



**Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Institute for Advanced Studies, Vienna**

**INDIVIDUALISIERENDES LEISTUNGSPRINZIP versus
AUTORITÄT IM NORMATIVEN RAHMEN**

***Sozialisatorische Wirkungen von Regel- und Alternativschule
im Vergleich***

von:

Mario Steiner

(erschieden in:

Schulheft 98/2000, S.61-84.)

Institut für Höhere Studien
Stumpergasse 56
A-1060 Wien

Tel.: 599 91 - 219
Fax: 599 91- 191

mail: msteiner@ihs.ac.at
web: www.equi.at
www.ihs.ac.at

INDIVIDUALISIERENDES LEISTUNGSPRINZIP versus AUTORITÄT IM NORMATIVEN RAHMEN

Sozialisatorische Wirkungen von Regel- und Alternativschule im Vergleich

1. Einleitende Bemerkungen:

Die Grundlage für diesen Artikel bildet meine soziologische Diplomarbeit mit dem Titel: ‚Alternativ- und Regelschule im Vergleich. Eine empirische Studie über sozialisatorische Wirkungen unterschiedlicher institutioneller Kontexte auf Basis des verstehenden Paradigmas‘ (Universität Wien, 1995). Das klingt sehr kompliziert, doch dahinter steht die einfache Frage, wie sich das Schulsystem auf das Denken und Handeln der jungen Generationen auswirkt. Es wäre sicherlich vermessen mit meinen Untersuchungen den Anspruch zu erheben, diese Fragestellung vollends beantworten zu können, doch ein Beitrag ist es allemal.

Dieser Beitrag erscheint mir umso wichtiger, als im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungen dem Bildungssystem zunehmend mehr Aufgaben überantwortet werden. Von der Erziehung demokratischer Staatsbürger, über sozialverantwortliche Mitmenschen, bis hin zu ökologiebewussten Konsumenten, spannt sich neben der inhaltlichen Qualifikation der Bogen von Erwartungen an das Bildungssystem, Erwartungen denen die Annahme zugrunde liegt, dass die Zukunft der Gesellschaft entscheidend von der Bildung der jungen Generationen abhängt. Dieser Ausweitung der Aufgaben steht aber nicht im selben Umfang eine Reform des Systems und ihrer Institutionen gegenüber. Dieser thematische Kontext bildete für mich den Ausgangspunkt dafür, die grundsätzliche Frage zu stellen, welche Auswirkungen auf das Denken und Handeln der jungen Generation unser Regelschulwesen tatsächlich erzielt und wie sich dies in Alternativschulen gestaltet. Die aus eben dieser Unterscheidung zu erzielenden Ergebnisse wiederum können die Grundlage für eine Reform des Systems und ihrer Institutionen darstellen.

Es wäre sicherlich vermessen zu glauben durch eine Reform des Bildungssystems eine hinreichende Antwort auf die demokratiepolitischen, sozialen und ökologischen Probleme unserer Gesellschaft geben zu können, doch ein nicht unwesentlichen Beitrag wird damit allemal geleistet. Nun ist es aber so, dass es das allgemeingültige Patentrezept nicht gibt und auch diese Arbeit kann das und will das auch gar nicht bieten. Aus diesem Grund möchte ich meine Arbeit auch nicht als Wertung, weder der Alternativ- noch der Regelschule, verstanden wissen. Das Ziel und der Sinn der Arbeit ist es vielmehr, die Konsequenzen von Handlungen aufzuzeigen, Zusammenhänge bewusst zu machen und mögliche Alternativen darzustellen, denn nicht selten gehen eben diese in der Geschäftigkeit des Alltags unter.

In dieser Arbeit habe ich nun also versucht, die Unterschiede von verschiedenen Schulphilosophien (einmal einer Rudolf-Steiner Schule in Wien-Mauer, einmal eines Regelgymnasiums in Wien 6, Rahlgasse) an ihrer sozialisatorischen Wirkung auf die SchülerInnen festzumachen. Ich habe also danach gefragt, wie die verschiedenen Schulphilosophien die Rolle der SchülerInnen definieren und was die LehrerInnen explizit verlangen, und daraufhin untersucht, was sich im Handlungsverlauf, im schulischen Alltag an Wirkungen auf die SchülerInnen beobachten lässt.

Grundsätzlich lässt sich meine Vorgangsweise als qualitativ, genauer gesagt als ethnomethodologisch bezeichnen. Ich habe im Wesentlichen zwei voneinander unabhängige Fallstudien auf der Grundlage von teilnehmender Beobachtung und offenen Interviews durchgeführt und vergleichend analysiert. (Insgesamt waren es 128 beobachtete Unterrichtsstunden und 23 Interviews mit LehrerInnen und SchülerInnen. Die Meinung der Eltern wurde über einen Fragebogen erhoben. Die Beobachtungen fanden in je einer Oberstufenklasse statt.)

Die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit werden in folgenden Schritten dargestellt:

1. Im Kapitel 2 wird eine idealtypische Unterrichtsstunde der jeweiligen Schule „konstruiert“. D.h. ich habe die wesentlichen Handlungsmuster, die ich bei den Unterrichtsbeobachtungen festgestellt habe, in einer abstrakten und verdichteten Form (unabhängig von Stoff und Unterrichtsgegenstand) zusammengefasst. Damit ist ein erster Blick in die unterschiedlichen Handlungsabläufe in den Unterrichtsstunden der beiden Schulen möglich.
2. Im Kapitel 3 geht es um die Verhaltenserwartungen an die SchülerInnen. Die Rolle der SchülerInnen wird durch den formalen Rahmen sowie Verhaltenserwartungen von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern definiert. Nach der Beschreibung dieser rollendefinierenden Elemente wurde in einem weiteren Schritt danach gefragt, auf welche gemeinsamen Normen sie verweisen. Wenn ein bestimmtes Verhalten der SchülerInnen beispielsweise sowohl gesetzlich festgelegt, als auch von LehrerInnen in der Unterrichtssituation über Aufforderungen aktualisiert und ihre (Nicht)Einhaltung sanktioniert wird, dann konnte eine für das Feld zentrale Norm ausfindig gemacht werden.
3. In den Kapiteln 4 und 5 erfolgt dann der direkte Vergleich zwischen den beiden Schulen. Dort wo sich sowohl aus den Handlungsmustern als auch aus den Verhaltenserwartungen in beiden Schulen die selben Dimensionen herausarbeiten ließen, war es möglich diese kausal aufeinander zu beziehen und somit die Frage zu beantworten, welche sozialisatorischen Wirkungen Alternativ- und Regelschulen erzielen.

2. Typisches Verhalten im Unterricht:

Hier geht es darum, einzelne für die jeweilige Schule typische Handlungsabläufe zu beschreiben. Durch die Konstruktion einer idealtypischen Unterrichtsstunde sollen diese nun veranschaulicht werden:

Eine typische Unterrichtsstunde beginnt in der Rudolf-Steiner Schule Wien-Mauer mit einem Begrüßungsritual. Dies ist ein von der Lehrperson über Aufforderungen, die von den SchülerInnen ausgeführt werden, strukturierter Prozess. Beim Beginn der Unterrichtsstunde wird sehr viel Wert auf Pünktlichkeit und bei der Begrüßung sehr viel Wert auf Ruhe und Gemeinsamkeit gelegt. Diesem rhythmischen Teil folgt die Wiederholung des Stoffs aus den Vortagen. Dabei werden von den LehrerInnen allgemeine Fragen an die Klasse gestellt, die einzelne SchülerInnen abwechselnd ohne Aufzeigen und Aufforderung beantworten. Sie gehen dabei aufeinander ein und ergänzen einander, so dass man von einer kollektiv selbständigen Fragenbeantwortung sprechen kann.

