbindung von der Familie vollzieht.²⁵²

Die Peer-Sozialisierung öffnet neue Erkenntnisräume – im positiven, leider aber auch im negativen Sinne. U. Bronfenbrenner bspw. erkennt in ihr eine Zwangsreaktion auf eine defekte familiäre Beziehung. H. Giesecke kritisiert die fehlenden Chancen zur Orientierung an sowie zum Widerstreit mit den Anschauungen der Erwachsenen. Die Jugendwerkstudien beschreiben den Jugendzentrismus als profiliertes Protestreservoir

²⁵² Vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien, Opladen 1998, S. 176; Vgl. Melzer, W.: Jugend und Politik in Deutschland. Gesellschaftliche Einstellungen, Zukunftsorientierungen und Rechtsextremismus-Potential Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland, Opladen 1992, S. 55ff.

gegen Justiz, Polizei und Gesellschaft. Andere Untersuchungen verweisen auf die Minimierung des Anregungs- und Lernpotentials durch die Isolierung von anderen Zivilisationsinstanzen.²⁵³ Der Vorwurf der Gewaltförderung durch Peer-Sozialisation beschränkt sich jedoch auf aggressive und intolerante Cliques. Dies belegen Ergebnisse einer Befragung von Jugendlichen zu ihrer Clique:

Im Folgenden werden Aussagen zu Gruppen gemacht. Inwieweit stimmen die Aussagen auch für deine Freundes- und Bekantengruppe zu?	Sachsen	Hessen
Intolerantes Binnenklima		
Wer motzt oder kritisiert, wird in unserer Gruppe nicht geduldet.	2,62	2,31
Wer nicht vollständig mit unserer Gruppe übereinstimmt, ist kein richtiges Gruppenmitglied.	2,12	1,96
Aggressive Außenorientierung der Gruppe		
Wenn wir Probleme mit anderen Gruppen haben, lösen wir die nicht mit Diskutieren.	2,51	2,43
Im letzten Jahr hat es mit anderen Gruppen Kämpfe, Prügeleien oder ähnliche Auseinandersetzungen gegeben.	1,75	1,80
Um die Ziele und Interessen unserer Gruppe durchzusetzen, pfeifen wir auch schon mal aufs Gesetz.	2,19	2,16

Tabelle 21: Items der Aggressivität und internen Intoleranz der Gruppen und ihre Mittelwerte (0-3).²⁵⁴

Alterssymptomatische Erschöpfungs- und Unfähigkeitsempfindungen sind die Nachwehen der Orientierungslosigkeit infolge der Relativierung bisher als wahrhaftig empfundener elterlicher Prinzipien. Defensive Bedeutung erhalten in diesem Rahmen Allmachtsgefühle. Sind diese nicht erlebbar, bspw. infolge einer Desillusionierung durch die Angst vor Arbeitslosigkeit, so können Gefühle der Ohnmacht, Angst, Wut und

²⁵³ Vgl. Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung, Stuttgart 1976, S. 166; Vgl. Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1985; Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder, Opladen 1982, S. 622ff.; Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Opladen 1992, S. 15ff; Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend '97: Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen, Opladen 1997, S. 20ff.

²⁵⁴ Forschungsgruppe Schulevaluation (FN 252), S. 180.

Aggression eventuelle Folgen sein.²⁵⁵ Studien zur Opfererfahrung mit Aggressionen verdeutlichen Differenzen bezüglich der Altersspezifikation.²⁵⁶

Vornehmlich bei Zugehörigen der Berufsschule ist die Thematik Opfer von verbalen oder nonverbalen Aggressionen von besonderer Bedeutung (siehe ausführlicher in Kapitel 4.1):

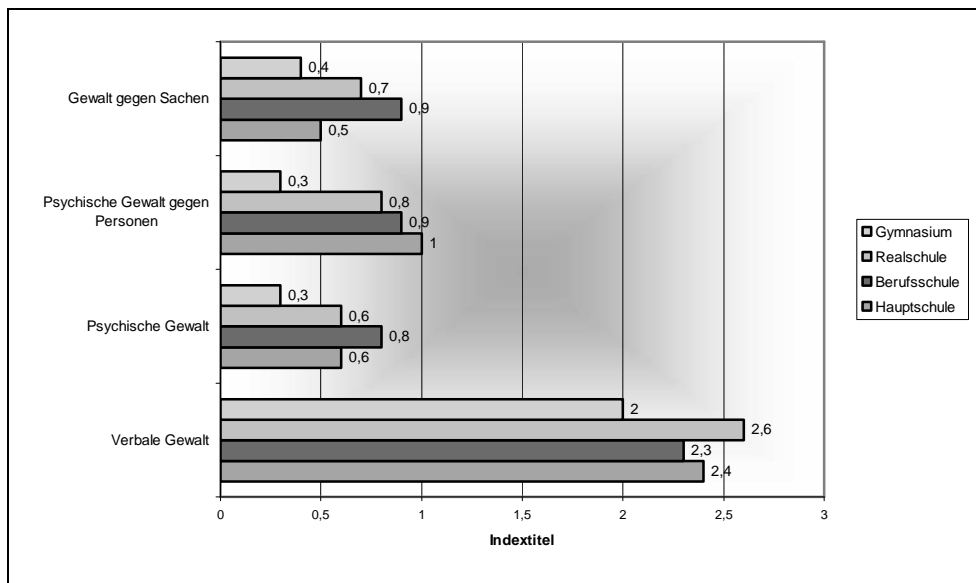


Abbildung 29: Häufigkeit von Gewaltformen nach Schulart (0-3).²⁵⁷

Demnach ist Aggressivität unter Sechzehn- bis Einundzwanzigjährigen, der Altersgruppe, die zu großen Teilen die Berufsschule besuchen, stark verbreitet.

Kennzeichnend für Adoleszenz ist auch, dass Urteile in dieser Phase meist sehr energisch ausfallen (Schwarz oder Weiß, Gut oder Böse, Freund oder Feind, Liebe oder Hass). Zwischenbereiche gibt es kaum. Zudem neigen Jugendliche zu schnell umschlagenden Stimmungen, deren Gefühlsreaktionen in ihrer Stärke nicht grundsätzlich dem auslösenden Anlass entsprechen. Versuchen die Erwachsenen das Engagement der jungen Menschen aufzuhalten, schwinden evtl. Einfluss und Anerkennung der „Belehrenden“ gegenüber den Jugendlichen.

²⁵⁵ Vgl. Fuchs, M./ Lamnek, S./ Luedtke, J.: Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems, Opladen 1996, S. 164.

²⁵⁶ Vgl. Fegebank, B.: Berufs- und Arbeitspädagogik in der hauswirtschaftlichen Ausbildung, Baltmannsweiler 1988, S. 131.

²⁵⁷ Fegebank, B. (Ebd.), S. 103.