Dauert dieser Arbeitsschritt zu lange, dann kommt Unruhe unter den SchülerInnen auf, die die Lehrperson mit Fragen an einzelne, die unaufmerksam waren, sanktioniert. Durch die Wiederholung wird der inhaltliche Prozess bis zu dem Punkt getrieben, an dem die Inhalte für die SchülerInnen neu werden. Der neue Stoff wird durch kurze einleitende Erklärungen der LehrerInnen begonnen, doch dann geht die Erarbeitung wieder in einen dialogischen Prozess über. Die Lehrperson stellt dabei solange Fragen, formuliert gegebene Antworten um und gibt neue Erklärungen, bis die Antwort im Raum steht.

Die Lehrperson will nun dazu übergehen, den neu erarbeiteten Stoff mit einem Diktat zu verfestigen. Dieser didaktische Wechsel ruft Unruhe bei den SchülerInnen hervor. Die Ankündigung eines Diktates mit der darauffolgend obligatorischen Einteilung des Heftes durch die Lehrperson, wohin welcher Inhalt geschrieben werden soll, bringt eine Unzahl von Fragen der SchülerInnen mit sich, z.B. wie sie dies nun genau machen sollen. Während des Diktates selbst herrscht dann bis auf einige Zwischenfragen, wie bestimmte Ausdrücke zu schreiben seien, aber absolute Ruhe.

Das letzte Drittel der Stunde nimmt schließlich die Übphase ein. Den SchülerInnen wird aufgetragen, eine Zeichnung zum erarbeiteten Inhalt anzufertigen - eine Aufforderung, der sie mit Begeisterung nachkommen. Die LehrerInnen nützen die Zeit, um sich über den Arbeitsstand einzelner SchülerInnen zu informieren. Sie lassen sich die Hefte zeigen und besprechen mit den einzelnen allfällige Probleme oder Ursachen für nichterbrachte Leistungen.

Letztlich kündigt die Lehrperson das Ende der Stunde an, woraufhin die SchülerInnen aufspringen und durch die Andeutung, den Raum verlassen zu wollen abtesten, ob mit der Beendigung des inhaltlichen Teiles wirklich auch die Stunde bereits beendet ist. Da die

Lehrperson Einspruch gegen das vorzeitige Verlassen der Klasse erhoben hat, ist es klar, dass es noch zu einer gemeinsamen Verabschiedung kommt. Durch Selbstermahnungen kommt die Klasse relativ schnell zur Ruhe und nachdem der Gruß der Lehrperson erfolgt ist, ist es das erste Bestreben der SchülerInnen aus dem Klassenraum zu kommen. Die Lehrperson spricht an die Stunde anschließend noch mit einem Schüler über dessen ständige Unruhe während des Unterrichts und versucht so auch ihn dazu zu bringen, sich nicht aus der gemeinschaftlichen Arbeit hinauszustellen, sondern sich mit Aufmerksamkeit und Engagement am Unterricht zu beteiligen.

Die Darstellung der typischen Handlungsabläufe in der **Regelschule** (AHS-Rahlgasse) erfolgt an dieser Stelle wieder in Form der Konstruktion des Ablaufs einer idealtypischen Stunde:

Wenn die Lehrperson einige Minuten nach dem Läuten die Klasse betritt, dann kommen zwar einige SchülerInnen mit ihr mit, doch der Großteil kommt zu spät in den Unterricht. Die Lehrperson geht auf den Katheder zu und als erste Tat schreibt sie dort die aktuell Fehlenden in das Klassenbuch ein. Diese kommen dann langsam in Minutenabständen herein und gehen kommentarlos auf ihre Plätze. Auch die LehrerInnen finden es nicht notwendig, darüber ein Wort zu verlieren, sondern versehen die Namen der Zuspätgekommenen im Klassenbuch mit der versäumten Minutenanzahl.

Als erster inhaltlicher Punkt steht eine Wiederholung des Stoffes der letzten Stunde auf dem Programm. Es melden sich dazu einige SchülerInnen freiwillig. Die Lehrperson ruft einen Schüler auf und dieser beginnt, ohne dass ihm noch eine Frage gestellt worden wäre, sofort mit der Wiederholung des Stoffes der letzten Stunde. Er spricht dabei sehr schnell und in einem leisen, auf die Lehrperson gerichteten Ton, um auf diese Weise möglichst wenig Angriffsflächen zu bieten. Die Klasse verhält sich inzwischen laut und die meisten nehmen keinen Anteil daran. Als dann aber der Schüler in leichte Antwortschwierigkeiten gerät und die Lehrperson vom bloßen Zuhören zu Zwischenfragen übergeht, um damit das Leistungsniveau des Wiederholenden auszureizen, beginnen einige SchülerInnen ihre Kompetenz an diesem Punkt unter Beweis zu stellen, indem sie aufzuzeigen. Sie treten in einen Konkurrenzkampf um die Antworterlaubnis ein und versuchen die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf sich zu lenken. Weil der sich am Wort befindliche Schüler auf die Nachfragen der Lehrperson nicht die richtige Antwort findet, erteilt sie einem anderen Schüler Sprecherlaubnis. Diese Person hat damit den Auftrag erteilt bekommen, den offenen Punkt zu klären. Der eigentlich Wiederholende setzt dann die Prüfung solange fort, bis die Lehrperson mit der Gesamtheit aller Einzelleistungen zufrieden ist. Die einzelnen Leistungen werden individuell mit Plus oder Minus benotet.

Nach der Wiederholung ist der Punkt zu klären, wie nun inhaltlich weiterverfahren werden soll. Die Lehrperson stellt dabei zwei Themengebiete zur Auswahl und die SchülerInnen entscheiden sich mittels Abstimmung für eines der beiden. Den Hinweis, dass dieser Stoff

dann auch noch zur Schularbeit kommen würde, lehnen die SchülerInnen mit dem Argument ab, dass man nur bis eine Woche vor der Schularbeit neuen Stoff machen dürfe, der dann auch zur folgenden Schularbeit kommt. Das sei gesetzlich so geregelt. Die Lehrperson wiederum argumentiert, wenn schon neue Inhalte nicht zur Schularbeit kommen dürfen, sei zumindest nicht verboten, überhaupt neuen Stoff durchzunehmen. Für das gewählte Thema ist eine Wiederholung von bereits bekanntem Stoff notwendig. Die Lehrperson stellt Fragen dazu, woraufhin mehrere SchülerInnen aufzeigen und mit dem Ruf 'Professor' den Konkurrenzkampf um die Antworterlaubnis für sich entscheiden wollen. Obwohl formlos, handelt es sich hier doch um die Wiederholung von Stoffteilen, die eigentlich bereits bekannt sein sollten, also um eine Situation in der Leistung erbracht werden kann und soll. Aus diesem Grund hüten sich die SchülerInnen zu diesem Stoff Verständnisfragen zu stellen, denn mit diesen Fragen würden sie ihr Nichtwissen bekunden. Wenn SchülerInnen inhaltliche Fragen an LehrerInnen stellen, dann hauptsächlich zu neuen noch nicht behandelten Inhalten.