In der Spätadoleszenz, in der sich altersmäßig viele der Auszubildenden befinden, stellt sich nach und nach ein Gleichgewicht des emotionalen Befindens ein. Die seelische Reifung führt u. a. dazu, dass, nach der Periode der Tests verschiedenartiger Ich-Konzepte, Grundeinstellungen und Handlungsweisen – auch der Lehrer, zunehmend auch Mehrdeutigkeiten in der Betrachtung der eigenen Person und anderer, der Subjekte und Objekte akzeptiert werden. Identitätsfindung findet in verschiedenen Bereichen statt: Der Jugendliche wird im Normalfall zu politischen, religiösen und gesellschaftlichen Grundüberzeugungen gelangen, hat einen Beruf auszuüben und eine feste Beziehung einzugehen.²⁵⁸

Übertragen auf das Unterrichtsgeschehen lässt sich schlussfolgern, dass zu Beginn und zur Unterstützung des Selbstfindungsprozesses (ab ca. dem 12. Lebensjahr) mancher Jugendliche Konfrontationen mit der Lehrerschaft sucht. Mit zunehmendem Abschluss der Identitätsfindung (ca. 20. Lebensjahr) nehmen die Auseinandersetzungen bzw. Störungen zu Gunsten einer Harmonisierung des Unterrichtsprozesses ab.

Die meisten Schüler betreten ab etwa 16 Jahren die Berufsschule. Laut den Altersangaben zur Phase der Pubertät befinden sich diese Jugendlichen demnach auf ihrem Höhepunkt der Selbstfindung. Je älter die Schüler der Berufsschulklassen sind (z. B. in Klassen mit vielen Abiturienten), desto weniger kann jedoch der Faktor Alter der Schüler zur Erklärung von Unterrichtsstörungen herangezogen werden.

Inwiefern diese Schlussfolgerungen für das Störpotential von Unterricht sowohl für weibliche als auch männliche Berufsschüler zutreffen, versucht das nächste Kapitel zu klären

5.2.8 Inwiefern steht die Geschlechtsspezifität im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen?

GESCHLECHTS-spezifische Unterschiede im Verhalten (siehe Fragebogen I.4) lassen immer wieder Abweichungen erkennen. Diese sollen im Folgenden eine Erläuterung erfahren:

²⁵⁸ Vgl. Garlichs, A./ Leuzinger-Bohleber, M.: Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft, Weinheim, München 1999, S. 70.



Insbesondere lassen sich Geschlechtsunterschiede bei Verhaltensabweichungen im Bereich aggressiver Verhaltensformen feststellen:

- Männliche Schüler sind, wie bereits in Kapitel 4 angemerkt wurde, eindeutig im Bereich indirekter, verbaler, direkter und physischer aggressiver Verhaltensweisen überrepräsentiert, sowohl auf Täter- als auch auf Opferseite.
- Diese Differenz bleibt innerhalb der letzten vierzig Jahre stabil.
- Am massivsten ist der Geschlechterunterschied bei physischer und direkter Gewalt, aber auch bei den, physische und soziale Schäden bewirkenden, Handlungen.
- Geringere Geschlechtsunterschiede sind bei unerwünschten Verhaltensweisen erkennbar, in denen sich die Handelnden unbeobachtet fühlen.
- In der Pubertät ergreift eine schulelevante und geschlechtsspezifische Form der Aggression, die Rivalenaggression, die Oberhand. Mit steigendem Alter minimiert sich die Geschlechterdifferenz und erreicht erst im Seniorenalter ihren Tiefststand.
- Männliches gewaltförmiges Auftreten ist über den gesamten Lebensweg betrachtet
- beharrlicher als das weibliche.²⁵⁹

Die „Ich-Werdung“ der Mädchen vollzieht sich als Spiegelung im Ähnlichsein mit der Mutter, beim Jungen dagegen als Abgrenzung gegenüber dieser. Beide lokalisieren insofern im Rahmen ihrer Identitätsfindung und -differenzierung den ihnen zugeschriebenen Platz in der zweigeschlechtlichen Welt.²⁶⁰

Bei der Ausbildung der Männlichkeit orientieren sich die Heranwachsenden gern an bestimmten Rollenbildern. Um alle Erwartungen, selbst bei Überschätzung, zu erfüllen, halten sie diese, wenn nötig, durch Bluff aufrecht. Dadurch entstehen zwei Selbstbilder – das erstrebte, selbstsichere und oft auch überschätzende äußere und das, auf einer richtigen Selbsteinschätzung des oftmals „noch-nicht-Könnens“ basierenden inneren Rollenbildes. Durch das Austesten eigener Kräfte sowie gewährter aber auch erkämpfter Autonomie gegen innere und äußere Widerstände versucht der Jugendliche den Status des „noch nicht richtigen Mannes“ abzustreifen. Physische und psychische Auseinandersetzungen,

²⁵⁹ Vgl. Hyde, J.S.: Gender differences in aggression, in: Hyde, J.S./ Linn, M.C. (Hrsg.): The psychology of gender, Baltimore 1986, S. 51-66; Vgl. Knight, G. P. u.a.: Concerns about drawing causal inferences from meta-analyses: A example in the study of gender differences in aggression, Psychological Bulletin, 119, 1996, S. 410-421; Vgl. Eagly, A.H./ Steffen, U.J.: Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature, Psychological Bulletin, 100, 1986, S. 309-330; Vgl. Rushton, J. P. u.a.: Altruism and aggression: The heritability of individual differences, Journal of Personality and Social Psychology, 50, 1986, S. 1192-1198; Vgl. Zumkley, H.: Stability of individual differences in aggression, in: ders./ Fraczek, A.(Hrsg.): Socialization and aggression, New York 1992, S. 45-57.



Alkoholkonsum, Erschließen und Erzwingen von Freiräumen, das Meistern technischer Barrieren, Risikoverhalten, Konkurrieren, Experimentieren und das Gehabe gegenüber Mädchen und Erwachsenen sind typische Ausformungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins, die eben auch vor der Schultür nicht Halt machen. Sind negative Erfahrungen zu oft Folge der genannten Konfrontationen, so belastet dies das meist ohnehin schon schwache geheime Selbstbild des Jungen. Erschwert wird dieser Ballast unerfüllter männlicher „Normen“ durch die Reflexionen der Umwelt: die Partnerin wünscht sich einen aktiven Freund, der Freundeskreis verlangt den humorvollen, unbekümmerten, draufgängerischen Kumpel. Die Umwelt übt entsprechend dem herrschenden Leistungsprinzip Druck aus. Sich zusammenzureißen und vielen Bedürfnissen zu entsagen ist die Devise. Der eine wird diesen Anforderungen gern und leicht gerecht, der andere leidet an der „Vereinseitigung“ der Verhaltensalternativen durch die Männlichkeitszuschreibung. Als Mann nicht akzeptiert zu werden belastet und forciert extreme Verhaltensweisen, wie beispielsweise aggressive Kraftproben gegenüber Personen, deren Reaktionsfähigkeit begrenzt ist, also Kindern, alten Menschen oder auch Lehrern. „Die Erwartungen an das eigene männliche Verhalten haben so sehr vom Bewusstsein Besitz ergriffen, dass oft die Abweichungen nicht einmal als solche zugelassen oder gefühlt werden.“²⁶¹ Anhand von Schülerbefragungen wird deutlich, dass aggressive Verhaltensweisen in der Schule vor allem der Statusabsicherung innerhalb der Klasse dienen. Mädchen fühlen sich hinsichtlich enorm abweichender Verhaltensformen im Unterricht meist geschlechtsspezifischen Grenzen ausgesetzt. Männliche Statuskonfrontationen werden selbst von Seiten der Mädchen kaum Schranken gezogen. Vielmehr sind alle Jugendlichen in den im Unterricht stattfindenden „Kampf“ um Macht und Anerkennung einbezogen. In diesen Interaktionen lernen die Jugendlichen das gesellschaftlich geforderte, geschlechtstypische Verhalten, welches sich unweit vom traditionellen Geschlechtsrollenschema befindet.