Der Wiederholung des alten Stoffes folgt darauf aufbauend die Behandlung von neuen Inhalten. Die Lehrperson erklärt zuerst einmal und stellt dann aber auch gleich wieder Fragen dazu, diesmal offen an die Klasse. Von den SchülerInnen kommen im Unterschied zu vorher nun ohne Aufforderung und Aufzeigen mehrere Antworten gleichzeitig, wobei die Lehrperson sich Einzelantworten erbittet. Von den gegebenen Antwortoptionen nimmt sie jeweils nur die richtigen auf und beachtet die anderen nicht. Sie reizt mit Nachfragen die Weisheit des gerade Antwortenden aus und nimmt dann die Optionen anderer SchülerInnen auf. Sobald eine Fragestellung durch Wortmeldungen geklärt werden konnte, geht es weiter zur nächsten.

Der Erklärung und Erarbeitung folgt in den letzten Minuten der Stunde die Demonstration an einem Beispiel. Inzwischen aber läutet es und die Stunde wird mit der Verkündung der Hausübung beendet.

3. Verhaltenserwartungen an die SchülerInnen :

In diesem Abschnitt geht es darum, die Verhaltenserwartungen, die in den einzelnen Schulen an die SchülerInnen gerichtet werden und so ihre Rolle definieren, zu beschreiben. Dabei gilt es mehrere Ebenen zu unterscheiden. Hier werden als formaler Rahmen der jeweiligen Institution die Gesetze und Lehrpläne, als Verhaltenserwartungen der LehrerInnen die im Unterricht aktualisierten Aufforderungen, Sanktionen und Regeln, schließlich aber auch die Verhaltenserwartungen der MitschülerInnen und Eltern beschrieben.

Einzelne Ergebnisse dieser Beschreibungen lassen sich für die **Alternativschule** auf folgende Weise zusammenfassen:

Grundsatz der Anthroposophie und Ziel aller Bestrebungen ist es, das Wollen mit dem Geist in Verbindung zu bringen und damit den heranwachsenden Menschen zur Freiheit zu führen. Dabei soll, was sich auch in der verbalen Beurteilung ausdrückt, den individuell angelegten Begabungspotentialen zum Durchbruch verholfen werden und sich ein Mensch entwickeln, der sein Leben lang ein nach seinem wahren Wesenskern Suchender bleibt. Um dies zu erreichen, wird in der Schulordnung formuliert, ist es erste Pflicht eines Waldorfschülers, diese Ziele der Anthroposophie in der Rudolf-Steiner Schule verwirklichen zu helfen. Dafür ist sein persönlicher Einsatz auch in der Form von Pünktlichkeit im Unterricht erforderlich.

Das konkrete Vorgehen der LehrerInnen, um die definierten Ziele zu erreichen, äußert sich unter anderem in vielen verfahrenstechnischen Aufforderungen, die den Handlungsraum der SchülerInnen stark strukturieren. So wird ihnen beispielsweise ganz genau vorgeschrieben, wie sie ihre Hefte einteilen und führen sollen. Daneben finden sich noch disziplinäre Aufforderung, wie beispielsweise ruhig zu sein, sowie arbeitsprinzipielle Verhaltensaufforderungen, wie selbständig als Gemeinschaft ein Problem zu lösen.

Sind Aufforderungen alleine nicht erfolgreich, gibt es so manche Sanktionen, um ihnen Nachdruck zu verleihen. So wird temporär undiszipliniertes Verhalten, wie Unpünktlichkeit und Unruhe gerne mit dem Ausschluss aus dem Kollektiv sanktioniert. Lässt dauerhafter Arbeitsunwillen an der zur Umsetzung der Ziele nötigen Motivation zweifeln, kommt ein institutionell vorgezeichneter Prozess in Gang, dessen Ziel aber nicht die Bestrafung, sondern die Verbesserung der Situation ist. Auch hier ist die nötige Flexibilität gewahrt, um auf individuelle Problemlagen im Gespräch individuell eingehen zu können. Das Bestreben auf das einzelne Individuum einzugehen zeigt sich auch darin, dass inhaltliche Leistungen nur positiv sanktioniert werden.

Dahinter stehen Regeln, die sich auf den Unterricht und das Verhalten in der Schule beziehen. Obwohl immer wieder die Handhabbarkeit von Regeln angesprochen wird, stehen Pünktlichkeit, Mitarbeit, eine ordentliche Heftführung und ein, dem individuellen Vermögen angepasster Wissensstand dabei ganz oben. Die angesprochene Handhabbarkeit von Regeln ist gegeben, doch bezieht sich diese hauptsächlich auf die LehrerInnen, und hat ihre Grenze dort, wo die Grundsätze der Anthroposophie davon betroffen sind. Ein zweiter Typus von Regeln bezieht sich nicht primär auf die Schule, sondern hat das Freizeitverhalten der SchülerInnen zum Inhalt. Spezifische Einstellungen beispielsweise zu Fernsehen, Musik, Fußball, Kleidung und Frisur verweisen auf eine kulturelle Eigenständigkeit des Feldes.

Sowohl die anfänglich besprochenen anthroposophischen Grundvorstellungen als auch die nun angedeutete kulturelle Eigenständigkeit und diesbezügliche Verhaltenserwartungen finden bei den Eltern der SchülerInnen, die damit weitgehend übereinstimmen, ihre Entsprechung.

Schließlich stehen die SchülerInnen dem ganzen selbst nicht sehr fern, weil sie für viele Regelungen Verständnis aufbringen können und in den Verhaltenserwartungen aneinander selbst eine spezifische Anwendung dieser kulturellen Eigenständigkeit hervorbringen. Nur die ‚feinsten Sachen tragende Snobs‘ und mit ‚Bomberjacken gekleidete Proleten‘ müssen mit dem Ausschluss aus der Gemeinschaft rechnen, weil sie nicht, wie es eigentlich erwartet wird, politisch links eingestellt und leger gekleidet sind.

Sucht man nun nach Gemeinsamkeiten innerhalb der rollenstrukturierenden Kategorien, dann kann die erste Norm im *'anthroposophischen Handeln'* gesehen werden. Es ist nicht nur erste Pflicht der SchülerInnen laut Schulordnung mit ihrem Handeln die Ziele der Anthroposophie verwirklichen zu helfen, die Verfolgung der Ziele der Anthroposophie selbst steht außerhalb jeglicher Diskussion. Soweit Regeln auch gehandhabt werden können, an diesem Punkt sind der Gestaltbarkeit für Schüler und Eltern trotz deren weitgehender Einsichtigkeit und Übereinstimmung klare Grenzen gesetzt. Gestaltbar bleibt dieses Feld für LehrerInnen, da sie als anthroposophisch am besten geschulte Personen die Verantwortung für den Ausbildungsprozess tragen. Ihnen obliegt es, frei nach der jeweiligen Situation, nach ihrem pädagogischen Dafürhalten, Anforderungen zu stellen oder Sanktionen zu setzen.