Insofern verwundert nicht, dass sich Jungen und Mädchen sowohl in Wahrnehmung und Ausübung abweichenden Verhaltens, insbesondere bei gewalttätigen Handlungen, oft stark voneinander unterscheiden (siehe Kapitel 4.1).

²⁶⁰ Becker, G./ Simon, T.: Handbuch aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit, Weinheim, München 1995, S. 275.

²⁶¹ Sielert, U.: Jungenarbeit. Praxisbuch für die Jungenarbeit. Teil 2, Weinheim, München 1993, S. 32.



selbst gewalttätig	Manchmal und mehr	Einmal pro Woche und mehr
Jungen	12	5
Mädchen	9	4
Gesamt	10	4
Opfer von Gewalttaten	manchmal und mehr	einmal pro Woche und mehr
Jungen	8	2
Mädchen	4	1
Gesamt	6	1

Tabelle 22: Bullying in secondary schools in United Kingdom (in Prozent).²⁶²

	Middle Schools			
	Florence		Consenza	
	Manchmal und mehr	Einmal pro Woche	Manchmal und mehr	Einmal pro Woche
Jungen	29,4	11,7	21,4	9,7
Mädchen	29,7	7,9	33,1	10,6
Insgesamt	29,6	10,0	27,4	10,1

Tabelle 23: Bullying in middle schools in Italy (in Prozent).²⁶³

Massiv kann der adoleszente Reifevorgang wohl durch institutionelle und gesellschaftliche Konstellationen belastet werden, die dauerhafte Ohnmachtsgefühle heraufbeschwören, wie gestresste und altersschwache Lehrerschaft, fehlende Lehrstellen, Jugendarbeitslosigkeit, unsichere Berufsperspektiven et cetera. Denn Omnipotenzfantasien der Frühadolescenz werden infolge derartiger Bedingungen nicht durch reale Errungenschaften kompensiert, sondern vielmehr konserviert. Die Reifung erlahmt; Wut, Frust und Aggressionen werden intensiviert und ebenso bewahrt wie die strikte Aufteilung in Gut und Böse, in Liebe und Hass.²⁶⁴

Spürbar wird anhand dieser Darstellung des Identitätsfindungsprozesses, wie einschneidend sich zeittypische Zustände auf die psychische Entwicklung der Jugendlichen

²⁶² Vgl. Whitney, I./Smith, P.: A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools, in Educational Research Volume 35, Number 1, Spring 1993, S. 8.

²⁶³ Vgl. Genta, M. L. u.a.: Bullies and victims in schools in central and southern Italy, in: European Journal of Psychology of Education 1996, Vol. XI, S. 101.

²⁶⁴ Vgl. Stenke, D. u.a.: Jungengewalt - Mädchengewalt – ein Exkurs, in: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien, Opladen 1998, S. 70f.



und deren Verhaltensweisen auswirken können. Um diesen Aspekt näher zu beleuchten, wird die Frage gestellt:

5.3 Sind Unterrichtsstörungen die Konsequenz gesellschaftlicher Impulse?

Ein kurzer Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart lässt bereits unzählige mögliche Einflussfaktoren auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen erahnen (siehe Fragebogen IV.2). Siehe bspw.:

- Die dichte, räumliche Besiedlung, enge Wohnzustände und zunehmender Straßenverkehr engen den Erfahrungsfreiraum der heranwachsenden Generation ein.
- Die Unmenge an Spiel- und Erfahrungsmaterial verhindert durch vorgefertigte Spiel- und Lernanleitungen tiefgründige Auseinandersetzungen damit, eine Wertschätzung dessen sowie die Anregung von Kreativität und Phantasie.
- Die Erfahrungsräume verlagern sich zunehmend von draußen nach drinnen (durch Fernseher und Computer) und enden nicht selten in einer Vereinzelung und Vereinsamung der Kinder und Jugendlichen.
- Die Wahrnehmung des Lust- und Genussprinzips der Konsumgesellschaft steht z. T. in enormem Widerspruch zu den Erfordernissen von Leben und Lernen in der Schule.
- Der Pluralismus von Werte- und Normensystemen fordert vom Einzelnen enorme Entscheidungskompetenz und führt gerade instabile Persönlichkeiten in Orientierungslosigkeit und Unsicherheit.
- Die „Übersexualisierung“ und vermehrte Gewaltdarstellung durch die Mediengesellschaft überfordert den „seelisch-geistigen Entwicklungsstand“ des Nachwuchses und kann sich dadurch negativ auf Psyche und Verhaltensweisen dessen auswirken.²⁶⁵

²⁶⁵ Ortner, A./ Ortner, R.: Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Handbuch für Grundschulpraxis, 2. Aufl., Weinheim/ Basel 1993, S. 14f.



5.3.1 Die Lebenswelt-Theorie als theoretische Grundlage der Betrachtung der Bedeutung gesellschaftlicher Einflüsse

Vorgenannte und noch folgende empirisch nachweisbare Einflussfaktoren der Lebenswelt des Jugendlichen auf das Unterrichtsgeschehen bedürfen einem Fundament, welches theoretisch analysiert, inwiefern die Bedingungen beeinflussende Wirkung haben. Hierfür eignet sich besonders die „Lebenswelt-Theorie“.

Der Terminus Lebenswelt wurde von E. Husserl im Rahmen seiner Objektivismuskritik an den Wissenschaften eingeführt, denen er vorwarf, den Bezug zum Leben, zum Natürlichen, zum Ursprünglichen zu verlieren. Gestützt auf die Erkenntnisse von A. Schütz, T. Luckmann, T. Uhlig und J. Vogel sollen die zentralen Aspekte der Lebenswelttheorie nun Eingang in die Arbeit finden.

Die Lebenswelt ist das Gebiet der Realität, das für jeden Menschen gleich gegeben und überschaubar ist und in dem er sich bewegen sowie interagieren kann. Die in der Lebenswelt auffindbaren Begebenheiten und Objekte sowie die Aktivitäten der anderen Personen beeinflussen und begrenzen dabei individuelle Handlungsabsichten und -möglichkeiten.

Trotz der Tatsache, dass die Welt für alle objektiv gleich gegeben ist, erlebt sie jedes Individuum auf seine Weise. Erst diese persönliche Auslegung und Bewältigung der Sachlage mittels des individuellen Wissensvorrats (bestehend aus eigenen Erfahrungen und vermittelten Kenntnissen der Mitmenschen) macht die Lebenswelt aus.

Die subjektive Erfahrungswelt setzt sich zusammen aus dem räumlichen, zeitlichen und sozialen Komplex.

Der Ort, an dem sich das Individuum befindet, stellt den Ausgangspunkt seiner Orientierung dar. Der Teil des Raumes, in dem sich der Jugendliche dank seiner Sinnesorgane bewegen und orientieren kann, ist der Ort, der direkt seinen Sinnesorganen zugänglich ist. Er wird deshalb als Welt in aktueller Reichweite gedeutet. Das Terrain dagegen, was in größerer Entfernung zum Subjekt steht, ist die Welt in potentieller Reichweite. Denn dieser Raum gehörte in vergangenen Zeiten zur eigenen Reichweite und ist damit aufgrund des Wissens von seiner Existenz jederzeit erreichbar.



Das Erleben des Individuums in zeitlicher Dimension findet dagegen immer in der Gegenwart statt. Zwei zeitliche Maße gilt es dabei zu unterscheiden: das individuelle Erleben der Zeit (Lebenszeit) und die alle Lebewesen bindende natürliche Zeit (Weltzeit).

Die Kenntnis von der Unumgänglichkeit und Selbstverständlichkeit der Weltzeit und der Begrenztheit meiner Lebenszeit verlangt nach einer individuellen Lebensplanung.²⁶⁶ Unter sozialer Dimension geht die Lebenswelt davon aus, dass der Mensch, wenn er mit einer anderen Person gemeinsam an einem Ort zur gleichen Zeit ist, diese als direkt existent versteht. Die Hinwendung zum Anderen, um dessen Erleben mit dem meinen zu teilen, umschreibt die Lebenswelttheorie unter der Vokabel Du-Einstellung. Nähern sich beide Personen der anderen zu, so spricht die Theorie von einer Wir-Beziehung. Dieses Teilnehmen am Erfahren und Erleben des anderen ist nur möglich über Kommunikation sowie durch Rückgriff auf die gesammelten Erfahrungen des persönlichen Wissensvorrats. Diese Kenntnisse ermöglichen wiederum eine generelle, subjektive Charakterisierung und Typisierung von Personen.

Die Offenheit der Lebenswelttheorie ermöglicht der vorliegenden Analyse einen konkreten Zugang zur Gruppe der Auszubildenden. Mittels der Betrachtung intersubjektiver Strukturen wird eine konkrete Positionierung von Personen im gesellschaftlichen Kontext möglich. Über diese ganzheitliche Betrachtung der Gruppe der Auszubildenden in ihrer individuellen Wesensart, ihrer Einreihung in den räumlichen, zeitlichen und sozialen Zusammenhang wird ein realer Zugang zur analysierten Personengruppe möglich. Bestimmte Verhaltensweisen werden erklärbar. Um ausgehend von der Lebenswelt-Theorie unerwünschte Verhaltensweisen des Berufsschülers zu verstehen, ist unerlässlich, die Wurzeln der Persönlichkeitsbildung zu betrachten. Es müssen familiären Bedingungen untersucht werden, unter denen der „störende“ Schüler aufwuchs und zumeist noch immer geprägt wird.

²⁶⁶ Schütz, A./ Luckmann, Th.: Strukturen der Lebenswelt, Weinheim/ Basel 1979, S.90.

5.3.2 Sind Unterrichtsstörungen das Ergebnis familiärer Bedingungen?

Die Überlegungen gehen von dem Gedanken aus, das Leben ist eine Konstruktion, die sich erst durch Entwicklung formt. Was als Ausgangspunkt existiert, baut sich aus, verwandelt sich, baut sich um, richtet sich neu aus und erlangt so seine individuelle Struktur. Ausgehend von dieser Vorstellung realisiert der Jugendliche verschiedene Entwicklungsetappen (siehe Kapitel 5.2.6). Jede besitzt eigene Funktionen und Lösungswege. Insofern sind Veränderungen der Verhaltensformen Schritte auf dem Weg zu einem individuellen Charakteraufbau. Mit Hilfe dieser kann der Jugendliche „im Strom der Welt“ mitschwimmen.

Der Einfluss des Elternhauses auf das Unterrichtsgeschehen ist laut Studien unbestreitbar. So offenbart bspw. eine vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Baden-Württemberg durchgeführte Befragung von Schulleitern verschiedener Schularten im selbigen Bundesland zur Problematik „Gewalt an Schulen“, dass bspw. der Faktor „familiäre Entwurzelung“ von 86% der Befragten als Ursache für aggressives Schülerverhalten genannt wird.²⁶⁷

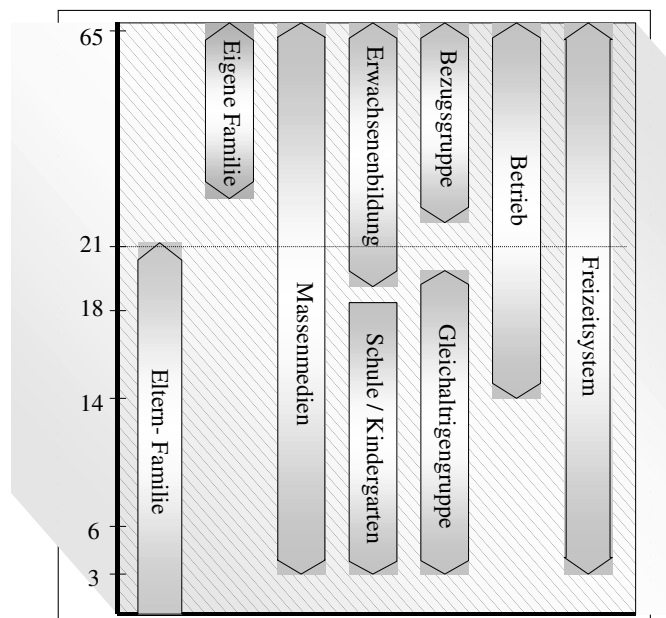


Abbildung 30: Altersspezifische Einflussgrößen.²⁶⁸

²⁶⁷ Vgl. Sikorski, P. B.: Gewalt an Schulen. Ursachen und Maßnahmen aus der Sicht der Schulleiter, Freiburg 1994, S. 49.

²⁶⁸ Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik, Weinheim, München 1990, S. 112.



Die „Familie als ‚Gegenstruktur‘ der Gesellschaft [...] spiegelt wie keine andere Institution der modernen Gesellschaft die befreienden Wirkungen ebenso wieder wie die Folgekosten der Modernisierung“.²⁶⁹

Selbst der klassische Typ der Erstfamilie, in der ein Paar gemeinsam gezeugte Kinder aufzieht, lebenslang zusammenbleibt und somit sich dauerhaft in einen größeren Familienzusammenhang einfädelt“ ist nicht vor Erziehungsfehlern gefeit.²⁷⁰ Der Inhalt dieser Aussage wird im folgenden Kapitel näher referiert.