Anthroposophisches Handeln bedingt, so könnte man sagen, ein *'kulturell eigenständiges Verhalten'*, womit die zweite Norm genannt wäre. Geht man in der Schule davon aus, dass Fernsehen die Phantasie negativ beeinflusst, man ‚Konservenmusik‘ nicht konsumieren, sondern lieber selber Musik produzieren soll, Fußballspiel Gewalttätigkeit an anderen Menschen fördert und außergewöhnliche Frisuren nur Ausdruck psychischer Probleme sind, können sich die Eltern dem weitgehend nur anschließen. Die SchülerInnen selbst haben für viele dieser Regelungen durchaus Verständnis und setzen sie auf ihre Weise um, indem sie sich oft in Abgrenzung zu ‚Bomberjacken tragenden Proleten‘ definieren, die sie an den Regelschulen vermuten und daher sich hauptsächlich auf Binnenkontakte beschränken.

Im konkreten Alltagshandeln bedarf es des *'Einsatzes eines jeden einzelnen'*, um den Zielen und Ideen zur Umsetzung zu verhelfen und damit ist die dritte umfassende Norm des Feldes angesprochen. Zu diesem geforderten Einsatz gehört es, pünktlich zu sein, im Unterricht mitzuarbeiten, Hausübungen zu bringen und eine ordentliche Heftführung an den Tag zu legen. Das alles findet sich in Gesprächen aktualisierten Regeln genauso wie in der festgeschriebenen Schulordnung. Hie wie da wird sein Fehlen sanktioniert und die Grundlage dafür in den Aufforderungen zur Konzentration und Ruhe hergestellt.

So sehr man auch an alle die Grundsatzanforderung des Einsatzes stellen kann, so müssen bei den daraus resultierenden Produkten die *'individuellen Fähigkeiten'* berücksichtigt werden. Diese repräsentieren die vierte Norm, die herausgearbeitet werden kann. Steht sie schon in den Grundsätzen der Anthroposophie, zeigt sie sich auch in der verbalen Beurteilung und findet man sie schließlich ganz massiv in den in Gesprächen realisierten Regeln. Der Umstand, dass inhaltliche Leistungen fast ausschließlich positiv sanktioniert

werden, bestätigt, dass man auf diesem Gebiet nur etwas richtig, selten aber etwas falsch machen kann. Dies erfordert speziell von den begabteren SchülerInnen Selbständigkeit. Die in vielen Aufforderungen von LehrerInnen und in Interviews von SchülerInnen angesprochene Selbständigkeit ist notwendig, um bei der fehlenden Normleistung, nicht unter seinen eigenen Fähigkeiten seinen Einsatz zu bringen.

Indem auf individuelle Fähigkeiten Rücksicht genommen wird und jede/r danach, was er/sie ganz speziell kann, beurteilt wird, ist eine wichtige Grundlage für Solidarität geschaffen. Das Lernen von ‚*Gemeinschaftlichkeit*‘, und damit ist schließlich die fünfte und letzte abzuleitende Norm angesprochen, ist auch erklärtes Ziel der Anthroposophie. Sie wird nicht nur explizit im Unterricht gefordert, sondern scheint auch ein Wert an sich zu sein, denn eine der schärfsten und häufigsten Sanktionen ist es, aus der Gemeinschaft ausgeschlossen zu werden. Das kann aber nur dann wirken, wenn den Sanktionierten an dieser etwas liegt.

Die, die Rolle der SchülerInnen strukturierenden Kategorien lassen sich im Gegensatz dazu für die **Regelschule** auf folgende Weise exemplarisch zusammenfassen:

In den, den 'formalen Rahmen' der Regelschule darstellenden Gesetzen wird die Gestaltung des Unterrichts, welcher das Herzstück der Schule darstellt, weitgehend der Autonomie der Lehrperson überlassen. Hauptsächlicher Inhalt der Unterrichtsarbeit wiederum ist der zu behandelnde Stoff. Da der Lernstoff den zentralen Inhalt des Unterrichts darstellt, ist es die erste Pflicht der SchülerInnen, diesen zu lernen. Dazu ist es erforderlich, den Unterricht regelmäßig und pünktlich zu besuchen. Die Fortschritte in der Lernarbeit der SchülerInnen werden durch regelmäßige Leistungsfeststellungen, die benotet werden, überprüft. Sowohl die Leistungsfeststellungen als auch deren Benotung sind Gegenstand detaillierter Regelungen in den relevanten Gesetzen und Verordnungen.

Entsprechend der Gestaltungsautonomie der LehrerInnen finden sich im Unterricht viele verfahrenstechnische Aufforderungen. Ein anderer Typ von Verhaltensaufforderungen ist disziplinärer Natur. Diese haben entweder zum Ziel, Ruhe herzustellen, oder die körperliche Bewegungsradius der SchülerInnen einzuschränken. Schließlich sind noch leistungsbezogene Aufforderungen zu nennen, wie jene, eine Frage alleine zu beantworten.

Um den Aufforderungen Nachdruck zu verleihen, stehen den LehrerInnen Sanktionsmöglichkeiten, wie beispielsweise Noten oder Delegierungen zur Verfügung. Die Sanktion 'Note' bezieht sich auf inhaltliche Leistungen genauso, wie auf den Leistungswillen. Dieses Sanktionsmittel wird täglich angewandt und ist auf diese Weise mit Abstand das häufigste. Auch disziplinäre Verfehlungen wie Unaufmerksamkeit und Verspätung sind Gegenstand von Sanktionen und das sogar in ganz besonderem Maße, denn darauf beziehen sich nicht nur die explizit dafür vorgesehenen Sanktionen, sondern in quasi natürlicher Weise auch die, im Zusammenhang mit Leistungen stehenden Noten.

Die durch Verhaltenserwartungen und Sanktionen ausgedrückten Regeln gehen zumeist noch über die gesetzlich festgeschriebenen Regelungen hinaus, weil die konkrete Umsetzung formaler Bestimmungen Konsequenzen nach sich zieht. So ist es für die LehrerInnen eine Regel, ein Plansoll in der Behandlung von Stoffquantitäten erfüllen zu müssen. Für die SchülerInnen ergibt sich daraus die Regel der kontinuierlichen Aufmerksamkeit und Beschäftigung mit dem und keinem anderen Thema, um die geforderten Leistungen erbringen zu können. Es handelt sich hier weniger um eine konkrete Verhaltenserwartung, sondern mehr um eine Verhaltensnotwendigkeit. Leistungen wiederum werden im Rahmen von gesetzlich geregelten Leistungsfeststellungen erbracht und benotet. Um zu einer bestimmten Note zu gelangen, haben die LehrerInnen diese durch eine definierte Quantität von Fehlern operationalisiert. Für diese, im Zusammenhang mit inhaltlichen Leistungen formulierten Regeln gilt genauso wie für die disziplinären Regeln, der Grundsatz der Toleranz, was soviel bedeutet, dass nach Ansicht der LehrerInnen, die Regeln nicht ganz so streng gehandhabt werden, wie man das vielleicht könnte. Die angesprochenen disziplinären Regeln beziehen sich auf das Verlassen der Schule, die Pünktlichkeit und die Aufmerksamkeit in der Stunde. Auch wenn diese nicht explizit formuliert werden würden, wären sie implizit gültig, da sich die im Zusammenhang mit der Erfüllung des Plansolls angesprochenen Disziplinierungen im Verhalten der SchülerInnen auch darauf beziehen.

Die Verhaltenserwartungen der Eltern reduzieren sich ihrerseits auf das Produkt der Leistungsfeststellungen, die Noten. Die Kinder sollen zumindest durchkommen und wenn möglich, auch noch gut abschneiden, um zumindest die Matura zu schaffen, wobei ein Studium dann nicht mehr ganz so fern liegt.