5.3.3 Wie wirken sich grobe Erziehungsmängel und der gegenwärtige Familientrend auf das Schülerverhalten aus?

Die in der FAMILIE (siehe Fragebogen IV.1) gemachten Erfahrungen stellen nicht nur Chancen für die Persönlichkeitsentwicklung dar. Auch Probleme können sich auf der Basis bestimmter innerfamiliärer Erlebnisse manifestieren. Insofern stellen familiäre Erziehungsmängel gemäß den Untersuchungsergebnissen von Ortner und Ortner sowie von Bähr und Dripke ein Fundament für Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht dar. In den folgenden Schilderungen ihrer Ergebnisse werden vier spezielle anormale Verhaltensweisen von jugendlichen Schülern mit eventuellen Erziehungsstilen verbunden:

Erstens: Stellt ein Auszubildender fortwährend immense Ansprüche an andere, zeigt er geringe Leistungsbereitschaft, Mutlosigkeit, Ungeduld und Leistungsversagen, so kann eine der folgenden Erziehungsweisen mitverantwortlich für dieses Gebaren sein:

- Er wird in seiner Familie permanent unterfordert, so dass sich Selbstbeherrschung sowie Anstrengungsbereitschaft nicht genügend entfalten können.
- Die Person erfährt zu wenig oder aber zu viel persönliche Zuwendung.
- Anliegen werden dem jungen Erwachsenen stets sofort erfüllt, so dass er nicht bemerkt, dass die Realisierung von Wünschen kraft- und zeitaufwendig sein kann.
- Übertriebene Sorge der Eltern bewirkt eine familiäre Abhängigkeit und Unselbständigkeit des Teenagers.

²⁶⁹ Giesecke, H. (Ebd.), S. 179.

²⁷⁰ Ortner, A./ Ortner, R. (FN 265), S. 10f.



Zweitens: Besitzt der Auszubildende ein geringes Durchhaltevermögen, ist er sehr angsterfüllt, lethargisch, oft passiv oder/ und entmutigt, so kann eine übermäßig beschützende Erziehung der Beweggrund hierfür sein:

- Die Eltern halten ihn mehr als erforderlich von Bewährungssituationen fern.
- Eigenständige Aktivitäten des jungen Menschen werden weitgehend verhindert, so dass dieser zu selten die Erfahrung macht, Ziele selbständig zu setzen sowie anzustreben, dabei vielleicht auch Fehler zu fabrizieren und die Folgen dieser zu verarbeiten.
- Dem Jugendlichen wird zu wenig auferlegt. So vermag er kaum zu lernen, sich anzustrengen, eigene Kräfte auszuschöpfen und diese dadurch zu entwickeln.

Drittens: Eine übertriebene Bedürfnisunterdrückung veranlasst bei verschiedenen Menschen mehrfaches Lügen, Nervosität, Unselbstständigkeit, Angst, Misstrauen oder/ und Entmutigung. Eine solchermaßen starke Einschränkung von Begierden kann der jugendliche Schüler erleben durch:

- eine starre, autoritäre Erziehung, die die Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes unnötig einengt,
- eine rigorose, oft moralisierende und strafende Erziehung, die die Bildung eines selbständigen Charakters erschwert,
- eine Erziehung, die an den Heranwachsenden unerfüllbare Leistungsanforderungen stellt (eventuell, damit das Kind stellvertretend für die Eltern vollbringt, was diese selbst nicht erreichen konnten),
- eine Erziehung, in der der junge Mensch gestörte menschliche Beziehungen wahrnimmt und unter Liebesentzug leidet (durch Scheidung der Eltern, Heimunterbringung o. ä.) oder aber
- eine Erziehung, in der der Jugendliche Gewalttätigkeiten der Eltern untereinander oder gegen sich selbst erlebt.

Viertens: Reflexe, wie Niedergeschlagenheit, Misstrauen, Auflehnung und/ oder Angriffslust, sind repräsentative Folgen von Einwirkungen (funktionale Erziehung), wie:

- die Übernahme leistungshemmender Denkschemata und Handlungsweisen etwa von Geschwistern, Verwandten oder Bekannten,
- das Imitieren von Individuen mit schlechten Gewohnheiten, wie ungezügelmtem Genuss von Alkohol, Tabak oder harten Drogen oder



- empfindliche Misserfolgserlebnisse im sozialen Kontakt zu Verwandten und/ oder Bekannten.²⁷¹

Ortner und Ortner fassen derartige Erziehungsstil-Fehler unter folgenden Rubriken zusammen: Übersteuerung (massives Lenken des Kindes -> Trotz- und Abwehrreaktion), Untersteuerung (fehlende elterliche Lenkungs- und Hilfestellungen -> Passivität, Entschlussschwäche oder Beherrschung der Umwelt), Erziehungshärte (übermäßiges Drohen, Bestrafen; Geringschätzen -> mangelndes Selbstbewusstsein, Verunsicherung), Überbehütung (materiell und emotional übertriebene Unterstützung -> Unselbständig-, Maßlosigkeit), Inkonsequenz (Wahrnehmung verschiedener Erziehungsstile (fehlende klare Linie -> Verunsicherung, Verängstigung), wirklichkeitsfremde Erziehung (Fernhaltung jeglicher oder Überfrachtung mit Unannehmlichkeiten -> Hilflosigkeit, Außenseiter).²⁷²

Inwieweit die Wirkung des Elternhauses auf das Unterrichtsgeschehen, obgleich sie von den Auszubildenden nur widerwillig gebilligt wird, unbestritten ist, wird nun anhand einer Kommentierung zahlreicher Studienergebnisse demonstriert.

Die Unterrichtspraxis deckt auf, dass Konflikte in Hinblick auf Lernen und Verhalten im Unterricht insbesondere bei Nachfahren getrennter Eltern auftreten: die Zunahme von Ehescheidungen ähnelt dem Anstieg von Unterrichtsstörungen, an denen Kinder aus geschiedenen Ehen beteiligt sind. Die häuslichen Verhältnisse spiegeln sich insbesondere wider in Unpünktlichkeit, Schuleschwänzen, Vernachlässigung von Hausaufgaben, Aggressivität oder aber in bewusster oder unbeabsichtigter Leistungsverweigerung.²⁷³

²⁷¹ Vgl. Bähr, W. H./ Dripke, K.: Handbuch zur Ausbildereignerprüfung 8. Der Jugendliche in der Ausbildung. Teil 3, 12. Ausg., Bonn 1995, S. 53.

²⁷² Ortner, A./ Ortner, R. (FN 265), S. 10f.

²⁷³ Die Scheidungsraten stagnieren derzeit auf einem Niveau von ca. 30%. Allerdings liegt der Anteil der Geschiedenen in der Altersgruppe der 30 bis 45-jährigen seit 1991 bei ca. 6,7% (im Jahre 1961 bei 1,7%). Nahezu jede zweite dieser gescheiterten Ehen ist allerdings kinderlos. In 20,7% der geschiedenen Ehen leben zwei oder mehr Kinder. Das Gros, nämlich 87,5% der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren leben bei beiden Elternteilen. Ein-Elternteil-Haushalte belaufen sich in Deutschland auf ca. 8,6% in den neuen und 5,8% in den alten Bundesländern, also insgesamt auf etwa 2,2 Millionen. Vgl. Böllert, K. / Karsten, M.-E./ Otto, H.-U.: Familie: Elternhaus, Familienhilfe, Familienbildung, in: Krüger, H.-H./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, 2. durchgeseh. Aufl., Opladen 1997, S. 21f. ; Vgl. Melzer, W./ Rostampour, P.: Prädiktoren schulischer Gewalt im außerschulischen Bereich, in: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien, Opladen 1998, S.154-159; Vgl. Früchtel, F.: Typisierung der Haushalts- und Familienformen, in: Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinten Deutschland. Methodenberichte – Tabellen – Fragebogen, Opladen 1992, S. 11; Vgl. Buchalik, O.: Unterrichtsstörungen an einem Gymnasium, Bestandsaufnahme und Lösungsversuche, in: Pädagogik, H. 12, 1991, S. 13; Vgl. Neumann, K.: Aufwachsen in Familien. Kindersituationen heute aus pädagogischer Perspektive, in: Fathel, R./ Hornlggstein, W. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39, 1999, S. 21-25.



In der Familienstressforschung findet bisher das Scheitern von Familien die größte Aufmerksamkeit. Die im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Senioren durchgeführte Studie offenbart, dass auch alltägliche Lebensprobleme, insbesondere Ereignisse wie Hektik und Zeitdruck, Gedanken an die Umwelt und Alltagsspannen das psychische, physische und soziale Wohlbefinden der Familie und damit auch der Kinder und Jugendlichen „unauffälliger“ Familien beeinträchtigen können. Denn die Probanden stufen diese Alltagsprobleme als ähnlich belastend ein wie die selten vorkommenden gravierenden Lebensereignisse.²⁷⁴

Nur mit Einschränkungen werden derartige Resultate allerdings von K. Böllert, M.-E. Karsten und H.-U. Otto vertreten. Ihrer Ansicht nach gibt eine Scheidung zwar das Ende einer Ehe, aber nicht zwangsläufig das Brüchigwerden einer Familie und damit die Zunahme der Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Verhaltensauffälligkeiten kund: „Unberücksichtigt bleiben bei solchen Aussagen erhebliche regionale Unterschiede, denn je entwickelter und reicher eine Region strukturiert ist, desto weniger Familien leben in ihr. Produktiver Reichtum und reproduktive Armut stehen sich immer noch gegenüber.“²⁷⁵

Auch die bereits an anderer Stelle erwähnte Befragung von Schulleitern in Baden-Württemberg belegt handfest, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten familiärer Zerrüttung große Bedeutung bei der Herausbildung devianten Verhaltens beimessen. Aber auch extreme Erziehungspraktiken (anti- und autoritär) werden von 69,1% der Schulleiter, Wohlstandsverwahrlosung von 61,4%, zu hohe Erwartungen der Eltern von 33,1% und Überbehütung sowie Entscheidungsunsicherheit der Eltern von 21,3% der Befragten als Ursachen abweichenden Verhaltens in der Schule genannt.²⁷⁶

Bestärkt wird die Annahme einer Abhängigkeit auffälligen Schülerverhaltens von familiären Bedingungen durch 32 Einzelfallstudien, die das Fazit ziehen, dass die familiären Sozialisationszustände „die entscheidenden Determinanten gewaltförmigen Verhaltens“²⁷⁷ sind. In diesem Zusammenhang werden Faktoren wie Arbeitslosigkeit der Eltern, sozialer Abstieg, angespannte finanzielle Verhältnisse oder Verunsicherung der

²⁷⁴ Vgl. www.tu-bamberg.de.

²⁷⁵ Böllert, K. / Karsten, M.-E./ Otto, H.-U.: Familie: Elternhaus, Familienhilfe, Familienbildung, in: Krüger, H.-H./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, 2. durchgeseh. Aufl., Opladen 1997, S. 21.

²⁷⁶ Vgl. Sikorski, P. B.: Gewalt an Schulen. Ursachen und Maßnahmen aus der Sicht der Schulleiter, Freiburg 1994, S. 49.

²⁷⁷ Knopf, H.: Gewaltauffällige Schüler – eine Charakterisierung anhand von Einzelfallstudien, in: Schubarth, W./ Kolbe, F.-U./ Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern, Opladen 1996, S. 159.



Familie, Ehescheidung, genereller Wertewandel, starke Arbeitsbelastung der Eltern als besonders prägend erkannt.

Auch infolge psychosozialer Variablen, wie häufige Streitigkeiten zwischen den Eltern, Desinteresse der Eltern an der Ausbildung ihrer Kinder, inkonsequente, autoritäre oder antiautoritäre Erziehung, Ablehnung, Misshandlung, Vernachlässigung, Überbehütung, Geringschätzung und Gebrauch harter Strafen (v. a. körperlicher und vermehrter) durch die Eltern kann die Entfaltung von Leistungsbereitschaft und Selbstbewusstsein, von Individualität und Unabhängigkeit, von Selbstkontrolle und Orientierung hemmen.²⁷⁸

Ein weiteres Experiment kommt wiederum zu der Feststellung, dass bei allen unauffälligen Schülern die familiären Verhältnisse positiv sind, während bei einem Drittel der gefährdeten Schüler und bei 43% der auffälligen Schüler ungünstige Familienverhältnisse bestehen.²⁷⁹ Hierzu ein Beispiel: Bei niedrig motivierten Schülern weisen die Eltern oft Merkmale auf, die im Gegensatz zu den Eltern hoch motivierter Schüler stehen. So sind Kennzeichen des erstgenannten Elterntyps niedrige Bildungsambitionen, wenig Wärme, Anerkennung und Anteilnahme in der Erziehung, eine viel Freiraum lassende Handhabung mütterlicherseits und ein bei Misserfolg impulsives und dominantes Verhalten väterlicherseits.²⁸⁰ Eine andere Analyse diagnostiziert, dass bei Unvermögen der Eltern, sich angemessen auf kindliche und jugendliche Eigentümlichkeiten einzustellen, die Wahrscheinlichkeit einer Verhaltensauffälligkeit dreimal höher ist, als bei kind- bzw. jugendgemäßem elterlichen Auftreten.²⁸¹