Die in dieser Aufzählung am wenigsten weitreichenden Verhaltenserwartungen haben die SchülerInnen aneinander. Sie wollen nur möglichst in Ruhe gelassen werden und ihren Interessen nachgehen können.

Die Beschreibung der rollenstrukturierenden Kategorien verweist auf vier zentrale Normen. Es sind dies: 'Leistung', 'Disziplin', 'Selektion' und 'Individualismus'.

Die zentralste Norm ist dabei das '*Leistungsprinzip*'. Leistungsfeststellungen werden im SchUG und entsprechenden ministeriellen Verordnungen sehr detailliert geregelt. Sie sind verpflichtend vorgesehen; ihre Dauer, ihr Zeitpunkt und ihr Inhalt sind mehr oder weniger festgelegt. Über diese generellen Festlegungen hinaus, fordern die LehrerInnen in ihrer Autonomie der Unterrichtsgestaltung unentwegt dazu auf. Die erbrachte Leistung wird sowohl positiv als auch negativ sanktioniert und die Regel für die LehrerInnen, ein bestimmtes auf die Behandlung einer festgelegten Quantität von Stoff ausgerichtetes Plansoll erfüllen zu müssen, und ihre ständigen Aufforderungen zu Leistungen, bedeuten für die SchülerInnen kontinuierlich Leistungen erbringen zu müssen. Schließlich sind auch die

Eltern daran interessiert, dass ihre Kinder ein gewisses Mindestmaß an Leistungen an den Tag legen.

Das Leistungsprinzip steht in direktem Zusammenhang mit der zweiten Norm des Feldes: der *'Selektion'*. Leistungen müssen nicht nur erbracht werden, sondern die erbrachten Leistungen werden auch mit Noten, die von den LehrerInnen auf eine bestimmte Weise operationalisiert werden, sanktioniert. Nicht nur die Beurteilung von erbrachten Leistungen ist Gegenstand formaler Regelungen, viel mehr sind dies noch die damit verbundenen Konsequenzen. Noten sind der Ausdruck des Erfolgs eines Individuums im System Schule. Sie entscheiden nicht nur über den Weg eines einzelnen Schülers durch die Institution, sondern auch über den Verbleib in dieser, was sich Eltern im mindesten von ihren Kindern erwarten. Verbleib in der Institution oder Klasse ist die erste Stufe der Selektion. Eine weitere Selektion stellt die durch Noten geschaffene Differenzierung zwischen den SchülerInnen dar. Durch Noten werden Leistungsstarke und Leistungsschwache definiert und voneinander geschieden.

Leistungen sind von einzelnen Individuen zu erbringen und diese Einzelleistungen sind auch Gegenstand der Sanktionierungen durch Noten. Damit ist die dritte zentrale Norm des Feldes angesprochen, der *'Individualismus'*: Selbständigkeit ist im SchUG ein zentraler Faktor für die Beurteilung von Leistungen, dies aber nicht von ungefähr. Die in der Regelschule anzutreffenden Leistungsfeststellungen sind allesamt Einzelleistungen, seien es nun Schularbeiten, Tests oder Prüfungen. So verwundert es auch nicht weiter, dass LehrerInnen während des Unterrichts permanent Einzelleistungen fordern, sobald beispielsweise mehrere SchülerInnen auf eine Frage antworten wollen. Letztlich deutet die Erwartung der SchülerInnen aneinander, bei der Verfolgung der eigenen Ziele in Ruhe gelassen zu werden, auch nicht unbedingt auf eine Klassengemeinschaft hin.

Die vierte und letzte Norm kann schließlich als *'Disziplin'* bezeichnet werden. Die Disziplin definiert sich hauptsächlich über Pünktlichkeit und Ruhe. Zur Ruhe wird immer wieder aufgefordert und die Pünktlichkeit wird sogar gesetzlich als Pflicht der SchülerInnen formuliert. Beide Dinge werden als Regeln genannt und sind Gegenstand von Sanktionen. Doch die Norm der Disziplin reicht noch weiter. Das disziplinar richtige Verhalten als Norm geht implizit so weit, als es notwendig ist, um erfolgreich durch das System Schule hindurchzugehen. Es ist eben erforderlich kontinuierlich mitzulernen, um entsprechende Noten zu erhalten, was bedeutet, dass das außerschulische Verhalten sehr stark in Richtung auf die schulischen Notwendigkeiten hin diszipliniert werden muss. Es ist eben während der Dauer des Schuljahres unmöglich wochenlang einem Hobby nachzugehen, außer dieses besteht darin, für die Schule zu lernen.

4. Vergleich von Alternativ- und Regelschule:

Hier geht es nun darum, die Handlungsmuster und die Verhaltenserwartungen der beiden Schulen miteinander zu vergleichen; im darauffolgenden Abschnitt werden sie schließlich kausal miteinander in Beziehung gesetzt.

Die Handlungsweisen der SchülerInnen in Regelschulen können in drei Handlungsdimensionen zusammengefasst werden, die als ‚instrumentelle Rationalität‘, ‚Konkurrenz‘ und ‚Legalismus‘ zu bezeichnen sind.

Auf die Dimension des ‚instrumentellen Rationalismus‘ verweist innerhalb der Handlungsmuster der SchülerInnen primär einmal, dass sie sich sowohl ihre Zeit als auch ihre Kapazitäten danach einteilen, wie sie am Besten durch die Institution Schule kommen können. Um Erfolg zu haben, legen sie zweckrationales Handeln an den Tag, indem sie durch Ressourcenmanagement den ‚besten‘ Weg zur Zielerreichung einschlagen.

Die Handlungsdimension ‚Konkurrenz‘ wiederum drückt sich aus, wenn SchülerInnen Antworten auf Fragen von LehrerInnen nach dem Prinzip des Schnelleren geben, sie in einen Konkurrenzkampf um die Antworterlaubnis eintreten, oder wenn sie ihre Kompetenz bei Antwortschwierigkeiten eines Kollegen unter Beweis stellen. Bei diesen Handlungsweisen geht es im Konkurrenzkampf untereinander darum, sich als einzelner gegen alle anderen durchzusetzen. Da dieses Konkurrenzverhalten sehr zentral ist, versuchen jene, die Einzelleistungen erbringen, dabei möglichst wenig Angriffspunkte zu bieten, die der Anlass dafür sein könnten, ihnen das Wort zu entziehen.

Unter der Dimension ‚Legalismus‘ schließlich lassen sich viele verschiedene Handlungsmuster von RegelschülerInnen reihen. Ihr Wissen um ihre Rechte gehört hier genauso her, wie ihre Erwartung, beim Zu-Spät-Kommen ins Klassenbuch eingeschrieben zu werden, sowie ihre Argumentation mit Gesetzen. Ganz egal, um welches schulische Thema es sich handelt, die SchülerInnen wissen über ihre Rechte Bescheid, wehren sich aufgrund dessen gegen Handlungen von LehrerInnen und stellen ihrerseits Forderungen an diese. Die Grundlage dieser Handlungsdimension, die Gesetze, denen sie ihre Rechte verdanken, werden nicht wie alle anderen Regelungen, die sie stören, in Frage gestellt. Diese sind gegenüber Kritik immun.

Auch die Handlungsweisen der SchülerInnen in der Alternativschule können in drei Handlungsdimensionen zusammengefasst werden, die als ‚inhaltliche und interaktive Selbständigkeit‘, ‚Solidarität‘ und ‚Orientierung an der Autorität der Lehrperson‘ zu bezeichnen sind.

Unter die Dimension ‚inhaltlichen und interaktiven Selbständigkeit‘ fallen Handlungen von SchülerInnen wie die selbstorganisierte Fragenbeantwortung, wobei sie einander ergänzen

und weiterhelfen genauso, wie die selbständige Konfliktbewältigung. Die SchülerInnen sind fähig, ohne LehrerInnenbeteiligung, Konflikte untereinander auszutragen, ohne das Kollektiv damit zu behelligen. Schließlich bleibt noch ein weiterer Bereich von Selbständigkeit zu erwähnen, der sich nicht primär auf Interaktionen, sondern auf einzelne Individuen bezieht. Es ist dies das Stellen vieler Fragen. Indem einzelne immer und überall Fragen in bezug zu Inhalten stellen, und somit diese Inhalte nicht einfach hinnehmen, stellen sie Selbständigkeit im Denken unter Beweis.

Die Ruhe der KollegInnen in der Alternativschule, wenn SchülerInnen Einzelleistungen erbringen, verweist genauso auf die Handlungsdimension 'Solidarität', wie ihre gegenseitige Ergänzung bei der Beantwortung von Fragen der LehrerInnen. Auch der Umstand, dass SchülerInnen bei der eigenständigen Bewältigung von Konflikten nicht einen Schuldigen in ihren Reihen suchen, sondern gemeinsam an der Schadensbegrenzung arbeiten, legt den Gedanken der Solidarität nahe. Am meisten für diese Annahme, dass es sich hier um eine zentrale Handlungsdimension der SchülerInnen handelt, spricht aber, dass sie, wenn es zu Problemen mit Lehrpersonen kommt, füreinander eintreten, sie grundsätzlich zusammenhalten und auch die Leistungsschwächeren in ihren Reihen mittragen.

Letztlich bleibt für den Bereich der Alternativschulen noch die Handlungsdimension der 'Orientierung an der Autorität der Lehrperson' zu beschreiben. Sowohl die Definition des Beginns als auch des Endes einer Unterrichtsstunde obliegt der Lehrperson. Nicht die Glocke sondern die LehrerInnen entscheiden dies, wobei die SchülerInnen dies akzeptieren. Die Definitionsmacht wird aber auch dann der Lehrperson überlassen, wenn SchülerInnen unzählige verfahrenstechnische Fragen beispielsweise bei der Heftgestaltung an diese richten. Ihr bleibt es damit überlassen festzusetzen, wie die äußere Form von Arbeiten auszusehen hat. Insgesamt ist festzustellen, dass die Steiner-SchülerInnen den LehrerInnen in offen zu gestaltenden und nicht von vornherein festgelegten Bereichen die Definitionsmacht weitgehend unwidersprochen überlassen.

Vergleicht man die Handlungskategorien beider Schulen direkt miteinander, dann lassen sich insgesamt drei Gegensatzpaare zwischen den Handlungen der SchülerInnen aus beiden Schulen ausfindig machen. Während die AlternativschülerInnen interaktive Selbständigkeit beweisen legen die RegelschülerInnen instrumentelle Rationalität an den Tag. Während die einen also beispielsweise vieles hinterfragen und den Dingen auf den Grund gehen möchten, teilen sich die anderen ihre Ressourcen so ein, dass sie weitgehend unabhängig von ihrem Interesse ihr inhaltliches Plansoll soweit erfüllen um möglichst gut durch das System kommen.

Die AlternativschülerInnen sind solidarisch miteinander, während die RegelschülerInnen in Konkurrenz zueinander stehen. So antworten die einen beispielsweise gemeinsam auf gestellte Fragen und helfen sich gegenseitig weiter, während die anderen oft nur darauf

warten, bis der gerade Antwortende einen Fehler macht, um dadurch selbst die Chance zu erhalten, ihre individuelle Kompetenz in Form einer Einzelleistung unter Beweis zu stellen.

Letztlich orientieren sich die SchülerInnen in der Alternativschule an der Autorität der Lehrperson, während in der Regelschule in vielen Handlungen der Legalismus vorherrscht. So wird in der Alternativschule beispielsweise der Lehrperson weitgehend die Autonomie überlassen, den Ablauf des Geschehens nach ihren Vorstellungen zu strukturieren, während die RegelschülerInnen beispielsweise sehr darauf achten, dass die Handlungen der LehrerInnen auch im Einklang mit den gesetzlichen Regelungen stehen.

Auch hinsichtlich der rollendefinierenden Kategorien konnten zwischen Alternativ- und Regelschule idealtypische Gegensatzpaare herausgearbeitet werden: 'Akkumulation inhaltlicher Quantitäten vs. Entwicklung persönlicher Fähigkeiten', 'Selektion über inhaltliche Leistungen vs. Integration individueller Fähigkeiten' und 'Institution vs. Interaktion'.

Das idealtypische Gegensatzpaar 'Akkumulation inhaltlicher Quantitäten vs. Entwicklung persönlicher Fähigkeiten', setzt die Regelschulnorm des 'Leistungsprinzips' der Alternativschulnorm des 'anthroposophischen Handelns' gegenüber. Das oberste Ziel der Regelschule bildet die Ansammlung von Wissen, demgegenüber liegt das Ziel der Rudolf-Steiner Schule in der Erziehung zum freien Menschen. Die Fortschritte in der Verwirklichung der jeweiligen Ziele werden in der Regelschule mit Noten sanktioniert, die darüber Auskunft geben, inwieweit die einzelnen SchülerInnen fähig waren, Stoff zu reproduzieren oder anzuwenden. Dem steht in der Alternativschule eine verbale Beurteilung gegenüber, die die persönliche Entwicklung der SchülerInnen zum Inhalt hat. Darüber hinaus ist die Erfüllung des Plansolls und die Erreichung einer Normleistung, über die alle hinweg kommen müssen, auf seiten der Regelschule der Beachtung und Förderung individueller Fähigkeiten auf seiten der Alternativschule entgegenzusetzen. Schließlich wird dieses Gegensatzpaares auch noch durch die Übereinstimmung der Eltern mit den jeweiligen Zielen der Schule unterstützt. Liegt den einen daran, dass ihre Kinder erfolgreich durch die Institution gehen, was für diese bedeutet, entsprechende inhaltliche Leistungen zu erbringen, sehen Alternativschulleitern der Anthroposophie folgend das Ziel der Schule dann erreicht, wenn ihre Kinder zu 'freien Menschen' erzogen und die angelegten Fähigkeiten entwickelt worden sind.

Eng damit im Zusammenhang steht das Gegensatzpaar 'Selektion über inhaltliche Leistungen vs. Integration individueller Fähigkeiten'. Alleine schon begonnen beim 'formalen Rahmen' lassen sich auch innerhalb der 'Sanktionen' und 'Regeln' Differenzierungen feststellen, die auf dieses Gegensatzpaar verweisen. In den für die einzelnen Schulen relevanten Dokumenten wird auf seiten der Rudolf-Steiner Schule der Grundsatz formuliert, dass die individuell angelegten Fähigkeiten gefördert werden sollen und das Bemühen eines jeden zählt. In Regelschulen wird demgegenüber sehr genau festgelegt, wie Leistungsüberprüfungen stattzufinden haben, die dann auch nach einem einheitlichen Schema benotet werden. Mit Noten wird zwischen den SchülerInnen differenziert und

selektiert. In Regelschulen werden viele einzelne Noten zu einem Zeugnis zusammengefasst. Die Norm ist nun, dass Aufsteigen kann, wer kein 'Nicht Genügend' aufweist. Auf diese Weise wird selektiert, womit eine Form von Selektion angedeutet wird, die es in der Alternativschule nicht gibt. Man kann nun einmal nicht sitzenbleiben, sondern bekommt mit einer verbalen Beurteilung einen ganz auf die individuellen Fähigkeiten abgestellten Spiegel vorgehalten, worin die persönlichen Lernaspekte für die kommende Entwicklung liegen.