²⁷⁸ Vgl. Knopf, H. (Ebd.), S. 157; Vgl. Olweus, D.: Täter-Opfer-Probleme in der Schule. Erkenntnisstand und Interventionsprogramm, in: Holtapples, H.G. u. a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim/ München 1997, 289 ff; Vgl. Nolting, H.-P./ Paulus, P.: Pädagogische Psychologie, 2., korrigierte Aufl., Stuttgart u. a. 1996, S. 118; Vgl. Widom, C.S.: Does violence beget violence? A critical examination of the literature, in: Psychological Bulletin, H. 106, S.3-28; Vgl. Dishion, T.J. u.a.: Family, school and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers, in: Developmental Psychology, 1991, H. 27, S. 172-180; Vgl. Herrmann, T.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen 1972; Vgl. Dishion, T.J. u.a.: An experimental test of the coercion model: linking theory, measurement and intervention, in: McCord, J./ Tremblay, R.E. (Hrsg.): Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence, New York 1992, S. 253-282; Vgl. Farrington, D.P.: Stabilität und Prädiktion von aggressivem Verhalten, in: Gruppendynamik, 1995, H. 26, S. 23-40; Vgl. McCord, J.: Instigation and Insulations: How families affect antisocial aggression, in: Olweus, D. u.a. (Hrsg.): Development of Antisocial and Prosocial Behavior, New York 1986, S. 343-357.; Vgl. Eron, L.D.u.a.: The role of parental variables in the learning of aggression, in : Pepler, D.J./ Rubin, K.H. (Hrsg.): The development and treatment of childhood aggression, Hillsdale, NJ 1991, S. 169-188; Vgl. Matzejat, F.: Familie und psychische Störungen, Stuttgart 1985; Vgl. Textor, M.R.: Familien: Soziologie, Psychologie. Eine Einführung für soziale Berufe, Freiburg 1991, S. 254ff.

²⁷⁹ Vgl. Knopf, H. (Ebd.), S. 154.

²⁸⁰ Vgl. Heckhausen, H.: Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Weinert, F.E.W. u.a. (Hrsg.): Funkkolleg. Pädagogische Psychologie, Frankfurt 1974b, S. 575-604.

²⁸¹ Vgl. Grusec, J. E./ Lytton, H.: Social development. History, theory and research, New York 1988, 124ff.



Die Arbeiten der pädagogischen Psychologie favorisieren folglich den stark wertschätzenden und maßvoll lenkenden Erziehungsstil, da von diesem eine positive emotionale Eltern-Kind-Beziehung ausgeht.²⁸²

Zu einem anders lautenden Resultat kam das Projekt „Generationenkonflikt - Generationenkontinuität“. Nach W. Boll u. a. sind keine signifikanten Unterschiede zwischen sich auffällig verhaltenden Tätern einerseits und sich konform benehmenden Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren andererseits in Bezug auf ihre emotionale familiäre Beziehung erkennbar. Indessen wurde eindeutig festgestellt, dass Jugendliche im genannten Alter, die gegenüber Lehrern auffällige Verhaltensweisen aufzeigen, durchaus verstärkt familiäres Konfliktpotential erleben.²⁸³

Marjoribanks ist zudem von einer Determiniertheit intellektueller Kompetenzen von der familiären Umwelt überzeugt. Während sprachliche und rechnerische Fähigkeiten stark umweltabhängig erscheinen (Korrelation von 50,4%), werden schlussfolgerndes Denken und Raumvorstellung wohl speziell von häuslichen Bedingungen (Korrelation von 16% und 6,7%) beeinflusst.²⁸⁴

Als eine der ersten erkannte M. Montessori die Relevanz guten Spielzeugs sowohl für die motorische als auch kognitive und motivationale Ausbildung von Kindern und Jugendlichen. Diese Korrelation bekräftigen auch aktuellere Studien.²⁸⁵

Darüber hinaus erkennen Nachforschungen von Wendt, McClelland und Trudewind eine Wechselbeziehung zwischen Einstellungen, Interessen, Motivation und Unternehmungslust einerseits und der physikalischen Gegebenheiten der häuslichen Umwelt andererseits.²⁸⁶

Selbst Familientyp, -konstellation, -größe, dominierender Elternteil und Geschwisterpositionen, also strukturelle familiäre Faktoren, können nach Thomae und Adler bestimmte Charaktersausformungen erwirken, die sich letztlich auch im

²⁸² Vgl. Rheinberg, F./ Minsel, B.: Psychologie des Erziehers, in: Weidenmann, B. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 3. Aufl., Weinheim 1994, S. 308.

²⁸³ Vgl. Boll, W. u.a.: Generationenkonflikt – Generationenkontinuität, in: Beller, E. K.(Hrsg.): Forschung in den Erziehungswissenschaften, Weinheim 1989, S. 139.

²⁸⁴ Vgl. Marjoribanks, K.: Umwelt, Soziale Schicht und Intelligenz, in: Graumann, C. F./ Heckhausen, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Bd.1, Frankfurt 1973, S. 196.

²⁸⁵ Vgl. Gottfried, A.W.: Home environment and early cognitive development, Orlando 1984; Vgl. Heckhausen, H. / Weiner, B.: The emergency of a cognitive psychology of motivation, in: Dodwell, P.C. (Hrsg.): New horizons in psychology, London 1972, S. 126-147.

²⁸⁶ Vgl. Wendt, H.W.: Points of origin for onfant ecologies: Religion and purchase of devices affecting preverbal mobility mobility, in: Psychological Reports, H. 16, S. 209f; Vgl. McClelland, D.C.: The achievement motive, Princeton 1961; Vgl. Trudewind, C.: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung, Göttingen 1975.



Unterrichtsverhalten widerspiegeln. Melzer und Rotampour zufolge geht dagegen von diesen Aspekten „kein deutliches Risikopotential“ aus.²⁸⁷

Doch auch das Personal der Schulen kennzeichnet laut einer Befragung zu etwa 90% bestimmte Familienverhältnisse als Impuls für normdivergentes Verhalten in der Schule. Ganz besonders beklagen sie dabei ungünstige familiäre Verhältnisse, emotionale Kälte in der Eltern-Kind-Beziehung und Berufstätigkeit beider Eltern.²⁸⁸

GRÜNDE	Schulleiter	Lehrer	Hausmeister	Sekretärin	Eltern
ungünstige Familiäre Verhältnisse	88,2	92,9	95,3	86,4	68,8
Emotionale Kälte in der Eltern-Kind-Beziehung	87,4	91,0	66,6	77,3	87,2
Berufstätigkeit beider Eltern	81,9	89,1	90,5	77,3	77,5

Tabelle 24: Ungünstige familiäre Verhältnisse als Ursache (in Prozent).²⁸⁹

Selbst 77,9% der Schüler vertreten die Ansicht, dass „Ärger oder Kummer zu Hause“ maßgebend für deviantes Verhalten in der Schule sind.²⁹⁰

Resonanz erfährt auch die Folgerung, dass eine einzelne Bedingungsvariable für sich noch kein bestimmtes Verhalten bewirkt, die Kombination verschiedener Faktoren des familiären Bereiches oder mit anderen Bereichen jedoch sehr wohl Einfluss – laut Loeber, Dishion und Coleman sogar den größten – auf die Verhaltensweisen des Jugendlichen in der Schule nimmt.²⁹¹

Summarisch bleibt festzuhalten: Die Bilanzen zur Korrelation von pädagogischen Gefügen der häuslichen Umwelt mit Verhaltensweisen der Schüler sind nicht grundsätzlich

²⁸⁷ Vgl. Thomae, H.: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie, Göttingen 1968; Vgl. Adler, A.: Menschenkenntnis, Frankfurt 1966; Vgl. Melzer, W./ Rostampour, P.: Prädiktoren schulischer Gewalt im außerschulischen Bereich, in: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien, Opladen 1998, S.156.

²⁸⁸ Vgl. Melzer, W./ Rostampour, P. (Ebd.), S. 153.

²⁸⁹ Schwind, H.-D. u.a.: Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen, in: Holtapples, H.G. u.a.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim, München 1997, S. 95.

²⁹⁰ Schwind, H.-D. u.a. (Ebd.), S. 194.



befreit von Widersprüchen. Doch dominiert folgende, in Coleman's Worten gesproche, Einsicht: „Das vielleicht beeindruckendste Ergebnis der neueren Forschungen über schulische Lernleistungen ist die starke Wirkung der familiären Umwelten auf das Leistungsverhalten der Kinder [und Jugendlichen] [...]“. ²⁹²

Neben den Erziehungswirkungen des Elternhauses beanspruchen überdies Faktoren, die nur mittelbar im Wirkungsbereich von Eltern als auch Lehrern stehen, eine kurze Reflektierung.

So erleben junge Menschen ihre Entwicklung weitgehend als „Medien-Kindheit“ (als eine, kraft verschiedener Sinnesreize, überwiegend sekundär vermittelte Realität), als „Einzel-Kindheit“ (ohne Geschwister und größere Verwandtschaft), als „Bedrohungs-Kindheit“ (aufgrund der frühzeitigen Wahrnehmung verschiedenster Gefahren), als „Als-Ob-Kindheit“ (infolge der Einbindung in Sorgen und Probleme der Erwachsenen), als „Großstadt-Kindheit“ (durch Sinneseindrücke von permanentem Verkehr, Stau, Kriminalität, Drogen, Waren- und Dienstleistungsüberangebot) und letztlich als „Schulkindheit“ (dank der 15.000 Stunden Belehrung, zensierter Leistungsüberwachung, „lahmgelegter Körperlichkeit und sozialer Schrumpfung“). ²⁹³

Nicht nur familiäre, sondern auch sozialstrukturellen Bedingungen beeinflussen also die Lebenswelt vor allem eines jungen Menschen. Inwiefern letztere sich schließlich zu Störungen im Unterricht formieren können, soll folgendes Kapitel veranschaulichen.

5.3.4 Bieten sozialstrukturelle Gegebenheiten u. U. Impulse für abnormales Verhalten im Unterricht?

Der gegenwärtige Mensch wird permanent mit sozialen, ökonomischen und ökologischen Problemen konfrontiert. „Die heutige gesellschaftliche Situation wird mit dem Begriff ‚Risikogesellschaft‘ gekennzeichnet: die Technikentwicklung kann nicht mehr generell als Fortschritt gesehen werden, das Verhältnis von Arbeit und Nichtarbeit ist

²⁹¹ Vgl. Loeber, R./ Dishion, T.: Early predictors of male delinquency: A review, in: Psychological Bulletin, 1983, H. 94, S.87f; Vgl. Coleman, J.S.: Methods and results in the IEA studies of the effects of school and learning, in: Review of Educational Research, 1975, H. 45, S. 335-386.

²⁹² Coleman, J.S. (Ebd.), S. 27.

²⁹³ Winkel, R. (FN 12), S. 118.



aufgeweicht, traditionelle Rollenbilder sind brüchig geworden und längst prägt Pluralität von Weltentwürfen, Weltanschauungen und Orientierungen unser Leben.“²⁹⁴

Diese Entwicklung des dynamischen Wertewandel umfasst vielschichtige Umgestaltungen, von denen an dieser Stelle nur einige angedeutet werden können:

- Die Lebensverhältnisse verändern sich entscheidend und möglicherweise mehrmals im Verlauf einer Generation, so dass ein gemeinsames Wertesystem bereits in seinen Anfängen von wechselnden Bedingungen überrollt wird und sich dadurch nur schwer etablieren kann.
- Ein konsolidierter Tugendkatalog hat den Anspruch auf eine umfassende und selbstverständliche Gültigkeit. Heutzutage ist dieser, für frühere Sozialgemeinschaften gewöhnliche Zustand, allein schon kraft des Wirkens der auf Pluralismus ausgerichteten Massenmedien nur noch die Ausnahme.
- Obendrein zerfallen die traditionellen Sozialstrukturen, wie bspw. die Familie, immer mehr und verlieren folglich ihren Moral und Grenzen vermittelnden Charakter – doch neue, stabile Strukturen der Wertevermittlung sind nicht in Sicht.

Doch was bewirkt dieser Wandel gerade bei jungen Menschen, die sich noch auf der Suche nach einer Orientierung für ihr Verhalten befinden? Je nachdem wie stark der Charakter eines jungen Menschen ausgebildet ist, können diese gesellschaftlichen Vorgaben, bei denen jeder selbst entscheiden muss, nach welchen Werten er leben möchte, beim ich-schwachen Jugendlichen Verunsicherung, Orientierungslosigkeit und Hilflosigkeit auslösen, von einem ich-starken Charakter dagegen als Herausforderung verstanden werden. Die jeweilige Persönlichkeit wird letztlich im Unterricht ihren Ausdruck suchen.

²⁹⁴ Bienemann, G. / Hasebrink, M./ Nikles, B.W.: Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes. Grundlagen, Kontexte, Arbeitsfelder, Münster 1995, S. 27.



Resümee:

Bereich	Bestimmung der Ursache für Unterrichtsstörungen
Schul- und Unterrichts- bedingungen	<ul style="list-style-type: none">- Alltag im (Berufs-)Schulsystem- Alter der Lehrkraft- Geschlecht der Lehrkraft- Didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung- Verhältnis Schüler – Lehrer- Verhältnis der Schüler untereinander- Heterogenes Vorgehen verschiedener Lehrer
Berufsschul- spezifische Bedingungen	<ul style="list-style-type: none">- Entwicklung und Stand des Berufsschulsystems- Aus- und Weiterbildung der Berufsschullehrkräfte- Defizite bei der Wahl des Ausbildungsberufes- Defizite beim Start in den Ausbildungsberuf- Kooperation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb- Heterogenität der Lerngruppe- Alter der Auszubildenden- Geschlecht der Auszubildenden- Ausbildungsberuf- Unterrichtsfach- Unterrichtsinhalt
Gesellschaftliche Bedingungen	<ul style="list-style-type: none">- Familiäre Bedingungen (Familienstrukturen, Fehler bei der Erziehung, Entwicklung von Familienformen)- Sozialstrukturelle Bedingungen (und Wahrnehmung deren Belastungen durch Jugendliche)