Zur Argumentation des Gegensatzpaares 'Institution vs. Interaktion' kann zunächst einmal angeführt werden, dass in der Regelschule die ablaufenden Prozesse viel mehr durch übergeordnete Satzungen determiniert werden als durch von den LehrerInnen direkt in der Interaktion ausgesprochenen Aufforderungen, wie es für die Alternativschule charakteristisch ist. Das Prinzip der Autorität der Lehrperson, wie es in der Rudolf-Steiner Schule vorherrscht wird in der Regelschule zunehmend durch eine Autorität der positiven Satzungen abgelöst. Die Art der Sanktionen in den beiden Schulen verweist auch jeweils für sich auf die beiden Teile des hier zur Diskussion stehenden Gegensatzpaares. Herrschen in der Regelschule Delegierungen an andere Instanzen innerhalb der Institution vor, laufen die Reaktionen auf Probleme in der Rudolf-Steiner Schule durchwegs auf Gespräche hinaus. In der Alternativschule wird gemeinsam ausverhandelt, was an der Situation verändert werden könnte, während in der Regelschule übergeordnete Instanzen über das weitere Schicksal des einzelnen Individuums entscheiden. In dieses Bild fügt sich auch noch ein weiterer Unterschied, die verschiedene Handhabbarkeit von Regeln. Werden auf seiten der Regelschule Regeln formaldemokratisch ausverhandelt und abgestimmt, was auf einen institutionellen Charakter hinweist, werden auf seiten der Rudolf-Steiner Schule Regelungen von den LehrerInnen nach pädagogischen Grundsätzen interaktions- und situationsspezifisch gehandhabt.

Zusammengefasst ergeben sich aus diesen Gegensatzpaaren folgende, die Rolle von SchülerInnen definierende Dimensionen: Ziel, Methode und Autoritätsprinzip. Ist es das Ziel von Regelschulen die 'Akkumulation von inhaltlichen Quantitäten', stellt die Alternativschule auf die 'Entwicklung persönlicher Fähigkeiten' ab. Während sich die Regelschule dabei der Methode der 'individuellen Selektion über Normleistungen' bedient, ist die Alternativschule auf die 'Integration individueller Fähigkeiten in das Kollektiv' bedacht. Schließlich nimmt das Autoritätsprinzip in der Regelschule die Ausformung 'Institutionalismus' an, während in der Alternativschule der 'Interaktionismus' vorherrscht, was bedeutet, dass man in der Regelschule Probleme gerne formalisiert behandelt, während man sie in der Alternativschule ausdiskutiert.

5. Sozialisatorische Wirkungen im Vergleich:

An dieser Stelle sollen nun die zuvor beschriebenen typischen Handlungsweisen der SchülerInnen sowie die an sie gerichteten Verhaltenserwartungen miteinander in Bezug gebracht werden, um auf diese Weise die Frage nach den sozialisatorischen Wirkungen der untersuchten Alternativ- und Regelschule entlang der rollendefinierenden Dimensionen Ziel, Methode und Autoritätsprinzip zu beantworten.

Die Vermittlung von Inhalten als primäres Ziel von Regelschule ist gesetzlich festgeschrieben und setzt die Lehrpersonen unter den Druck, ein bestimmtes Plansoll an inhaltlichen Quantitäten im Laufe eines Schuljahres durchzunehmen. So fordern die Lehrpersonen im Unterricht unentwegt dazu auf, dass SchülerInnen den behandelten Stoff reproduzieren und anwenden. Diese Reproduktions- und Anwendungsleistung wird mit Noten, die zwischen den SchülerInnen selektieren und über Aufstiegschancen entscheiden, sanktioniert. Die Eltern erwarten sich nun, dass diese Sanktionierung mindestens positiv ausfällt. Die SchülerInnen reagieren darauf mit Ressourcenmanagement. Sie teilen sich ihre Zeit und Arbeitskapazität so ein, dass sie größtmöglichen Profit daraus ziehen. Sie legen im Sinne Max Webers¹ idealtypisch zweckrationales Handeln an den Tag, indem sie versuchen, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln den Zweck bestmöglich zu erreichen. Das dem Grundsatz der Akkumulation inhaltlicher Quantitäten geschuldete Sozialisationsprodukt ist also die instrumentelle Rationalität im Handeln.

Das Ziel der Anthroposophie und damit der Steiner Schule ist es, persönliche Fähigkeiten zu entwickeln. So wird auch von den LehrerInnen in ihrer konkreten Unterrichtsarbeit versucht, angelegte Fähigkeiten der SchülerInnen zu fördern. Die Inhalte sind dabei nur Mittel zum Zweck und prinzipiell austauschbar. Ergeben sich Probleme innerhalb dieses Entwicklungsweges, dann wird darauf mit Gesprächen reagiert, wobei man versucht, Verständnis füreinander zu entwickeln und auf die spezielle Entwicklungssituation einzelner SchülerInnen einzugehen. Letztlich erwarten sich auch die Eltern von ihren Kindern nicht primär, dass sie inhaltliche Leistungen erbringen, sondern dass sie soziale Fähigkeiten entwickeln. Diese sozialen Fähigkeiten zeigen sich bei den SchülerInnen sowohl im Unterrichtsgeschehen als auch in der Konfliktbewältigung, wo sie durchwegs Selbständigkeit unter Beweis stellen. Kommt es zu Konflikten, dann sind die SchülerInnen fähig, ohne Heranziehung außenstehender Autoritäten diese Situation unter sich zu bewältigen. Soziale Fähigkeiten unter dem Gesichtspunkt der Selbständigkeit zeigen sich aber auch direkt im Unterrichtsgeschehen. Die SchülerInnen gehen beispielsweise bei der Beantwortung der Fragen von LehrerInnen direkt aufeinander ein, ergänzen einander und bauen aufeinander auf. Die erworbene Fähigkeit liegt hier also in der selbstorganisierten kollektiven Erarbeitung von Inhalten, wo es jedem einzelnen Individuum möglich ist, seinen je spezifischen Standpunkt dazu einzubringen.

¹ Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft*; Tübingen 1980⁵

Die zweite Dimension im Rahmen der Definition von SchülerInnenrollen wurde als Methode bezeichnet. Die spezifische Ausgestaltung dieser Dimension in der Regelschule war die individuelle Selektion über inhaltliche Leistungen. Gesetzlich sind bei den Leistungsfeststellungen Einzelarbeiten vorgeschrieben. Die erbrachten Einzelleistungen werden benotet. Durch Noten wird zwischen den einzelnen SchülerInnen differenziert und werden manche andere ausselektiert. Die Antwort der SchülerInnen darauf ist Konkurrenz. Sie versuchen alle für sich, möglichst viele Pluspunkte auf ihr Konto zu buchen, und nehmen möglichst alle sich diesbezüglich bietenden Gelegenheiten wahr. Auf eine Frage zu antworten, ist die prinzipielle Chance, etwas Richtiges zu sagen, womit eine positive Sanktionierung verbunden wäre. Aufgrund dessen herrscht bei der Beantwortung offen gestellter Fragen unter den SchülerInnen das Prinzip des Schnelleren. Werden Fragen nicht offen gestellt, dann bricht unter den SchülerInnen ein Konkurrenzkampf um die Antwortlaubnis aus. Sie versuchen die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf sich zu lenken, damit die Wahl der Lehrperson auf sie fällt und sie aufgrund dessen die Chance erhalten, wiederum positiv sanktioniert zu werden. Am besten aber zeigt sich die Konkurrenz dann, wenn ein/e Schüler/in, der/die eine Einzelleistung erbringt, in Antwortschwierigkeiten gerät. Manche 'KollegInnen' stellen dann mit Kompetenzdemonstrationen sofort unter Beweis, dass sie diese inhaltlichen Schwierigkeiten an diesem Punkt nicht haben würden. Jene, die Einzelleistungen erbringen, reagieren darauf damit, dass sie versuchen, möglichst wenig Angriffspunkte zu bieten. Eine Strategie dabei ist es, möglichst schnell und leise zu sprechen.

Die Ausformung der Dimension Methode ist in der Alternativschule eine gänzlich andere. Dort wird die Integration individueller Fähigkeiten in das Kollektiv hochgehalten. Es ist nicht nur so, dass die Anthroposophie die Förderung individueller Fähigkeiten vorsieht, die Leistungen der einzelnen SchülerInnen werden auch unter Berücksichtigung ihrer je spezifischen Fähigkeiten direkt im Unterricht sowie im Zeugnis gewürdigt. Die LehrerInnen formulieren es als Regel, darauf im Unterricht Rücksicht zu nehmen und machen dies, indem sie dem Leistungsstand entsprechende Arbeiten verlangen und soweit als möglich versuchen, die individuellen Fähigkeiten in den Unterricht zu integrieren. Die Auswirkung dessen auf die SchülerInnen ist, dass sie Solidarität untereinander zeigen. Sie treten nicht nur füreinander ein, wenn beispielsweise einzelne der Kritik ausgesetzt sind, sie halten auch zusammen, integrieren alle mit ihren je spezifischen Fähigkeiten in die Klassengemeinschaft und unterstützen einander damit. Sie bleiben auch in Konfliktsituationen solidarisch und suchen keinen Schuldigen in ihren Reihen, sondern arbeiten gemeinsam an der Schadensbegrenzung. Die sozialisatorische Wirkung der Integration individueller Fähigkeiten in das Kollektiv, welche den sozialisatorischen Kontext der Alternativschule im Rahmen der Dimension Methode darstellt, ist also Solidarität unter den SchülerInnen.

Die dritte und letzte Dimension im Rahmen der Definition von SchülerInnenrollen wurde als Autoritätsprinzip bezeichnet. Die für die Regelschule spezifische Ausprägung dieser Dimension ist der Institutionalismus. Es ist nicht nur so, dass eine große Menge von formalen Regelungen für den Bereich der Schule existieren, die Existenz von umfangreichen Satzungen hat auch über den konkreten Gegenstand der Regelung hinausreichende Auswirkungen auf die Handlungsebene. So ist im Unterrichtsgeschehen beispielsweise eine Verschiebung weg von der für Schulen traditionellen Autorität der Lehrperson hin zu einer Autorität der positiven Satzungen festzustellen. Der Institutionalismus drückt sich auch bei den Sanktionen aus. Die meisten vorgesehenen Sanktionen sind Delegationen an andere Instanzen innerhalb der selben Institution. Regeln wiederum werden auf eine formaldemokratische Weise ausverhandelt und abgestimmt. Auf diesen Institutionalismus des sozialisatorischen Kontextes reagieren die SchülerInnen mit Legalismus. Sie wissen über ihre durch Gesetze und Verordnungen verbrieften Rechte Bescheid, argumentieren den Lehrpersonen gegenüber damit und beschränken auf diese Weise ganz bewusst den Handlungsspielraum der Lehrpersonen. Die formalen Regelungen selbst, die ihnen genauso Rechte garantieren, wie Pflichten auferlegen, werden von den SchülerInnen nicht in Frage gestellt. Mag die Sinnhaftigkeit von konkreten Anordnungen noch so sehr hinterfragt werden, sobald die rechtliche Grundlage geklärt ist, ist die Diskussion vorbei und wird die Sinnfrage nicht auch noch auf dieser Ebene gestellt.

Die konkrete Ausformung der Dimension 'Autoritätsprinzip' im Hinblick auf die Alternativschule wurde als 'Interaktionismus' bezeichnet. Damit soll ausgedrückt werden, dass die Handlungsebene nicht von vornherein durch positive Satzungen determiniert ist, sondern ganz im Gegenteil die Erwartung darin besteht, dass Situationen kontextspezifisch und auf die einzelnen Interaktionsparteien abgestimmt gehandhabt werden. So definieren sich Sanktionen beispielsweise fast immer über Gespräche. Innerhalb von Gesprächen kann man auf individuelle Problemlagen individuell eingehen. Diese Handhabungskompetenz wird nun auch theoretisch in der Anthroposophie fundiert aber hauptsächlich den Lehrpersonen zugeschrieben. Die LehrerInnen strukturieren nicht nur mit Aufforderungen den konkreten Ablauf von Prozessen, nach ihren Vorstellungen, was der Entwicklung der SchülerInnen dienlich ist, ihnen obliegt auch die Handhabung von Regeln. Die SchülerInnen reagieren darauf mit ihrer 'Orientierung an der Autorität der Lehrperson'. Sie ermahnen sich selbst zur Ruhe, um der Lehrperson beispielsweise die Möglichkeit zu geben, fortzufahren. Die SchülerInnen überlassen z.B. aber auch den LehrerInnen die Definitionsmacht, wann eine Unterrichtsstunde endet. Letztlich sind auch die vielen verfahrenstechnischen Fragen der SchülerInnen nichts anderes, als den LehrerInnen die Definitionsmacht über die Strukturierung des Prozesses einzuräumen.

Als zusammenfassende Antwort auf die Forschungsfrage kann nun aufgezeigt werden, dass die auf die Akkumulation inhaltlicher Quantitäten ausgerichtete sowie durch Instanzen und Formalismen gekennzeichnete Institution Regelschule sich der Methode der Selektion von Individuen über Normleistungen bedient. Dieser sozialisatorische Kontext bewirkt bei den

SchülerInnen durch Konkurrenz bestimmtes, an Formalismen ausgerichtetes, instrumentell rationalistisches Denken und Handeln.

Die untersuchte Alternativschule ist demgegenüber als eine auf die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten ausgerichtete und von den LehrerInnen strukturierte Interaktionsgemeinschaft zu bezeichnen, die versucht die Fähigkeiten der einzelnen Individuen zu integrieren. Dieser sozialisatorische Kontext wiederum bewirkt bei den SchülerInnen interaktive Fähigkeiten wie den solidarischen und selbständigen Umgang miteinander, aber auch Selbständigkeit in inhaltlichen Belangen hat aber auch eine Orientierung an der Autorität der Lehrperson zur Folge.

Skizze der Forschungsergebnisse:

