
Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen – Empirischer Teil

4 Die Perspektive der Schüler

4.1 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie basiert auf einer schriftlichen Befragung von Schülern aus Freien Alternativschulen, die im Schuljahr 2013/14 die Sekundarstufe I besuchten. Nach Angaben des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen (BFAS) gab es zu diesem Zeitpunkt bundesweit 47 Mitgliedsschulen mit einer eigenen Sekundarstufe I. Von diesen 47 Schulen haben sich 38 an der Befragung beteiligt, was einem Anteil von 81 Prozent entspricht.

Der eingesetzte Fragebogen (siehe Anhang) wurde mit Unterstützung von Vertretern des BFAS⁴ entwickelt. Damit sollte sichergestellt werden, dass die für diese Schulform pädagogisch relevanten Aspekte dort auch hinreichend Berücksichtigung finden. Dies betrifft sowohl Fragen zur Lehrer-Schüler-Beziehung sowie zu den Themen Leistung und Leistungsanforderungen als auch Fragen zu spezifischen pädagogischen Besonderheiten der Freien Alternativschulen, wie zum Beispiel dem selbstorganisierten und selbstverantwortlichen Lernen, dem Morgenkreis und dem Umgang mit Freiheit. Inhaltlich wie konzeptionell lehnt sich dieser Fragebogen an die Fragebögen an, die in den Jahren 2010 und 2011 Schülern an Waldorfschulen und an Montessorischulen zur Beantwortung vorgelegt wurden (Liebenwein, Barz & Randoll 2012, 2013). Zudem wurden einige Items einer Stu-

4 An dieser Stelle bedanken wir uns bei Klaus Ammann, Mario Hoebel, Rainer Jöckel und Tilmann Kern vom Bundesverband der Freien Alternativschulen für ihre konstruktive Mitarbeit.

die des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) entnommen, bei der 1.580 Schüler der achten Jahrgangsstufe aus Gesamtschulen in Hessen zu verschiedenen Aspekten von Schule befragt wurden (Gerecht et al. 2007). Bei einigen Inhalten sind deshalb Vergleiche mit Regelschülern aus der Sekundarstufe I möglich.

Die 170 geschlossenen und drei offenen Fragen beziehen sich auf folgende Themen:

- Schulwahlmotive der Eltern
- Identifizierung mit Schule
- Lehrer-Schüler-Beziehung
- Lernen und Unterricht
- Leistungsprinzip von Schule
- Individuelle Freiheiten an der Schule
- Einfluss von Schule
- Ziele der Freien Alternativschule
- Schulprobleme
- Personenbezogene Daten.

Die Befragung wurde vom Bundesverband der Freien Alternativschulen (BFAS) organisiert, die Datencodierung und Datenanalyse besorgte die Firma Sociotrend in Heidelberg; weitere Berechnungen wurden am Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung am Fachbereich Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule in Alfter durchgeführt.

4.2 Stichprobe

An der im Schuljahr 2013/14 durchgeführten Befragung nahmen 947 Schüler aus 38 Freien Alternativschulen der Jahrgangsstufen sieben bis zehn teil. 909 Fragebögen konnten letztlich in die statistische Auswertung einbezogen werden. Bei 1.784 Schülern, die zum Erhebungszeitraum die Sekundarstufe I an einer Freien Alternativschule in Deutschland besuchten (Angaben des BFAS), entspricht dies einem Rücklauf von 51 Prozent.

Das Geschlechterverhältnis der befragten Schüler ist mit 49,5 Prozent Mädchen und 49,3 Prozent Jungen in etwa ausgeglichen. Das Alter lag im Durchschnitt bei 15 Jahren. In Abbildung 1 ist die Altersverteilung der Gesamtstichprobe veranschaulicht. Die Verteilung der Stichprobe über die einzelnen Jahrgangsstufen sieht man in Abbildung 2.

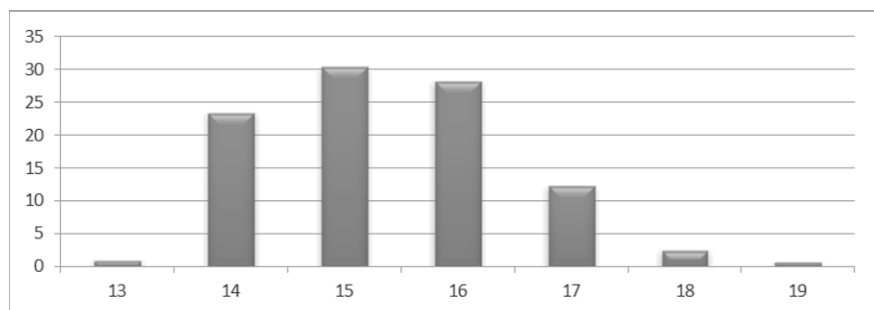


Abbildung 1 Verteilung des Alters der Befragten in Jahren (in Prozent)

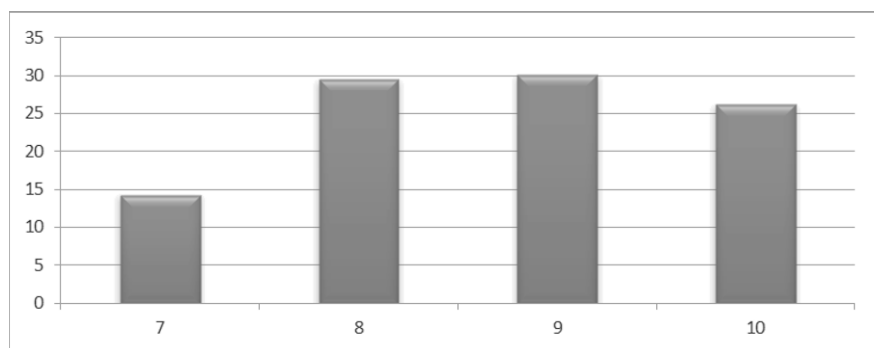


Abbildung 2 Verteilung der Stichprobe in den einzelnen Jahrgangsstufen (in Prozent)

Bezogen auf die Fragen nach der familiären Situation ergeben sich die folgenden Befunde: 65 Prozent der Schüler leben nach eigenen Angaben mit beiden Eltern zusammen, 26,3 Prozent hingegen vorwiegend mit nur einem Elternteil.⁵ Der Haushalt, in dem die Schüler wohnen, besteht im Durchschnitt aus vier Personen, in der Regel haben die Befragten noch ein Geschwister.

60,9 Prozent der Väter und 35,5 Prozent der Mütter sind nach Angaben der befragten Jugendlichen vollzeitbeschäftigt, 17,1 Prozent der Väter und 39,5 Prozent der Mütter arbeiten in Teilzeit. 2,6 Prozent (Väter) bzw. 9,7 Prozent (Mütter) gehen keiner erwerbstätigen Arbeit nach.

⁵ Im Vergleich dazu leben in Deutschland 76 Prozent aller Minderjährigen bei ihren leiblichen Eltern (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

Die von den Eltern nach Auskunft der Schüler ausgeübten Berufe verteilen sich in der Häufigkeit der Nennungen so, wie Tabelle 1 zeigt (offene Frage).

Tabelle 1 Beruf der Eltern (in Prozent)

	Vater	Mutter
Technische Berufe	11,8	1,5
Handwerksberufe	9,0	1,8
Pädagogische/Soziale Berufe	8,5	23,8
Selbständigkeit	5,9	5,0
Verwaltung/Dienstleistung	5,5	11,1
Künstlerische Berufe	4,5	3,5
Kaufmännische Berufe	3,6	2,8
Rechtswesen	2,5	1,1
Landwirtschaft	2,4	2,1
Sonstiges	7,2	7,3
Weiß nicht/keine Antwort	38,5	32,7

Die Antworten auf die Frage, in welcher Jahrgangsstufe die Schüler an die Freie Alternativschule gekommen sind, ergeben sich aus Abbildung 3.

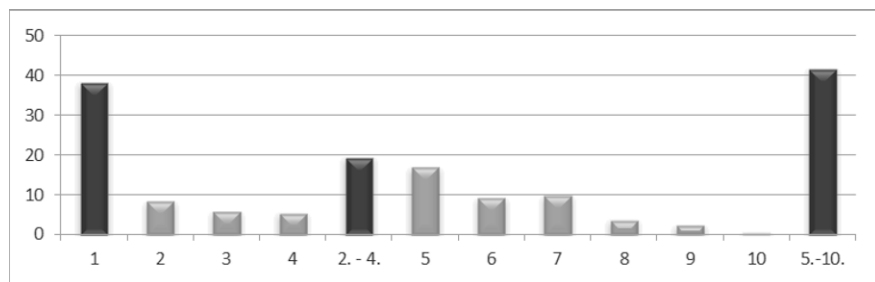


Abbildung 3 Besuch der Freien Alternativschule ab Jahrgangsstufe . . . (in Prozent)

38,2 Prozent der befragten Jugendlichen geben an, sie besuchten die Freie Alternativschule seit Beginn der ersten Jahrgangsstufe. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass fast zwei Drittel der an einer Freien Alternativschule beschulten Schüler so genannte Quereinsteiger sind. Bezogen auf die Gesamtstichprobe wurden 41,6 Prozent der Schüler nach Abschluss der Grundschulzeit in die

Freie Alternativschule eingeschult (also frühestens ab der fünften Jahrgangsstufe), während der Anteil der Quereinsteiger in den Jahrgangsstufen zwei bis vier mit 19,2 Prozent deutlich geringer ausfällt. Offensichtlich stellen die Freien Alternativschulen für viele Eltern – insbesondere beim Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule – ein wichtiges, die öffentliche Regelschule ergänzendes bzw. ein konzeptionell bevorzugtes schulisches Angebot dar. Dabei ist davon auszugehen, dass Quereinsteiger eine andere schulische Sozialisation erfahren haben als diejenigen, die die Freie Alternativschule bereits seit der ersten Jahrgangsstufe besuchen. Inwieweit Quereinsteiger spezifische Einstellungen zur und Erwartungen an Schule haben (z. B. im Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen oder in Bezug auf die freien Angebote und die Art des Lernens), wird in Kapitel 7 gesondert diskutiert.

In Kapitel 8 wird zudem der Frage nachgegangen, wie sich leistungsstarke von leistungsschwächeren Schülern – in deren Selbsteinschätzung – in ihrem Antwortverhalten voneinander unterscheiden. Dies ist insofern von Interesse, als die Schüler an den Freien Alternativschulen nicht nach Noten/Punkten differenziert werden und es die Lehrenden dort mit vergleichsweise leistungsheterogenen Lerngruppen zu tun haben, was einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit bedarf. Basierend auf den Urteilen der Schüler zählen sich 26,5 Prozent zu den „Lernstarken“, 9,6 Prozent zu den „Lernschwächeren“ und 61 Prozent zu den „durchschnittlichen Lernern“. Welche elterlichen Motive bei der Wahl der Freien Alternativschule (60,9 Prozent der Schüler waren nach eigenen Angaben daran beteiligt) eine Rolle gespielt haben könnten, geht aus Abbildung 4 hervor.

Das Lernen ohne Leistungsdruck ist nach Ansicht der befragten Schüler das mit Abstand wichtigste elterliche Motiv, sich für eine Freie Alternativschule zu entschieden. Weitere, mit dem Leistungsprinzip von Schule im Zusammenhang stehende Schulwahlmotive beziehen sich darauf, dass die Schüler an den Freien Alternativschulen nicht nach ihren schulischen Leistungen eingeordnet werden (40%), etwa ein Fünftel (21,2%) betonen in dieser Hinsicht explizit den Verzicht auf Noten/Punkte.

Etwa 50 Prozent der Befragten kreuzen als weitere elterliche Schulwahlmotive die Aspekte „Größere pädagogische Freiheiten als an Regelschulen“ sowie „Möglichkeit der Mitsprache- und Mitgestaltung der Schule durch Schüler“ an. 45 Prozent nennen zudem die starke Orientierung der Freien Alternativschulen an den Lernenden, zum Beispiel die Rücksichtnahme und das Eingehen auf die Interessen, Bedürfnisse und Eigenarten der Schüler. Letztlich geben etwa ein Drittel der befragten Jugendlichen als weiteres Schulwahlmotiv an, schlechte Erfahrungen mit der Regelschule gemacht zu haben (siehe dazu auch Kapitel 7). Vergleichsweise seltener werden die Möglichkeiten zur Mitgestaltung der Schule durch die

Eltern, die Integration bzw. Inklusion von Minderheitengruppen („... eine Schule für alle – auch für Schüler mit Behinderungen“), der gute Ruf der Schule, praktisch-handwerkliche und musisch-künstlerische Angebote sowie das Ganztags-schulangebot genannt.

Demnach wählen Eltern – zum Teil auch auf Wunsch ihrer Kinder – eine Freie Alternativschule vor allem deshalb, weil dort ohne Leistungsdruck gelernt und gearbeitet wird und sich die Pädagogen am einzelnen Schüler orientieren. Dem liegt schulseitig ein besonderes Verständnis von Lernen, Leistung und Leistungsanforderung zugrunde sowie ein besonderes Verständnis im Umgang mit Freiheit, Mitbestimmung und der Übernahme von Verantwortung durch die Heranwachsenden. Demgegenüber wird die Freie Alternativschule weniger wegen spezifischer pädagogischer Angebote gewählt, zum Beispiel solcher im handwerklich-praktischen oder im künstlerisch-musischen Bereich.

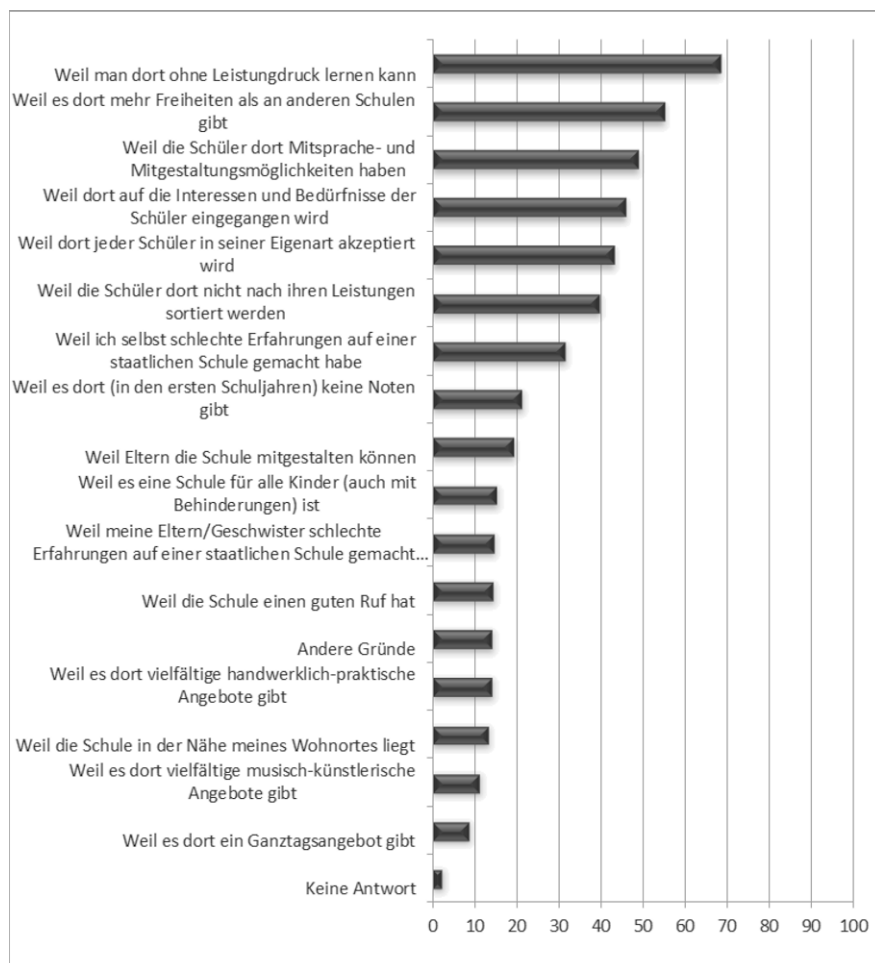


Abbildung 4 Schulwahlmotive („Weshalb haben Du oder Deine Eltern die Schule, auf die Du gehst, ausgesucht?“) (in Prozent; Mehrfachantworten möglich)

Auch die Inklusion, die Ganztagsbetreuung, der Ruf der Schule oder die Wohnortnähe spielen bei der Schulwahl eine eher untergeordnete Rolle. In der qualitativ angelegten Studie von Trumpa (2010), die auf 20 Elterninterviews an einer ausgewählten Freien Alternativschule basiert, sind als weitere elterliche Schulwahlmotive das Anknüpfen an Vorerfahrungen im Kinderladen sowie die Entlastungs- und Kompensationsfunktion der Schule (z. B. keine Hausaufgaben) von Bedeutung.

Welchen allgemeinbildenden Schulabschluss die Schüler anstreben, geht aus Abbildung 5 hervor.

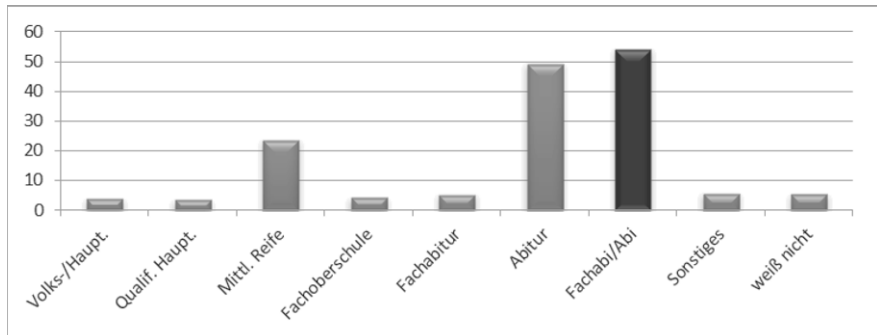


Abbildung 5 Angestrebter Schulabschluss (in Prozent)

Etwa jeder zweite in dieser Studie befragte Schüler (49,1%) strebt demnach das Abitur und etwa jeder vierte (23,4%) die Mittlere Reife an.⁶ 56,2 Prozent der Jugendlichen sind davon überzeugt, dass sie den angestrebten Schulabschluss auch schaffen, 37 Prozent kreuzten „Weiß nicht“ an, vier Prozent verneinen dies. Die Schüler aus den oberen Jahrgangsstufen können dem signifikant ($p < .01$) häufiger zustimmen als die Schüler aus den unteren (z. B. Klasse 10: 71,8%; Klasse 7: 38%). Die von den Schülern – vor allem aus den unteren Jahrgangsstufen – zum Ausdruck gebrachte Unsicherheit in Bezug auf das Erreichen des angestrebten Schulabschlusses ist im Zusammenhang damit zu sehen, dass sie unter Umständen noch wenig Erfahrung im Umgang mit Prüfungen bzw. Tests haben und somit weniger abschätzen können, wie sie leistungsmäßig stehen und was sie in dieser Hinsicht am Ende der Schulzeit oder an einer weiterführenden Regelschule erwartet.

6 Bundesweit lag der Anteil der Schüler an einer allgemeinbildenden Regelschule mit dem Abschluss der allgemeinen Hochschulreife 2012 im Vergleich dazu bei 35,1 Prozent und der mit Realschulabschluss bei 39,7 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 30).

5 Urteile über Schule

5.1 Identifizierung mit der Schule

In Abbildung 6 sind die Befunde zu den Fragen nach der „Identifizierung mit Schule“ wiedergegeben (vierstufige Antwortmöglichkeit: „Trifft zu“, „Trifft eher zu“, „Trifft eher nicht zu“, „Trifft nicht zu“). Die meisten Antworten gruppieren sich dabei um den Mittelwert 1.5, das heißt, sie liegen im Bereich zwischen „Trifft zu“ und „Trifft eher zu“, und zwar mit der Tendenz zu „Trifft eher zu“ (siehe dazu im Einzelnen Abbildung 7).

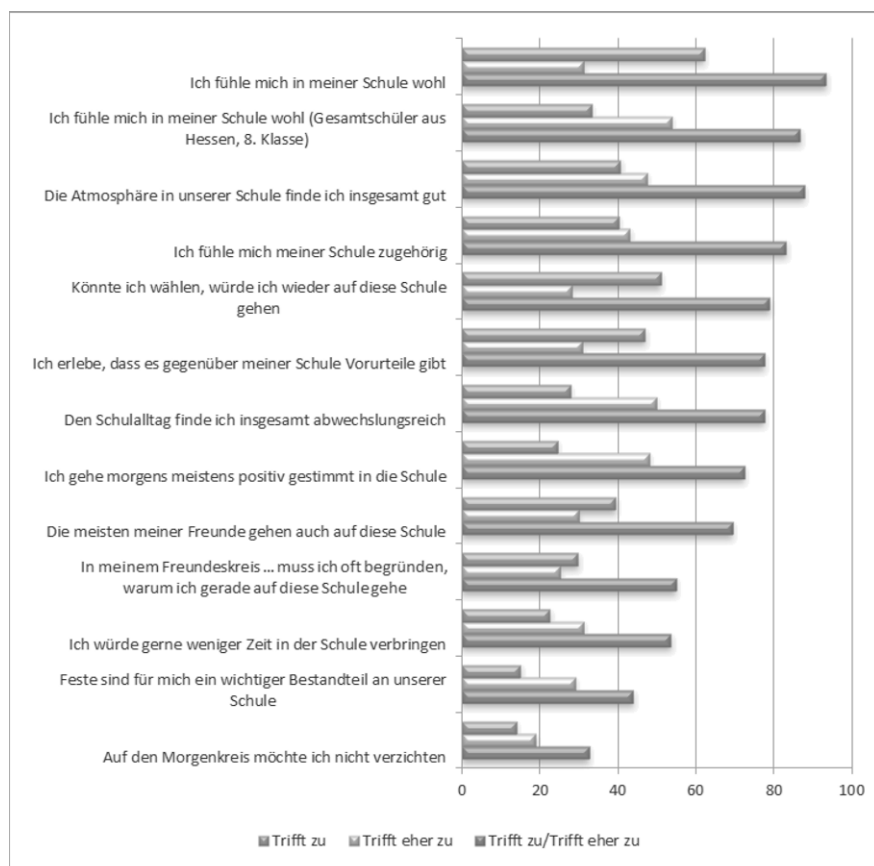


Abbildung 6 Identifizierung mit Schule (in Prozent)

93,1 Prozent der befragten Schüler geben zu verstehen, dass sie sich an der Schule wohl (davon 31,1% „Trifft eher zu“), und 82,2 Prozent, dass sie sich auch zugehörig fühlen (davon 42,2% „Trifft eher zu“). Bei der Befragung des DIPF an hessischen Gesamtschulen (Gerecht et al. 2007) gaben 86,6 Prozent der Schüler aus der achten Jahrgangsstufe – im Vergleich zu 95,5 Prozent der Schüler aus der Jahrgangsstufe acht an den Freien Alternativschulen – an, dass sie sich an ihrer Schule wohl fühlen (33% „Trifft voll zu“, 53,6% „Trifft eher zu“).

87,6 Prozent der Jugendlichen aus den Freien Alternativschulen (davon 47,2% „Trifft eher zu“) empfinden die Atmosphäre an der Schule insgesamt gut. Für 43,8 Prozent sind Festveranstaltungen ein wichtiger Bestandteil ihrer Schule, wobei dies häufiger von den Mädchen (48,9%) als den Jungen (38,4%) sowie häufiger von den Schülern aus den unteren als aus den höheren Jahrgangsstufen als zutreffend angegeben wird (z. B. Klasse 7: 60,5%, Klasse 10: 34,9%; sign. $p < .01$).

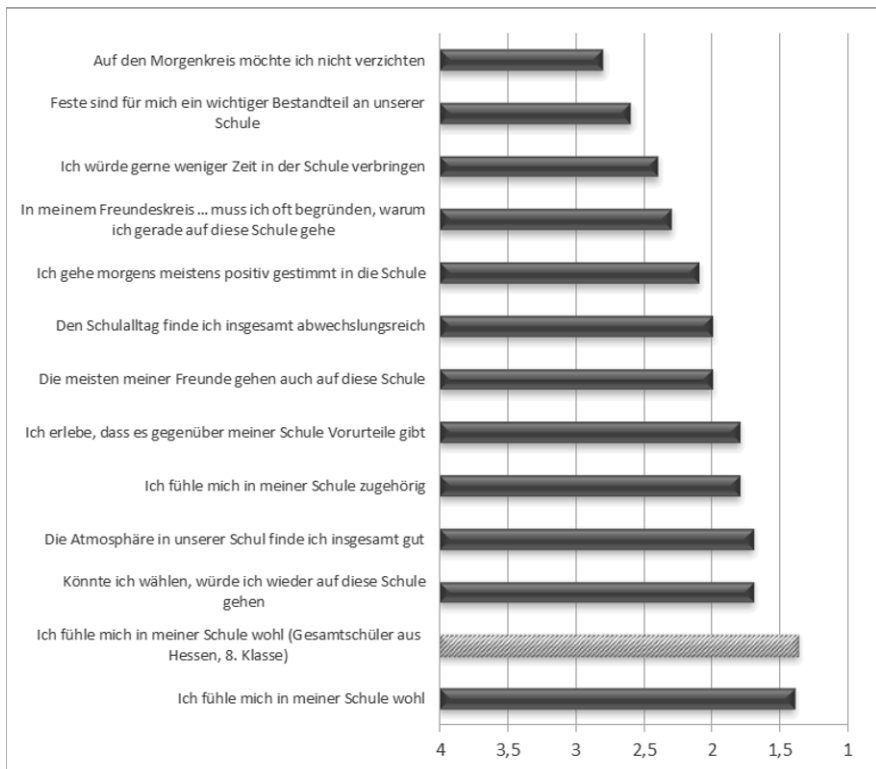


Abbildung 7 Identifizierung mit Schule (Mittelwerte: 1=„Trifft zu“, 2=„Trifft eher zu“, 3=„Trifft eher nicht zu“, 4=„Trifft nicht zu“)

Weitere Ergebnisse zu diesem Themenkomplex sind: Über drei Viertel der Jugendlichen (78,8%, davon 27,9% „Trifft eher zu“) würden, wenn sie wählen könnten, wieder auf die Schule gehen, die sie besuchen. 72,2 Prozent (davon 47,9% „Trifft eher zu“) geben zudem zu verstehen, dass sie morgens meistens positiv gestimmt zur Schule gehen – allerdings mit abnehmender Tendenz über die Jahrgangsstufen (z. B. Klasse 7: 77,5%, Klasse 10: 66,8%; sign. $p < .05$). Letztlich geben 77,4 Prozent an (davon 49,6% „Trifft eher zu“), dass sie ihren Schulalltag als abwechslungsreich empfinden.

Die Befunde lassen erkennen, dass sich die Schüler an den Freien Alternativschulen mit ihrer Schule relativ gut identifizieren können: die überwiegende Mehrheit fühlt sich dort wohl und zugehörig, und die Atmosphäre wird in der Tendenz als gut empfunden bzw. als positiv erlebt. Dies steht auch nicht im Widerspruch dazu, dass in etwa jeder zweite Schüler gerne weniger Zeit in der Schule verbringen würde, wenn er die Wahl hätte.

Die in der Tendenz positive Einstellung gegenüber der eigenen Schule relativiert sich mit zunehmendem Alter der Befragten geringfügig (sign. $p < .05$), zumal die Schüler aus den oberen Jahrgangsstufen die genannten Fragen etwas zurückhaltender beantwortet haben als die Schüler aus den Jahrgangsstufen sieben und acht. In diesem Zusammenhang sei auch erwähnt, dass 77,4 Prozent der Jugendlichen angeben, sie erlebten gegenüber ihrer Schule Vorurteile. Inwieweit das Zugehörigkeitsgefühl der Lernenden dadurch eher gestärkt oder geschwächt wird, bleibt offen.

Dass die meisten Freunde auf dieselbe Schule wie die Befragten gehen, wird von 69,2 Prozent als mehr oder weniger zutreffend angegeben, allerdings mit abnehmender Tendenz über die Jahrgangsstufen hinweg (z. B. Klasse 7: 76,7%, Klasse 10: 63,9%; sign. $p < .01$). 54,7 Prozent geben jedoch auch zu verstehen, sie müssten in ihrem Freundeskreis häufig begründen, weshalb sie gerade eine Freie Alternativschule besuchen. Letzteres trifft signifikant häufiger für die Mädchen (59,1%) als die Jungen (50,4%) zu ($p < .01$).

Etwa ein Drittel der Jugendlichen (32,5%) geben zu verstehen, sie wollten auf den täglichen Morgenkreis nicht verzichten. Das bedeutet, dass mehr als zwei Drittel eher darauf verzichten können. Der Morgenkreis stellt eine Besonderheit im pädagogischen Konzept der meisten Freien Alternativschulen dar (z. B. Wiesemann & Amann 2012). Dabei kommen Lehrer und Schüler in regelmäßigen Abständen (täglich oder wöchentlich) zusammen, um schulorganisatorische, konzeptionelle oder inhaltliche usw. Fragen zu besprechen sowie schulbezogene Entscheidungen gemeinsam auszuhandeln und herbeizuführen. Dies kann sowohl im Gesamtkollektiv als auch jahrgangsgruppenbezogen erfolgen. Hintergrund hierfür ist das Bestreben, die Schüler nicht nur aktiv in die Gestaltung ihrer eigenen Lern-

prozesse einzubinden, sondern sie auch in die Planung und Bewältigung allgemeiner schulischer Belange zu integrieren. Dadurch sollen sie letztlich lernen, (Mit-) Verantwortung zu übernehmen und Demokratie aktiv zu praktizieren.

5.2 Individuelle Freiheiten an der Schule

Die Fragen zum Inhaltbereich „Individuelle Freiheiten an der Schule“ (vierstufige Antwortmöglichkeit: „Trifft zu“, „Trifft eher zu“, „Trifft eher nicht zu“, „Trifft nicht zu“) beziehen sich zunächst darauf, inwieweit sich die Schüler in wichtige schulische Entscheidungsprozesse einbezogen fühlen und wie sie mit den Möglichkeiten zum Beispiel der aktiven Gestaltung des Schulgeschehens umgehen. Er beinhaltet aber auch allgemeine Fragen zum Umgang mit Freiheit, wie zum Beispiel bei der Wahl eines Lernpartners. In den Abbildungen 8 (in Prozent) und 9 (Mittelwerte) sind die Befunde zu den entsprechenden Items angegeben.

Die überwiegende Mehrzahl der befragten Schüler (mehr als 80 Prozent) gibt durch ihr Antwortverhalten zu verstehen,

- dass jeder an der Schule die Möglichkeit hat, seine Meinung zu vertreten (87,9%, davon 29% „Trifft eher zu“)
- dass es an der Schule völlig in Ordnung ist, das zu sagen, was einem nicht gefällt (87%, davon 32,7% „Trifft eher zu“)
- dass es den an der Schule Beteiligten meistens gelingt, Konflikte/Streitereien untereinander selber zu lösen (83,5%, davon 43,9% „Trifft eher zu“) und
- dass man an der Schule seine Lernpartner frei wählen kann (81,1%, davon 35,8% „Trifft eher zu“).

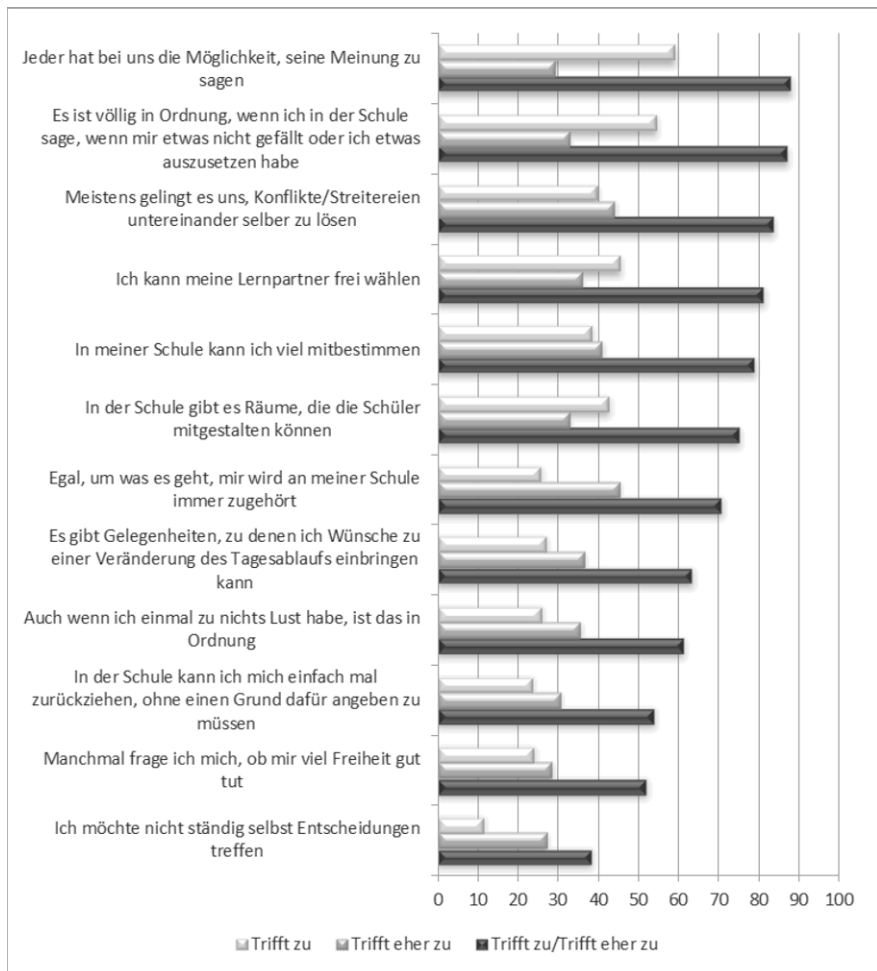


Abbildung 8 Individuelle Freiheiten an der Schule (in Prozent)

70,7 Prozent geben zudem an, dass dem Schüler, egal um was es geht, an der Schule zugehört wird (davon 45,2% „Trifft eher zu“). Etwas weniger (63,3%; davon 36,4% „Trifft eher zu“) stimmen der Aussage zu, dass es in der Schule Gelegenheiten gibt, zu denen die Schüler Wünsche zu Veränderungen des Tagesablaufes einbringen können (davon 36,4% „Trifft eher zu“). 78,9 Prozent stimmen der Aussage zu, sie könnten in der Schule viel mitbestimmen (davon 40,7% „Trifft eher zu“). Allerdings geben auch 38,2 Prozent zu verstehen, sie wollten dort nicht ständig

selbst Entscheidungen treffen. Die Aussage, dass es in der Schule Räume gibt, die die Schüler mitgestalten können, trifft für 75 Prozent mehr oder weniger zu (davon 32,6% „Trifft eher zu“).

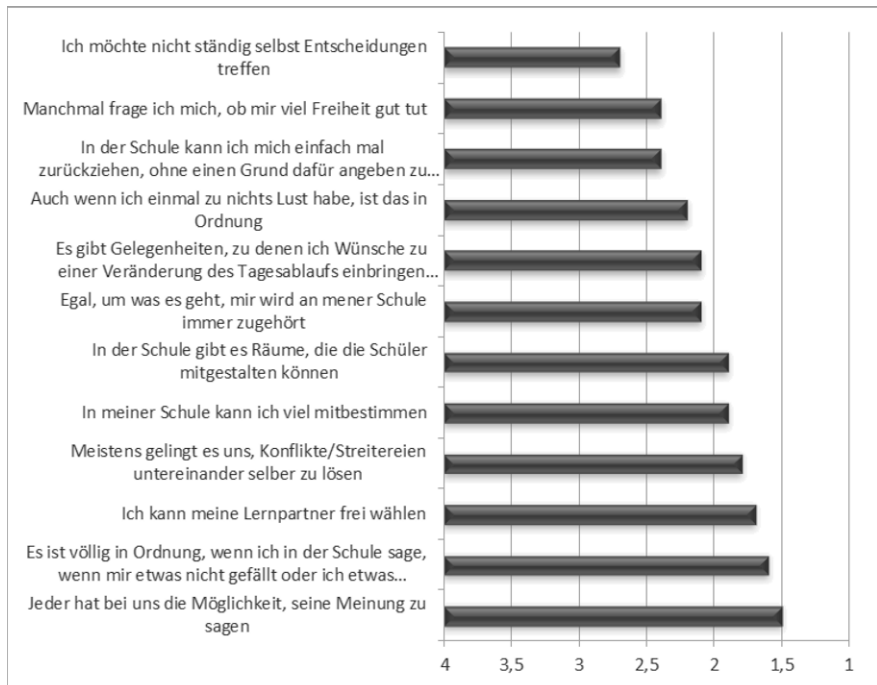


Abbildung 9 Individuelle Freiheiten an der Schule (Mittelwerte: 1=„Trifft zu“, 2=„Trifft eher zu“, 3=„Trifft eher nicht zu“, 4=„Trifft nicht zu“)

61,1 Prozent (davon 35,3% „Trifft eher zu“) der Heranwachsenden meinen, es sei völlig in Ordnung, wenn sie während der Schulzeit einmal zu nichts Lust hätten. Mehr als die Hälfte (53,8%) können sich in der Schule nach eigenen Angaben auch einfach einmal zurückziehen, ohne einen Grund dafür angeben zu müssen. Demgegenüber fragen sich 51,9 Prozent bisweilen, ob ihnen viel Freiheit gut tut. Insgesamt zeigen die Schüler durch ihr Antwortverhalten, dass sie in der Schule Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Mitgestaltung haben. Dies bezieht sich nicht nur auf die Einrichtung und die Gestaltung der Schulräume, sondern auch auf allgemeine soziale sowie schul- bzw. lernbezogene Aspekte. Die Jugendlichen haben das Gefühl, dass ihre Meinung – und auch ihre Kritik – in der Schule er-

wünscht ist, dass sie gehört und ernst genommen wird und dass sie so auch etwas bewirken können. Sich als Mitgestalter der eigenen schulischen Prozesse zu begreifen, stärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit und begünstigt die Identifikation mit der eigenen Schule und die Freude am Lernen. Es bedeutet aber auch, als Schüler (Mit-)Verantwortung zu übernehmen.

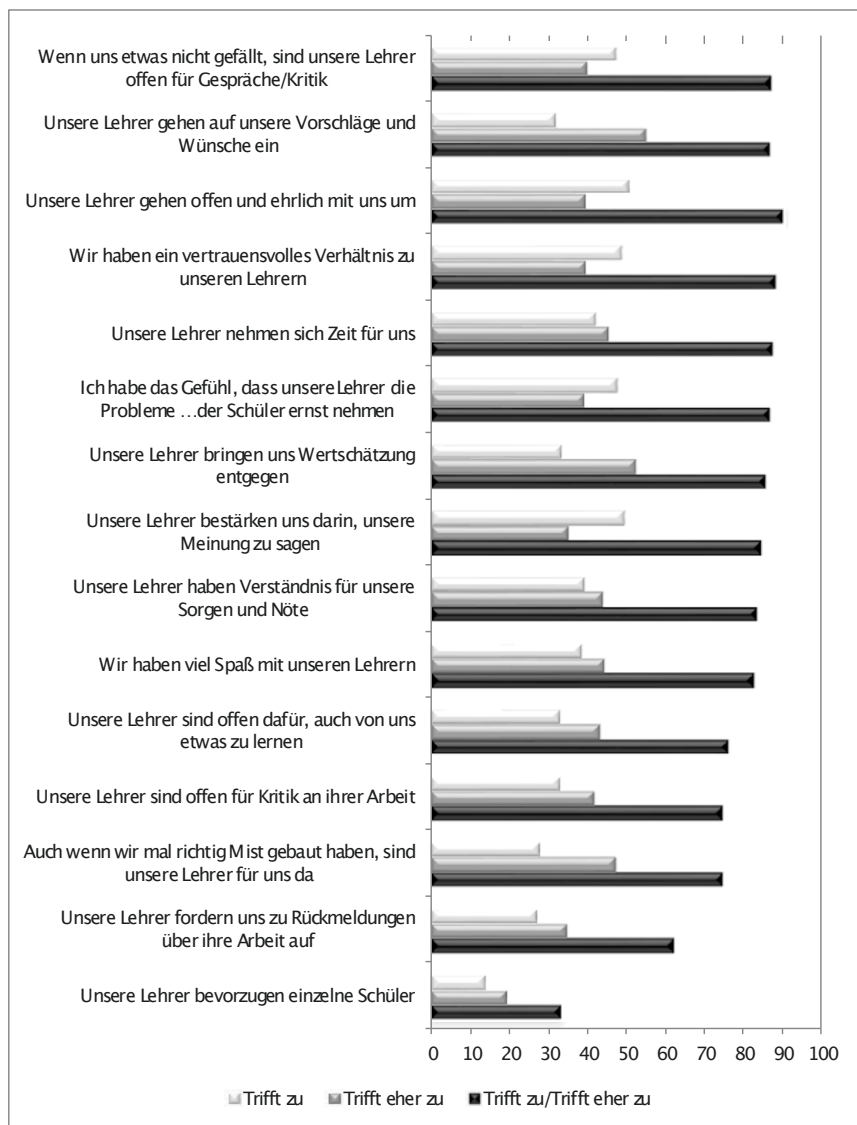


Abbildung 10 Erfahrene Unterstützung durch und Zusammenarbeit mit Lehrern (in Prozent)

Wenn sich jeder zweite Schüler fragt, ob ihm viel Freiheit gut tut, und fast 40 Prozent zum Ausdruck bringen, in der Schule nicht ständig selbst Entscheidungen treffen zu wollen, kann dies auch ein Hinweis darauf sein, dass sich ein Teil der Schüler in dieser Hinsicht überfordert fühlt. Manchmal möchten sie sich vielleicht einfach nur zurücklehnen und einem guten Unterricht beiwohnen, ohne dabei das Gefühl zu haben, etwas mitgestalten zu müssen. Vielleicht ist ihnen die Schule aber auch gar nicht so wichtig und Mitbestimmung, Mitverantwortung oder eigene Entscheidungen sind kein so bedeutsames Thema für sie.

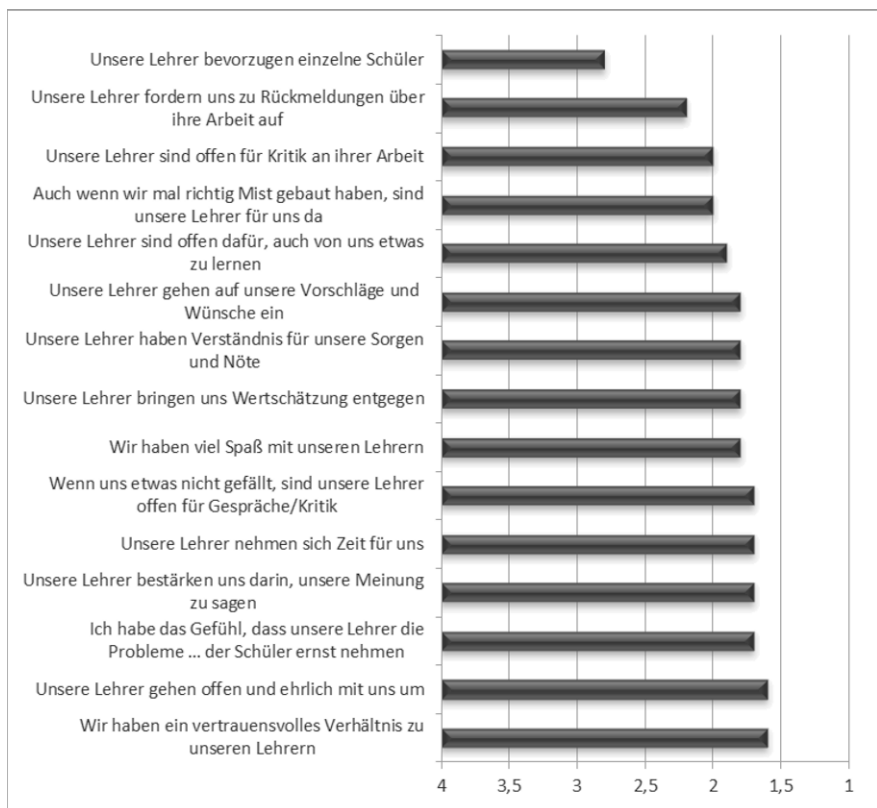


Abbildung 11 Erfahrene Unterstützung durch und Zusammenarbeit mit Lehrern (Mittelwerte: 1=„Trifft zu“, 2=„Trifft eher zu“, 3=„Trifft eher nicht zu“, 4=„Trifft nicht zu“)

5.3 Erfahrene Unterstützung durch und Zusammenarbeit mit Lehrern

In diesem Abschnitt sind die Befunde zu den Fragen nach der erlebten Unterstützung durch und die Zusammenarbeit mit den an den Freien Alternativschulen unterrichtenden Lehrern wiedergegeben (vierstufige Antwortskala: „Trifft zu“, „Trifft eher zu“, „Trifft eher nicht zu“, „Trifft nicht zu“). Die meisten Antworten liegen wiederum im Bereich hoher Zustimmung bzw. im Mittel zwischen den Antwortkategorien „Trifft zu“ und „Trifft eher zu“ – und zwar erneut mit der Tendenz zu „Trifft eher zu“ (siehe dazu Abbildungen 10 und 11).

Die überwiegende Mehrzahl der Befragten (88%; davon 39,4% „Trifft eher zu“) stimmt der Aussage zu, dass die Schüler an ihrer Schule ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Lehrern haben. 85,7 Prozent (davon 52,4% „Trifft eher zu“) sind der Ansicht, sie erführen Wertschätzung durch ihre Lehrer. Für 90 Prozent der Jugendlichen trifft es zu (50,6%) bzw. eher zu (39,4%), dass ihre Lehrer offen und ehrlich mit den Schülern umgehen. Zudem hat die überwiegende Mehrzahl (mehr als 80 Prozent) das Gefühl,

- dass die Lehrer an ihrer Schule die Probleme, Sorgen und Nöte der Schüler ernst nehmen (47,6% „Trifft zu“, 39,1% „Trifft eher zu“),
- dass sie Verständnis dafür zeigen (39,2% „Trifft zu“, 43,9% „Trifft eher zu“) und
- dass sie sich Zeit für ihre Schüler nehmen (42% „Trifft zu“, 45,4% „Trifft eher zu“).

74,6 Prozent der Befragten (27,6% „Trifft zu“, 47% „Trifft eher zu“) geben zu verstehen, dass die Lehrer an ihrer Schule auch dann für die Schüler da sind, wenn diese „mal richtig Mist gebaut haben“. Letztlich bringen 82,7 Prozent (davon 44,4% „Trifft eher zu“) durch ihr Antwortverhalten zum Ausdruck, dass sie viel Spaß mit ihren Lehrern haben.

Die Ergebnisse deuten auf eine „Haltung“ der an den Freien Alternativschulen Lehrenden hin, die sich durch Vertrauen, Offenheit, Respekt, Rücksichtnahme und Wertschätzung gegenüber ihren Schülern auszeichnet. Aus der Perspektive der Jugendlichen sind die Pädagogen darum bemüht, sich Zeit für die Belange ihrer Schüler zu nehmen und ihnen Verständnis dafür entgegenzubringen. Deshalb überrascht auch nicht, dass sich die meisten Schüler von ihren Lehrern ernst genommen und verstanden fühlen. Letztlich kann man mit ihnen im schulischen Alltag auch viel Spaß haben.

Weitere Fragen zur Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Fragen zur Kommunikation zwischen den Lehrern und den Schülern wurden wie folgt beantwortet:

- 86,9 Prozent der Schüler (davon 55% „Trifft eher zu“) geben an, dass ihre Lehrer offen für Gespräche/Kritik sind, wenn ihnen (den Schülern) etwas nicht gefällt. Auf etwas weniger Zustimmung (74,7%; davon 41,8% „Trifft eher zu“) stößt dagegen die Aussage, dass die Lehrer offen für Kritik (der Schüler) an ihrer Arbeit sind.
- Die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen (86,7%, davon 55% „Trifft eher zu“) gibt zu verstehen, dass die Lehrer an ihrer Schule auf Vorschläge und Wünsche der Schüler eingehen. Die Mädchen können dem signifikant ($p < .01$) häufiger zustimmen (89,6%) als die Jungen (83,9%).
- 84,4 Prozent (davon 35,2% „Trifft eher zu“) fühlen sich durch ihre Lehrer darin bestärkt, ihre Meinung zu äußern.
- 76,1 Prozent haben das Empfinden (davon 43,2% „Trifft eher zu“), dass ihre Lehrer offen dafür sind, auch von den Schülern etwas zu lernen.
- 62 Prozent (davon 34,9% „Trifft eher zu“) können der Aussage zustimmen, als Schüler von Lehrern dazu aufgefordert zu werden, ihnen Rückmeldung zu ihrer Arbeit zu geben.
- Etwa ein Drittel der Befragten meinen, dass Lehrer einzelne Schüler bevorzugen.

Aus dem Antwortverhalten der Befragten wird deutlich, dass sich die Lehrer-Schüler-Beziehung in den Freien Alternativschulen an dem Prinzip der „Gleichwürdigkeit“ orientiert, das heißt, dass die Pädagogen die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Schüler ernst nehmen und versuchen, im schulischen Alltag darauf einzugehen bzw. Rücksicht zu nehmen. Dabei sind sie bemüht, die Schüler in ihrer Eigenständigkeit und Verantwortungsbereitschaft zu unterstützen, indem sie diese beispielsweise zur eigenen Meinungsbildung und zur Äußerung von Kritik sowie zu Rückmeldungen zu ihrer eigenen Arbeit auffordern. Gleichwürdigkeit ist jedoch nicht mit Gleichheit und Gleichberechtigung gleichzusetzen, zumal Lehrer wie Schüler unterschiedliche Rechte, Pflichten und Verantwortungsbereiche in der Schule haben (Rasfeld & Breidenbach 2014).

Auch in diesem inhaltlichen Kontext kommt zum Ausdruck, dass die Schüler an den Freien Alternativschulen als mündige und um Partizipation sowie um Selbst- und Weiterkenntnis bemühte Jugendliche aufgefasst und als solche auch angenommen werden. Dabei steht die Bemühung der Pädagogen im Vordergrund, Möglichkeiten zur freien Entfaltung der Potenziale des Heranwachsenden zu schaffen, an dessen Fragen, Zweifel und Wünschen usw. man anzuknüpfen und

darauf einzugehen versucht. Dies impliziert ein spezifisches Rollenverständnis als Lehrer, und zwar im Sinne eines Lernpartners, Lernbegleiters, Feedbackgebers, Tutors und Gestalters sowohl von Lernprozessen als auch von Projekten. Dies impliziert aber auch, ein Lernen mit Wahlmöglichkeiten zu gestalten, etwa in Bezug auf Zeit, Fächer, Orte, Zugänge oder Tiefe, um letztlich der Heterogenität der Lerngruppe und damit den verschiedenen Wegen zur Erlangung von Wissen und Erkenntnis gerecht werden zu können. Rasfeld und Breidenbach (2014, S. 86) umschreiben dies wie folgt: „Will ich mich heute mit englischer Grammatik oder mit meinem Literaturthema beschäftigen? Will ich es heute schaffen, den Dreisatz anzupacken und ihn zu verstehen? [. . .] Wer entsprechend seiner individuellen Fähigkeiten arbeiten darf, arbeitet von innen motiviert.“

5.4 Einfluss von Schule

Im Folgenden werden die Befunde zum Einfluss mitgeteilt, den die Schüler ihrer Schule (den Lehrern, Mitschülern, Schulfreunden usw.) auf verschiedene Aspekte ihres Lebens zugestehen bzw. den sie als solche durch Schule erfahren. Neben der Einschätzung des „Grades“ bzw. der „Höhe“ dieses Einflusses (dreistufige Antwortmöglichkeit: „Günstigen/Eher günstigen Einfluss“, „Weder günstigen noch ungünstigen Einfluss“, „Eher ungünstigen/Ungünstigen Einfluss“) konnten die Jugendlichen auch angeben, für wie wichtig sie die jeweils genannten Aspekte halten (dreistufige Antwortmöglichkeit: „Sehr wichtig/Wichtig“, „Weder wichtig noch unwichtig“, „Eher unwichtig/Unwichtig“). Aus der Differenz zwischen Einfluss und Wichtigkeit können Rückschlüsse dahingehend gezogen werden, in welchen Bereichen Schule nach Auffassung der Schüler einen stärkeren Einfluss nehmen sollte/könnte – und vice versa. Einer Studie des Deutschen Jugendinstituts zufolge rangiert der Einfluss von Schule bei Jugendlichen – neben den Eltern und den Gleichaltrigen – allerdings erst an dritter Stelle. Dies macht deutlich, dass man ihn nicht überschätzen sollte (vgl. Gaupp 2014).

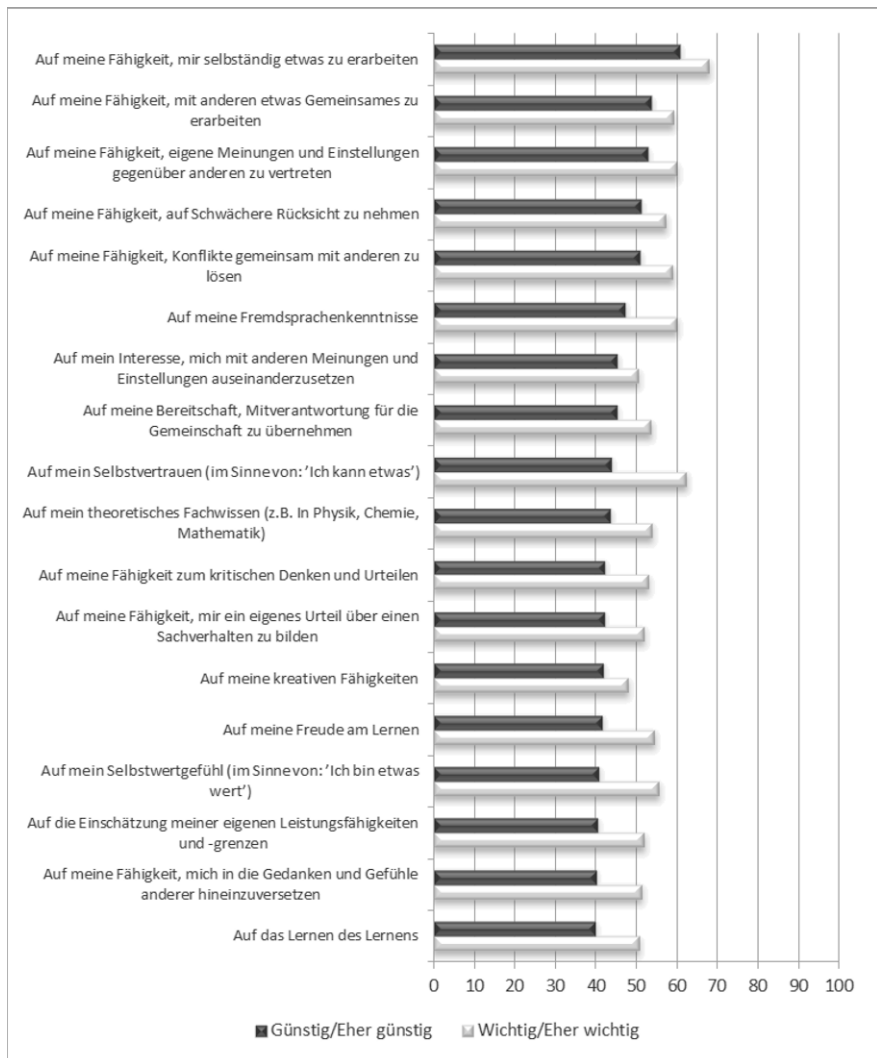


Abbildung 12 „Ich schätze den Einfluss, den meine Schule bisher auf mich/mein Leben hatte, wie folgt ein“ (I, in Prozent)

Den größten Einfluss hat Schule nach Meinung der befragten Jugendlichen (zwischen 50 und 60 Prozent) auf die Fähigkeit, sich als Schüler selbständig sowie mit anderen gemeinschaftlich etwas zu erarbeiten. Ferner gestehen sie Schule einen

günstigen/eher günstigen Einfluss auf ihre Fähigkeit zu, eigene Meinungen und Einstellungen gegenüber anderen zu vertreten, auf Schwächere Rücksicht zu nehmen und Konflikte gemeinsam mit anderen zu lösen.

Zwischen 40 und 50 Prozent der jungen Erwachsenen gestehen ihrer Schule einen günstigen bzw. eher günstigen Einfluss zu auf

- den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen (47,2%)
- ihr Interesse an der Auseinandersetzung mit anderen Meinungen und Einstellungen (45,3%)
- ihre Bereitschaft, Mitverantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen (45,1%)
- ihr Selbstvertrauen (43,8%)
- ihr theoretisches Fachwissen (43,6%)
- ihre Fähigkeit zum kritischen Denken und Urteilen (42,2%; Klasse 7: 32,6%, Klasse 10: 57,6%, sign. $p < .01$)
- ihre Fähigkeit, sich ein Urteil über einen Sachverhalt zu bilden (42,0%)
- ihre kreativen Fähigkeiten (41,8%)
- ihre Freude am Lernen (41,6%)
- ihr Selbstwertgefühl (40,7%)
- die Einschätzung eigener Leistungsfähigkeiten und Leistungsgrenzen (40,4%)
- ihre Fähigkeit, sich in die Gedanken und Gefühle anderer hineinzuversetzen (40%).

Die Wichtigkeit des schulischen Einflusses auf die bisher genannten Aspekte wird von den Schülern durchweg häufiger hervorgehoben als der real zugestandene bzw. erfahrene Einfluss. Dies betrifft vor allem den schulischen Einfluss auf das Selbstvertrauen der Befragten (Differenz zwischen Einfluss und Wichtigkeit: 18,6%), auf deren Selbstwertgefühl (Differenz zwischen Einfluss und Wichtigkeit: 14,9%) und auf die Freude am Lernen (Differenz zwischen Einfluss und Wichtigkeit: 12,6%).

Einen vergleichsweise geringeren Einfluss (weniger als 40 Prozent „Günstig/Eher günstig“) erfahren die Heranwachsenden in der bzw. durch die Schule hingegen in Bezug auf die folgenden Aspekte (siehe zusammenfassend in Abbildung 13):

- Lernen des Lernens (39,8%)
- Interesse für die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen (z. B. Umwelt, Migranten) (39,2%)
- Sprachliches Ausdrucksvermögen (38,5%)
- Fähigkeit, Vorurteile kritisch zu hinterfragen (38,2%)
- Verantwortungsgefühl gegenüber der Umwelt (37,0%)

-
- Fähigkeit, offen und flexibel auf veränderte Anforderungen zu reagieren (36,5%)
 - Berufliche Orientierung (36%)
 - Entwicklung einer sinnvollen Lebensperspektive (34,2%)
 - Fähigkeit, ein gewisses Maß an Belastung auszuhalten (32,7%)
 - Umgang mit Medien (31,8%)
 - Erwerb von Kenntnissen über das politische System in Deutschland (31,8%)
 - Fähigkeit, belastende Situationen zu bewältigen (30,9%)
 - Interesse an gesellschaftspolitischen Themen (29,2%)

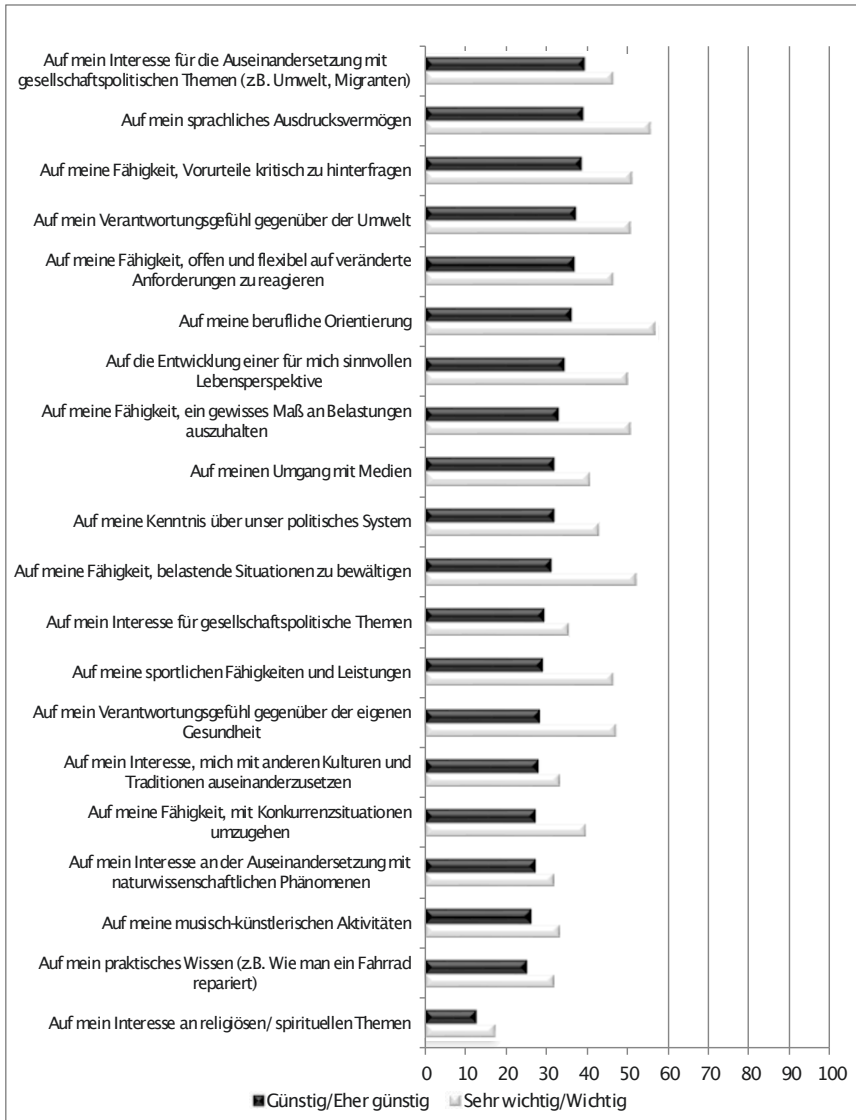


Abbildung 13 „Ich schätze den Einfluss, den meine Schule bisher auf mich/mein Leben hatte, wie folgt ein“ (II, in Prozent)

- Sportliche Fähigkeiten und Leistungen (28,9%)
- Verantwortungsgefühl gegenüber der eigenen Gesundheit (28,2%)

- Interesse an der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und Traditionen (27,8%)
- Fähigkeit im Umgang mit Konkurrenzsituationen (27,1%)
- Interesse an der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen (27,0%)
- Musisch-künstlerische Aktivitäten (26,0%)
- Praktisches Wissen (z. B., wie man ein Fahrrad repariert) (25,1%)
- Interesse an religiösen/spirituellen Themen (12,8%).

Die Wichtigkeit des schulischen Einflusses auf die genannten Inhalte bzw. Aspekte wird wiederum von bedeutend mehr Schülern hervorgehoben bzw. betont als real erfahren oder zugestanden. Dies trifft vor allem auf die folgenden Items zu:

- Fähigkeit, belastende Situationen auszuhalten (Differenz zwischen Einfluss und Wichtigkeit: 20,9%)
- Berufliche Orientierung (Differenz zwischen Einfluss und Wichtigkeit: 20%)
- Verantwortungsgefühl gegenüber der eigenen Gesundheit (Differenz zwischen Einfluss und Wichtigkeit: 18,7%)
- Fähigkeit, ein gewisses Maß an Belastungen auszuhalten (Differenz zwischen Einfluss und Wichtigkeit: 17,7%)
- Sportliche Fähigkeiten und Leistungen (Differenz zwischen Einfluss und Wichtigkeit: 17%).

Bei den folgenden Aspekten des schulischen Einflusses ergeben sich signifikante Mittelwertunterschiede ($p < .01$) in Bezug auf die Jahrgangsstufe. Diese lassen erkennen, dass bestimmte schulische Sachverhalte für die Schüler aus den oberen Klassen an Bedeutung zunehmen. „Schule hat/hatte einen günstigen/eher günstigen Einfluss auf . . .“

- meine Fähigkeit, mit anderen etwas zu erarbeiten (gesamt: 53,7%, Klasse 7: 51,9%, Klasse 10: 64,7%)
- meine Fähigkeit, eigene Meinungen und Einstellungen gegenüber anderen zu vertreten (gesamt: 52,7%, Klasse 7: 47,3%, Klasse 10: 63%)
- mein Interesse, mich mit anderen Meinungen und Einstellungen auseinanderzusetzen (gesamt: 45,3%, Klasse 7: 44,2%, Klasse 10: 58,8%)
- meine Bereitschaft, Mitverantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen (gesamt: 45,1%, Klasse 7: 34,1%, Klasse 10: 57,1%)
- meine Fähigkeit zum kritischen Denken und Urteilen (gesamt: 42,2%, Klasse 7: 32,6%, Klasse 10: 57,6%)

- meine kreativen Fähigkeiten (gesamt: 41,8%, Klasse 7: 43,3%, Klasse 10: 49,6%)
- mein Interesse an der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen (gesamt: 39,2%, Klasse 7: 34,1%, Klasse 10: 47,5%)
- meine Fähigkeit, Vorurteile kritisch zu hinterfragen (gesamt: 38,2%, Klasse 7: 28,7%, Klasse 10: 50%).

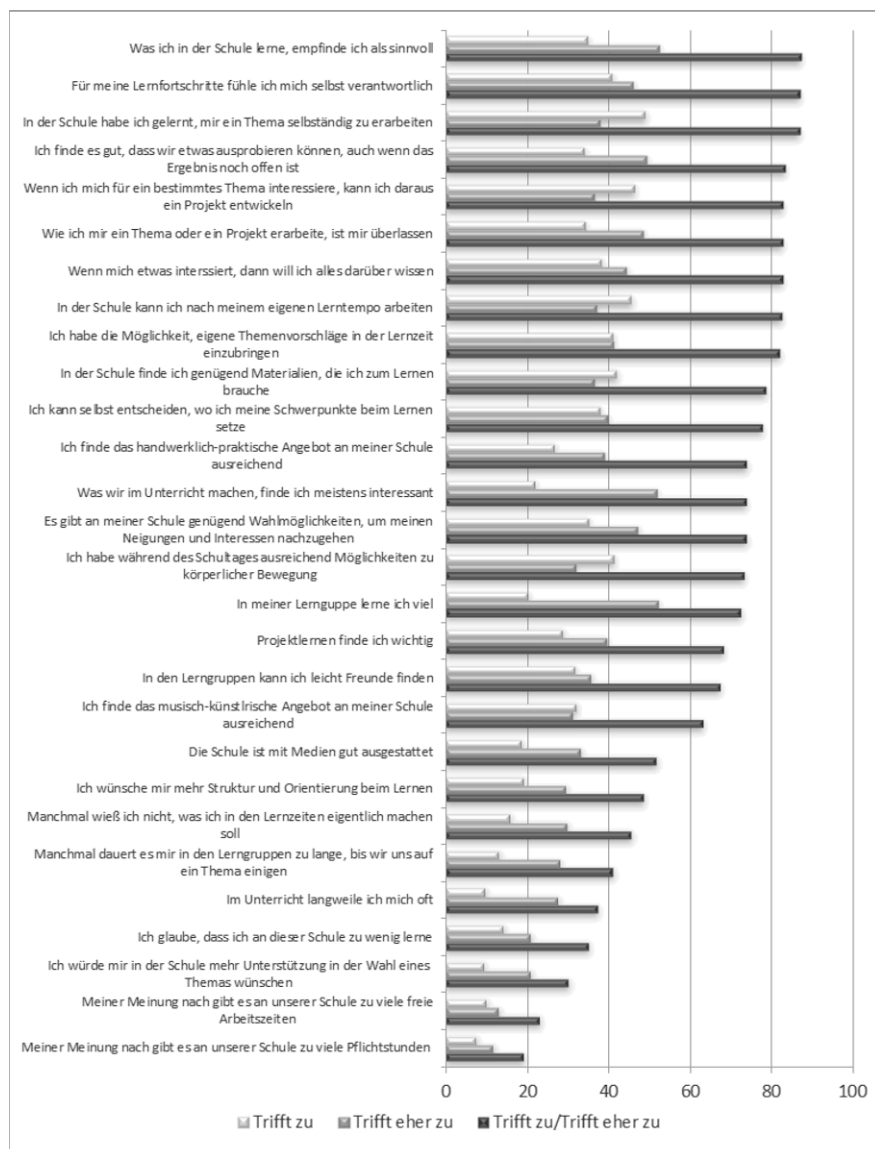


Abbildung 14 Lernen und Unterricht (in Prozent)

Zusammenfassend schreiben die Schüler ihrer Schule den größten bzw. günstigsten Einfluss auf das Erlernen selbständigen Arbeitens und Denkens, auf die eigene

Meinungsbildung, auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen (z. B. Rücksichtnahme) und auf ihre kommunikativen Fähigkeiten (z. B. bei der gemeinsamen Konfliktlösung) zu.

Auch die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist den Schülern in diesem Zusammenhang eine wichtige Dimension. Demgegenüber haben die Freien Alternativschulen im Urteil der Befragten einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit religiösen/spirituellen Themen und auf den Umgang mit naturwissenschaftlichen Phänomenen. Dasselbe gilt für die Vermittlung praktischen Wissens und für musisch-künstlerische Aktivitäten der Schüler. Der schulische Einfluss auf die soeben genannten Aspekte ist den Schülern allerdings auch nicht besonders wichtig. Anders hingegen bei den Themen „Verantwortungsgefühl gegenüber der eigenen Gesundheit“, „Sportliche Fähigkeiten und Leistungen“ und „Umgang mit Belastungen“. Die Differenzen zwischen Einfluss und Wichtigkeit deuten darauf hin, dass die Erwartungen der Schüler an ihre Schule hierbei andere sind. Das heißt, dass die befragten Jugendlichen ihrer Schule durchaus mehr Einfluss auf den Umgang mit der eigenen Gesundheit, auf ihre sportlichen Leistungen und auf den Umgang mit Belastungen gewähren würden. Dasselbe trifft unseres Erachtens auch auf die berufliche Orientierung der Jugendlichen zu, wobei hier das Alter der Befragten (15 Jahre) zu berücksichtigen ist.

5.5 Lernkultur und Unterricht

Den Schülern wurden 28 allgemeine Fragen zu den Themen „Lernen und Unterricht“ mit wiederum vierstufiger Antwortmöglichkeit („Trifft zu“, „Trifft eher zu“, „Trifft eher nicht zu“, „Trifft nicht zu“) zur Beantwortung vorgegeben. Die prozentualen Häufigkeiten sind in Abbildung 14 veranschaulicht, die Mittelwerte finden sich in Abbildung 15. Die überwiegende Mehrzahl der Schüler (mehr als 80 Prozent) gibt zu verstehen,

- dass sie in der Schule gelernt haben, sich ein Thema selbständig zu erarbeiten (37,7% „Trifft zu“, 48,8% „Trifft eher zu“)
- dass sie sich für die eigenen Lernfortschritte selber verantwortlich fühlen (46% „Trifft zu“, 40,7% „Trifft eher zu“)
- dass es ihnen überlassen ist, wie sie sich ein Thema oder ein Projekt erarbeiten (48,3% „Trifft zu“, 34,1% „Trifft eher zu“)
- dass sie es gut finden, etwas ausprobieren zu können, auch wenn das Ergebnis noch offen ist (49,2% „Trifft zu“, 33,9% „Trifft eher zu“)

- dass sie in der Schule ein Projekt entwickeln können, wenn sie sich für ein bestimmtes Thema interessieren (48,3% „Trifft zu“, 34,1% „Trifft eher zu“)
- dass sie alles darüber wissen wollen, wenn sie etwas interessiert (44,3% „Trifft zu“, 38,1% „Trifft eher zu“)
- dass sie in der Schule nach dem eigenen Lerntempo arbeiten können (36,9% „Trifft zu“, 45,4% „Trifft eher zu“)
- dass sie in den Lernzeiten die Möglichkeit haben, eigene Themenvorschläge einzubringen (41% „Trifft zu“, 40,8% „Trifft eher zu“).

Zudem vertreten 77,4 Prozent die Ansicht, in der Schule selbst entscheiden zu können, wo sie beim Lernen die eigenen Schwerpunkte setzen (davon 37,7% „Trifft eher zu“). 73,7 Prozent geben an (davon 34,9% „Trifft eher zu“), in der Schule auch genügend Wahlmöglichkeiten zu haben, um eigenen Interessen und Neigungen nachzugehen.

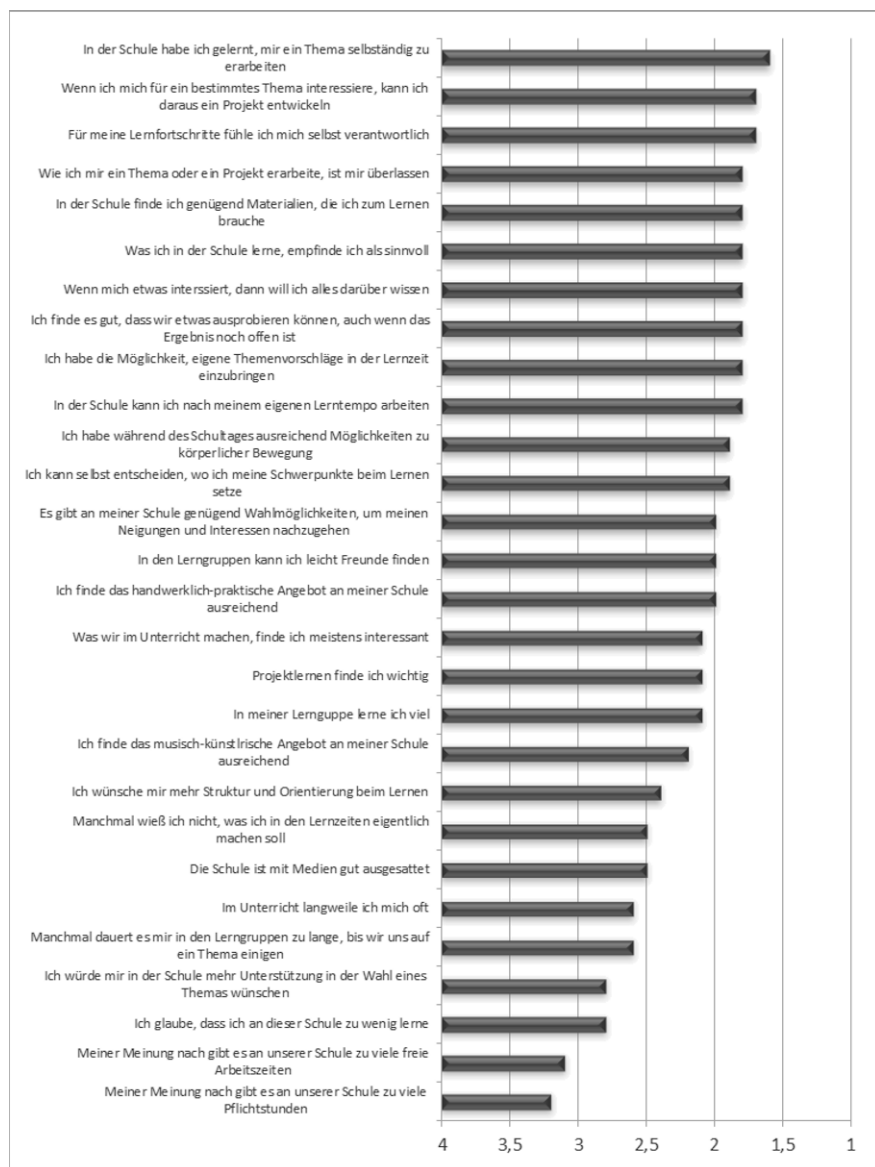


Abbildung 15 Lernen und Unterricht (Mittelwert: 1=„Trifft zu“, 2=„Trifft eher zu“, 3=„Trifft eher nicht zu“, 4=„Trifft nicht zu“)

Allerdings vertreten auch 45,4 Prozent die Meinung, dass in den Lernzeiten manchmal nicht wüssten, was sie eigentlich machen sollten. 30 Prozent wünschen sich zudem mehr Unterstützung bei der Wahl eines Themas.

Während 90 Prozent der Befragten (davon 34,7% „Trifft eher zu“) das, was sie in der Schule lernen, als sinnvoll erleben, und 73,5 Prozent (davon 21,8% „Trifft eher zu“) ihren Unterricht meisten interessant finden,⁷ geben immerhin auch 37,1 Prozent der Schüler zu verstehen (davon 27,5% „Trifft zu“), dass sie sich im Unterricht oft langweilen. Zudem stimmen 40,9 Prozent (davon 27,9% „Trifft zu“) der Aussage zu, dass es ihnen in den Lerngruppen oft zu lange dauert, bis man sich auf ein Thema geeinigt hat. Vergleichbar kontrastierende Ergebnistendenzen ergeben sich bei den folgenden Aussagen: 72,2 Prozent sind davon überzeugt, dass sie in ihrer Lerngruppe viel lernen (davon 20,1% „Trifft eher zu“), 34,9 Prozent, glauben hingegen, an ihrer Schule zu wenig zu lernen.

Weitere Ergebnisse zu diesem Themenkomplex sind:

- 73,7 Prozent (davon 26,6% „Trifft eher zu“) finden das handwerklich-praktische und 62,9% (davon 31,9% „Trifft eher zu“) das musisch-künstlerische Angebot an ihrer Schule ausreichend.
- 73 Prozent (davon 41,1% „Trifft eher zu“) haben das Gefühl, während des Schultages ausreichend Möglichkeiten zu körperlicher Bewegung zu haben.
- 68 Prozent (davon 28,6% „Trifft eher zu“) finden das Lernen in Projekten wichtig.
- 67,1 Prozent (davon 31,5% „Trifft eher zu“) können in den Lerngruppen nach eigenem Ermessen leicht Freunde finden.
- Etwa jeder zweite Schüler (51,6%; davon 33,1% „Trifft eher zu“) ist der Auffassung, dass seine Schule mit Medien gut ausgestattet ist.
- 18,9 Prozent geben an, es gebe an ihrer Schule zu viele Pflichtstunden, und 22,9 Prozent, dass es zu viele freie Arbeitszeiten gebe.

Das an den Freien Alternativschulen intendierte, sich stark an den Interessen, Bedürfnissen, Begabungen und Besonderheiten der Schüler orientierende Lernen wird von den in dieser Studie befragten Jugendlichen hervorgehoben und geschätzt. Die meisten Schüler fühlen sich für ihren eigenen Lernfortschritt selber verantwortlich, und wenn sie etwas besonders interessiert, können sie ein Projekt

7 In der Studie von Gerecht et al. (2007) geben im Vergleich dazu 53,7 Prozent der hessischen Gesamtschüler aus der achten Jahrgangsstufe (also circa 20 Prozent weniger als die Schüler an den Freien Alternativschulen) an, sie fänden das, was sie im Unterricht machen, meistens interessant (davon 47,6 Prozent „Trifft eher zu“).

daraus entwickeln oder eigene Themenvorschläge dazu in die Lernzeiten einbringen. Dabei ist es den Schülern überlassen, wo sie beim Lernen ihre eigenen Schwerpunkte setzen und in welchem Lerntempo sie jeweils arbeiten. Etwa zwei Drittel der Jugendlichen bringen zudem zum Ausdruck, dass sie an ihrer Schule die für diese Art des Lernens und Arbeitens erforderlichen Rahmenbedingungen auch vorfinden – zum Beispiel in Bezug auf das Vorhandensein geeigneter Unterrichtsmaterialien, die Vielfalt an Themenangeboten, aus denen man wählen kann, oder im Hinblick auf die Möglichkeit zur Projektarbeit. Die Ausstattung der Schule mit Medien stellt hier eine Ausnahme dar, zumal nur jeder zweite Schüler sie als ausreichend betrachtet.

Angesichts des durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Jugendlichen gekennzeichneten Lernens und Arbeitens überrascht es nicht, dass die Mehrzahl der Schüler das Lernen und Arbeiten an der Freien Alternativschule sinnvoll, abwechslungsreich und auch interessant findet. Auch hat die Mehrzahl das Gefühl, in der Schule genügend zu lernen. Allerdings gibt auch fast jeder zweite Schüler zu verstehen, manchmal nicht zu wissen, was er in den Lernzeiten eigentlich machen soll, und etwa ein Drittel der Schüler wünschen sich explizit mehr Unterstützung bei der Wahl eines Themas. Gleichmaßen hat in etwa ein Drittel der Schüler oft das Gefühl, in der Schule nicht genügend zu lernen. In diesem Zusammenhang sind auch die 37,1 Prozent der Befragten zu nennen, die sich nach eigenem Ermessen im Unterricht oft langweilen – wobei der Umgang mit „Langeweile“ in einigen Freien Alternativschulen thematisiert wird. Auf die letztgenannten Aspekte wird nochmals gesondert in Kapitel 9 Bezug genommen.

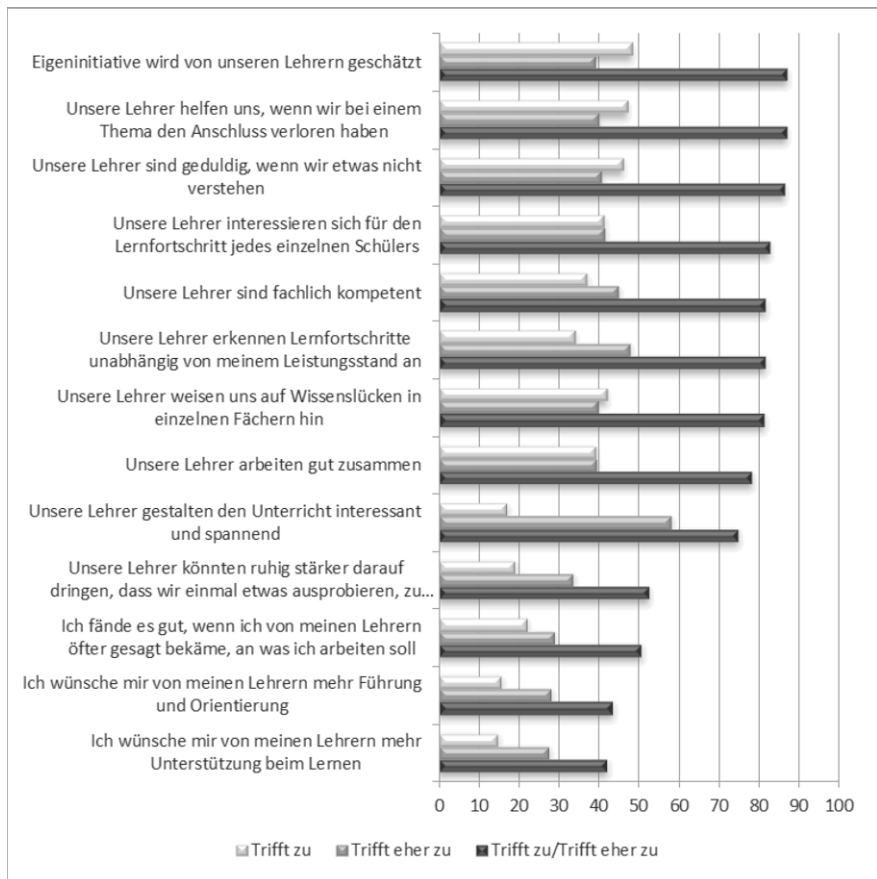


Abbildung 16 Lehrer und Unterricht (in Prozent)

5.6 Lehrer und Unterricht

In Abbildung 16 und 17 sind die Befunde zum Themenbereich „Lehrer und Unterricht“ in Bezug auf die prozentualen Häufigkeiten und die Mittelwerte wiedergegeben. Die den Schülern hierzu vorgegeben Aussagen konnten wiederum mit „Trifft zu“, „Trifft eher zu“, „Trifft eher nicht zu“ und „Trifft nicht zu“ beantwortet werden.

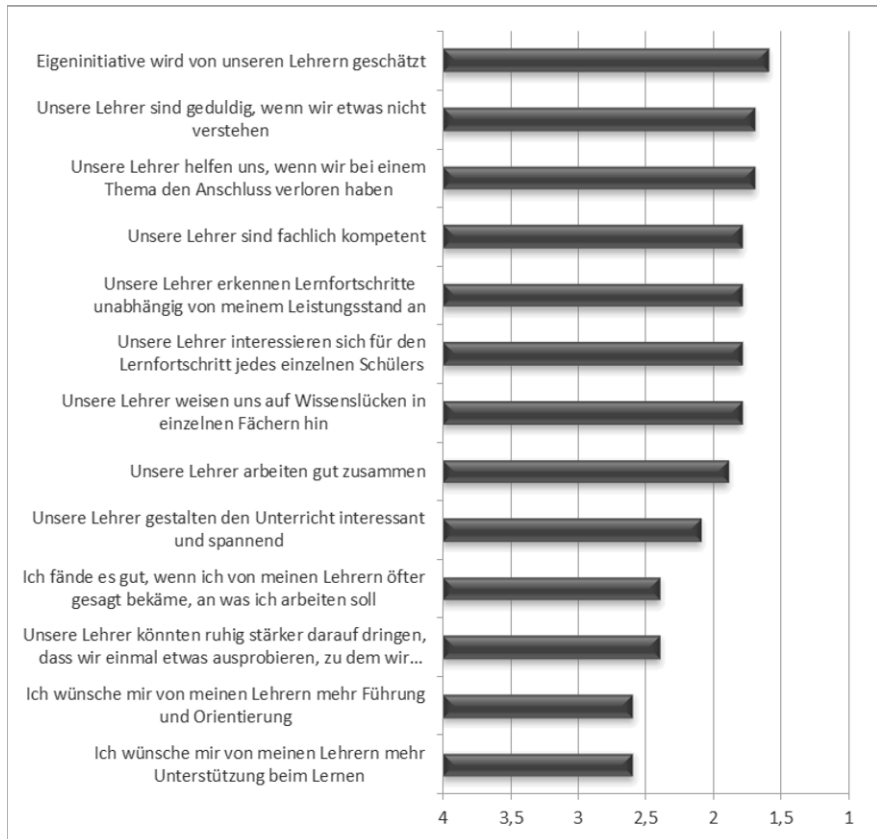


Abbildung 17 Lehrer und Unterricht (Mittelwerte: 1=„Trifft zu“, 2=„Trifft eher zu“, 3=„Trifft eher nicht zu“, 4=„Trifft nicht zu“)

Die überwiegende Mehrzahl (mehr als 80 Prozent) der befragten Schüler gibt zu verstehen,

- dass Eigeninitiative von ihren Lehrern geschätzt wird (47,9% „Trifft zu“, 38,9% „Trifft eher zu“; Klasse 7: 82,2%, Klasse 10: 93,3%, sign. $p < .01$)
- dass ihre Lehrer ihnen helfen, wenn sie bei einem Thema den Anschluss verloren haben (46,8% „Trifft zu“, 39,8% „Trifft eher zu“)
- dass ihre Lehrer geduldig sind, wenn sie (die Schüler) etwas nicht verstehen (45,7% „Trifft zu“, 40,5% „Trifft eher zu“)

- dass sich ihre Lehrer für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers interessieren (41% „Trifft zu“, 41,3% „Trifft eher zu“)⁸
- dass die Lehrer die Lernfortschritte unabhängig vom Leistungsstand der Schüler anerkennen (33,7% „Trifft zu“, 47,6% „Trifft eher zu“)
- dass die Lehrer die Schüler auf Wissenslücken in einzelnen Fächern hinweisen (41,7% „Trifft zu“, 39,4% „Trifft eher zu“).

81,4 Prozent stimmen der Aussage zu (davon 36,7% „Trifft eher zu“), dass ihre Lehrer fachlich kompetent sind. Etwa drei Viertel (74,6%) attestieren ihnen einen interessanten und spannenden Unterricht.⁹ Gleichmaßen geben etwa drei Viertel (78%) zu verstehen, dass die Zusammenarbeit unter den Lehrern gut funktioniert. Die Schüler aus den oberen Jahrgangsstufen äußern sich hierzu allerdings zurückhaltender (sign. $p < .01$) als die aus den unteren (z. B. Klasse 7: 86%, Klasse 10: 72,3%, bezogen auf die Antwortskala „Trifft zu“/„Trifft eher zu“).

Die Befunde zum Inhaltsbereich „Lehrer und Unterricht“ erfahren eine gewisse Relativierung dadurch, dass etwa jeder zweite Schüler zum Ausdruck bringt, er wünsche sich von den Pädagogen mehr Führung und Orientierung (43,3% „Trifft zu“/„Trifft eher zu“) sowie mehr Unterstützung beim Lernen (41,9% „Trifft zu“/„Trifft eher zu“). Zudem vertreten 52,3 Prozent (bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“/„Trifft eher zu“) die Ansicht, dass die Lehrer ruhig stärker darauf dringen könnten, etwas auszuprobieren, wenn sie (die Schüler) zu etwas keine Lust hätten (siehe dazu auch Kapitel 8).

Das an den Freien Alternativschulen intendierte und von den Schülern auch häufig praktizierte selbstorganisierte bzw. selbstverantwortliche Lernen erfährt nach Meinung der Befragten demnach eine hinreichende Unterstützung durch die Pädagogen. Den Lehrenden wird von Seiten der Lernenden zudem bescheinigt, sie seien fachlich kompetent und würden ihren Unterricht sowohl interessant als auch abwechslungsreich gestalten. Allerdings bringt auch jeder zweite Jugendliche den Wunsch nach mehr Führung, Orientierung und Nachhaltigkeit beim Lernen zum Ausdruck. Insofern sind hier die Pädagogen gefordert, das Lernen differenzierter auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler auszurichten und ihnen mehr Möglichkeiten zur Orientierung an die Hand zu geben.

8 In der Studie des DIPF (Gerecht et al. 2007) geben im Vergleich dazu 29,7 Prozent der Gesamtschüler aus Hessen an, dass sich die Lehrer für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers interessierten (bezogen auf die Antwortskalen „In jeder/In den meisten Stunden“).

9 In der DIPF-Studie geben 24,7 Prozent der Gesamtschüler aus Hessen an, dass die meisten/viele Lehrer ihren Unterricht interessant und spannend gestalteten, 46,9 Prozent kreuzten „Einige“ und 27,8 Prozent „Wenige“ an.

5.7 Vermittlung bestimmter Lernmethoden und Einschätzung des eigenen Lernerfolges

Bei den folgenden Fragen sollte mehr darüber in Erfahrung gebracht werden, welche Methoden des Lehrens und Lernens sowohl im Unterricht (in den Pflichtstunden, bei den verbindlichen Kursen) als auch in der freien Projektarbeit bzw. in den offenen Lernzeiten in welcher Häufigkeit zum Einsatz kommen (Antwortmöglichkeiten: „Meistens“, „Oft“, „Selten“, „Nie“). Zudem wurde danach gefragt, zu welchem Lernergebnis die jeweils genannte Lernmethode geführt habe (Antwortmöglichkeiten: „Davon lerne ich viel“, „Davon lerne ich nicht so viel“). Die Ergebnisse hierzu sind in den Abbildungen 18 und 19 wiedergegeben.

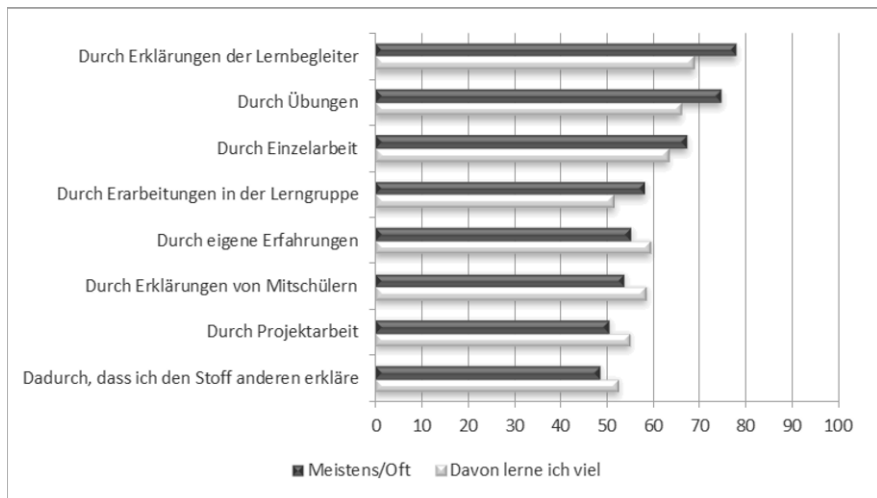


Abbildung 18 „Wie häufig lernst Du im Unterricht (in den Pflichtstunden, bei verbindlichen Kursen) auf folgende Weise?“ (in Prozent)

In der Rangfolge der Antworthäufigkeiten kreuzten die Schüler an, im Unterricht (in den Pflichtstunden/bei den verbindlichen Lernzeiten) „Meistens/Oft“ durch Erklärungen der Lernbegleiter (77,7%), durch Übungen (74,5%), durch Einzelarbeit (67,1%) und durch Erarbeitung in der Lerngruppe (58%) zu lernen. Etwa jeder zweite Schüler gibt zu verstehen, er lerne im Unterricht usw. „Meistens/Oft“ durch eigene Erfahrungen (55,1%), durch Erklärungen der Mitschüler (53,6%), durch Projektarbeit (50,4%) sowie dadurch, dass er anderen Schülern den Stoff erkläre

(48,3%). Der Lernertrag („Davon lerne ich viel“) wird von den Jugendlichen in der Rangfolge der Häufigkeiten der Zustimmungen wie folgt beurteilt:

- durch Erklärungen der Lernbegleiter (68,6%)
- durch Übungen (65,7%)
- durch Einzelarbeit (63%)
- durch eigene Erfahrungen (59,1%)
- durch Erklärungen von Mitschülern (58,3%)
- durch Projektarbeit (54,7%)
- dadurch, dass ich den Stoff anderen erkläre (52,3%)
- durch Erarbeitung in der Lerngruppe (51,4%).

In Bezug auf die offenen Lernformen und Lernzeiten geben zwischen 60 und 70 Prozent der Schüler an, „Meistens“/„Oft“ durch Übungen (70,2%), durch Einzelarbeit (69,4%) sowie durch Erklärungen der Lernbegleiter (61,4%) zu lernen (siehe zusammenfassend Abbildung 19). Danach folgen in der Häufigkeit der Nennungen „Durch Erarbeitungen in der Lerngruppe“ (57,4%), „Durch eigene Erfahrungen“ (56%), „Durch Erklärungen von Mitschülern“ (53%) sowie „Durch Projektarbeit“ (49,3%). Vergleichsweise seltener kommt in der freien Projektarbeit vor, dass Schüler anderen Mitschülern einen Sachverhalt erklären (44,9%). In Bezug auf den Lernertrag („Davon lerne ich viel“) ergeben sich in der Rangfolge der Antworthäufigkeiten folgende Antworttendenzen: In der freien Projektarbeit lernen die Schüler nach eigenem Ermessen am besten durch Übungen (63,9%), durch Einzelarbeit (64,1%) und durch Erklärungen der Lernbegleiter (64,1%), hingegen vergleichsweise weniger viel, indem sie den Stoff ihren Mitschülern erklären (48,2%). Die Differenzen zwischen der Häufigkeit der zum Einsatz kommenden Methoden des Lehrens und Lernens und dem subjektiv erfahrenen Lernertrag sind hier nicht besonders ausgeprägt (siehe Abbildung 19).

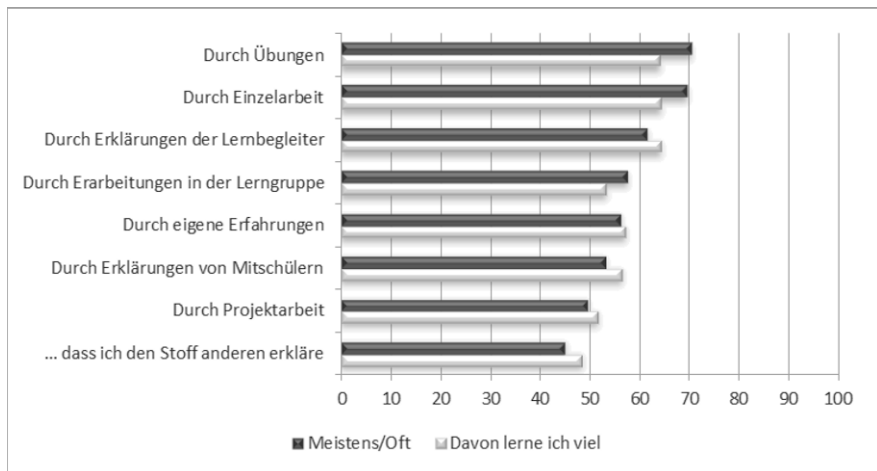


Abbildung 19 „Wie häufig lernst Du in der freien Projektarbeit, in den offenen Lernzeiten und Lernformen auf folgende Weise?“ (in Prozent)

Aus Abbildung 20 geht hervor, dass die genannten Methoden des Lehrens und Lernens aus der Perspektive der Schüler sowohl im Unterricht als auch in der freien Projektarbeit vergleichbar häufig zum Einsatz kommen. Lediglich das Lernen durch Erklärungen der Lernbegleiter hat im Unterricht einen höheren Stellenwert als in der freien Projektarbeit. Bei den anderen Lernmethoden ergeben sich in dieser Hinsicht keine nennenswerten Unterschiede. Grundsätzlich schreiben die Schüler den „traditionellen“ Lernmethoden „Erklärungen der Lernbegleiter“, „Übungen“ und „Einzelarbeit“ den höchsten Lernertrag zu, und zwar unabhängig davon, ob sie im Unterricht oder in der freien Projektarbeit realisiert werden.

In Abbildung 21 sind die prozentualen Häufigkeiten der Beurteilung des Lernertrags („Davon lerne ich viel“) in Bezug auf die Methoden des Lehrens und Lernens wiedergegeben, und zwar differenziert nach den Lernformen „Unterricht“ und „Freie Projektarbeit“. Dabei wird deutlich, dass die Schüler den „Erklärungen der Lehrer“ im Unterricht einen höheren Lernertrag zuschreiben als in der freien Projektarbeit. Bei den anderen Lernmethoden ergeben sich in dieser Hinsicht keine nennenswerten Unterschiede. Grundsätzlich schreiben die Schüler den „traditionellen“ Lernmethoden den höchsten Lernertrag zu.

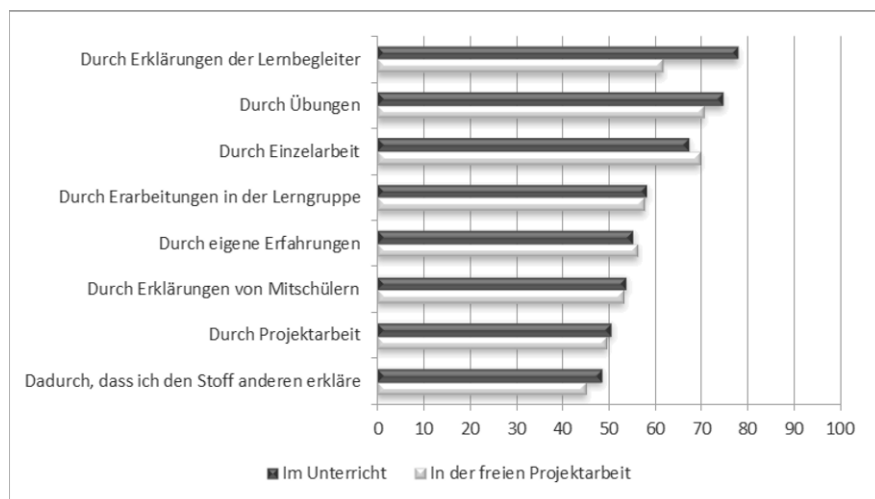


Abbildung 20 „Wie häufig lernst Du . . .“ („Meistens“, „Oft“, in Prozent)

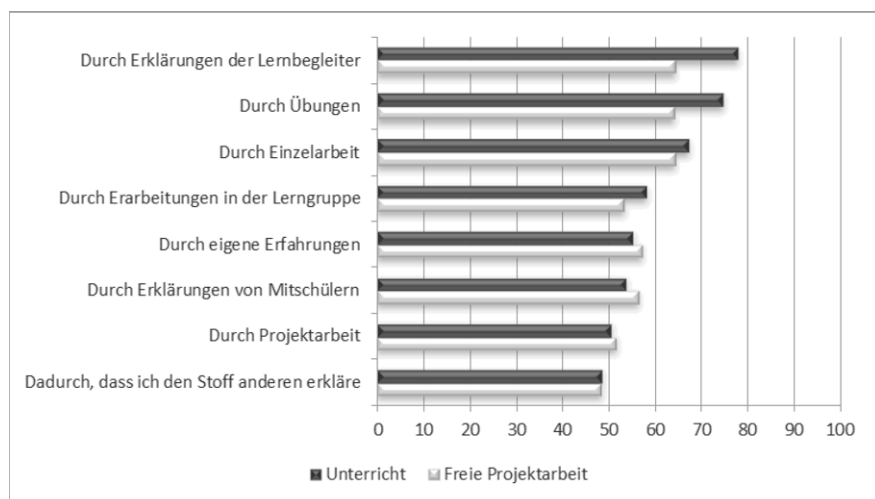


Abbildung 21 „Davon lerne ich viel“ (in Prozent)

Es versteht sich von selbst, dass die genannten Methoden des Lehrens und Lernens fachspezifisch zu betrachten sind. Zudem werden sie von den Schülern aus den einzelnen Jahrgangstufen in der Häufigkeit ihres Vorkommens und im Hinblick

auf den jeweiligen Lernertrag unterschiedlich beurteilt. So geben zum Beispiel 61,2 Prozent der Befragten aus der siebten im Vergleich zu 45 Prozent aus der zehnten Jahrgangsstufe an, im Unterricht „Meistens“, „Oft“ durch Projektarbeit zu lernen. Demgegenüber wird dem „Lernen durch Einzelarbeit“ in den oberen Jahrgangsstufen ein höherer Stellenwert eingeräumt als in den unteren (z. B. Klasse 7: 55,8%, Klasse 10: 68,9%).

5.8 Vermittlung bestimmter Lerntechniken

Die Schüler wurden auch danach gefragt, welche Lerntechniken sie in der Schule gelernt bzw. vermittelt bekommen haben (z. B. wie man einen Text zusammenfasst oder ein Diagramm interpretiert; vierstufige Antwortmöglichkeit: „Trifft zu“, „Trifft eher zu“, „Trifft eher nicht zu“, „Trifft nicht zu“). Die Mittelwerte lassen erkennen, dass sich die meisten Antworten zwischen den Kategorien „Trifft zu“ und „Trifft eher zu“ gruppieren, und zwar mit der Tendenz zu „Trifft zu“.

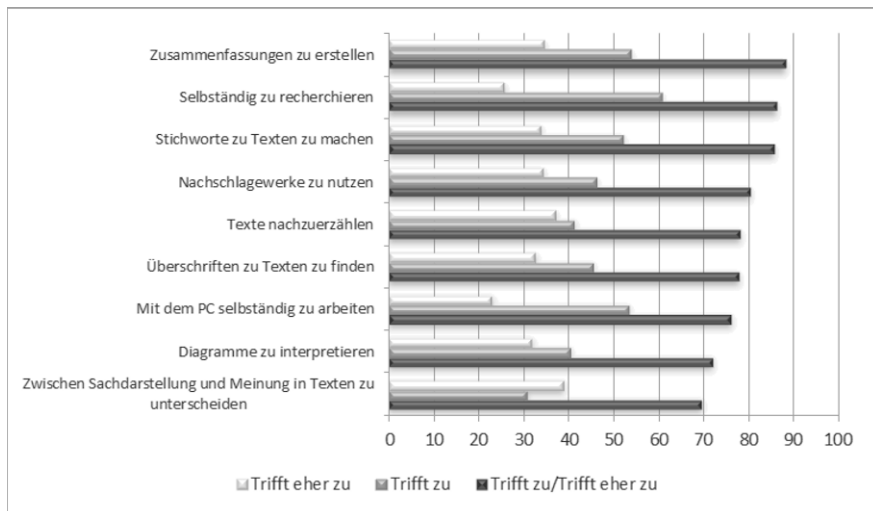


Abbildung 22: „In der Schule habe ich gelernt . . .“ (in Prozent)

Die überwiegende Mehrzahl der befragten Schüler (mehr als 80 Prozent) hat in der Freien Alternativschule demnach gelernt,

- Zusammenfassungen zu erstellen (davon 34,3% „Trifft eher zu“)
- selbständig zu recherchieren (davon 25,5% „Trifft eher zu“)
- Stichworte zu Texten zu machen (davon 33,6% „Trifft eher zu“) und
- Nachschlagewerke zu nutzen (davon 34,1% „Trifft eher zu“).

78 Prozent (davon 36,9% „Trifft eher zu“) geben zum Ausdruck, sie hätten in der Schule das Nacherzählen von Texten, und 77,7 Prozent (davon 32,5% „Trifft eher zu“), sie hätten das Finden von Überschriften zu Texten gelernt. Zustimmung erfahren zudem die Aussagen, in der Schule gelernt zu haben, mit dem PC selbständig zu arbeiten (76%, davon 22,8% „Trifft eher zu“), Diagramme zu interpretieren (71,8%, davon 31,7% „Trifft eher zu“) und zwischen Sachdarstellung und Meinungen in Texten unterscheiden zu können (69,4%, davon 38,6% „Trifft eher zu“).

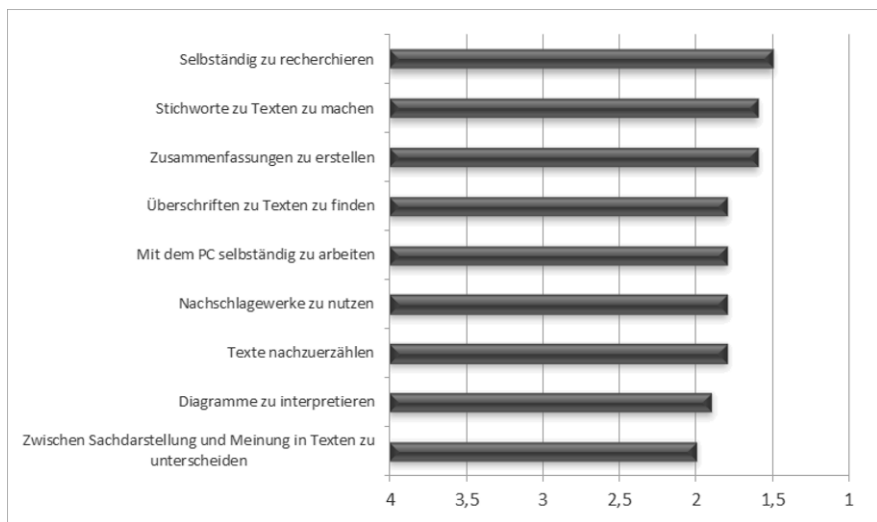


Abbildung 23 „In der Schule habe ich gelernt . . .“ (Mittelwerte: 1=„Trifft zu“, 2=„Trifft eher zu“, 3=„Trifft eher nicht zu“, 4=„Trifft nicht zu“)

Die Schüler aus den oberen Jahrgangsstufen geben signifikant ($p < .01$) häufiger als die aus den unteren an, in der Schule folgende Lerntechniken vermittelt bekommen zu haben (bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“, „Trifft eher zu“):

- Zusammenfassungen zu erstellen (gesamt: 88%, Klasse 7: 84,5%, Klasse 10: 93,3%)

- Überschriften zu Texten zu finden (gesamt: 77,7%, Klasse 7: 75,6%, Klasse 10: 81,1%)
- Diagramme zu interpretieren (gesamt: 71,8%, Klasse 7: 64,2%, Klasse 10: 81,9%)
- zwischen Sachdarstellung und Meinung in Texten zu unterscheiden (gesamt: 69,4%, Klasse 7: 60,5%, Klasse 10: 75,2%).

Bei den verbleibenden Items ergeben sich keine bedeutsamen Mittelwertunterschiede zwischen den Jahrgangsstufen.

Der Vergleich der Antworten aus der vorliegenden Studie zu den Freien Alternativschulen (FAS) mit denen der Schüler aus hessischen Gesamtschulen (GS) (Gerecht et al. 2007; beides bezogen auf die achte Jahrgangsstufe) zeigt, dass prozentual mehr Gesamtschüler in der Schule gelernt haben,

- Texte nachzuerzählen (GS: 91,3%; FAS: 76,1%) und
- Stichworte zu Texten zu machen (GS: 91,2%; FAS: 82,1%).

Bei beiden Schülergruppen ergeben sich bei folgenden Items in etwa vergleichbare prozentuale Antworthäufigkeiten:

- Nachschlagewerke zu nutzen (GS: 75,1%; FAS: 76,5%)
- Zusammenfassungen zu Texten zu erstellen (GS: 89,7%; FAS: 84%)
- Überschriften zu Texten zu finden (GS: 79%; FAS: 76,9%).

Prozentual mehr Schüler aus den Freien Alternativschulen als aus den hessischen Gesamtschulen geben durch ihr Antwortverhalten hingegen zu verstehen, sie hätten in der Schule gelernt,

- zwischen Sachdarstellung und Meinung in Texten zu unterscheiden (GS: 54,5%, FAS: 65,3%) und
- Diagramme zu interpretieren (GS: 49,3%; FAS: 64,2%; siehe zusammenfassend Abbildung 24).

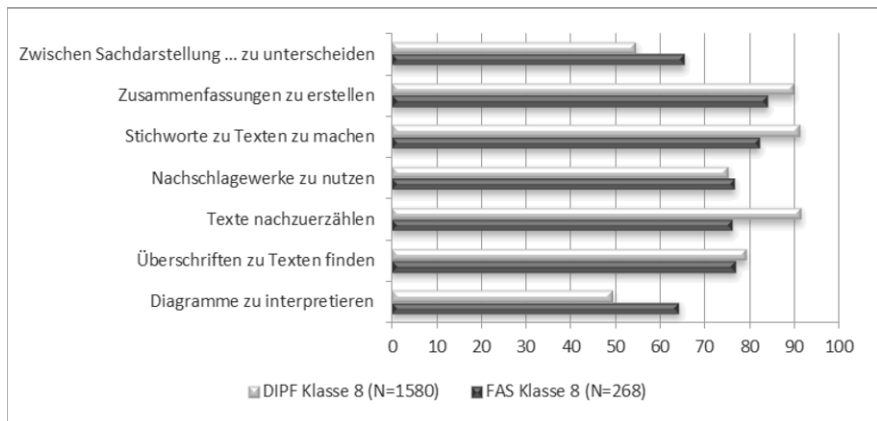


Abbildung 24 „In der Schule habe ich gelernt . . .“ (in Prozent, bezogen auf die Antwortskalen „Trifft zu“, „Trifft eher zu“ (FAS) bzw. „Trifft voll zu“, „Trifft eher zu“ (DIPF), Jahrgangsstufe 8)

Der Vergleich zwischen den Urteilen der Schüler aus den hessischen Gesamtschulen mit denen aus den Freien Alternativschulen ist – vor allem im Hinblick auf die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte und Antwortskalen – nicht ganz unproblematisch. Dennoch kann er als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Lernenden an den Freien Alternativschulen in Bezug auf das Erlernen bzw. die Vermittlung der im Fragebogen genannten Lerntechniken gegenüber Regelschülern nicht im Nachteil sind.

5.9 Leistungsanspruch von Schule

Die Freien Alternativschulen haben ein besonderes Verhältnis zu den Themen „Leistung“, „Leistungsanforderungen“, „Leistungserwartungen“ und „Leistungskontrolle“ (z. B. Wiesemann & Amann 2012). In ihrem Verständnis sind Kinder und Jugendliche von Natur aus neugierig bzw. lernbegierig und von daher auch bereit, sich bei der Erarbeitung eines neuen Sachverhalts anzustrengen. Deshalb bedarf es beim Lernen nicht notwendigerweise einer Motivation von außen, sondern vielmehr eines Rahmens, in dem das Lernen vielerlei Anregungen erfährt, um sich frei entfalten zu können.

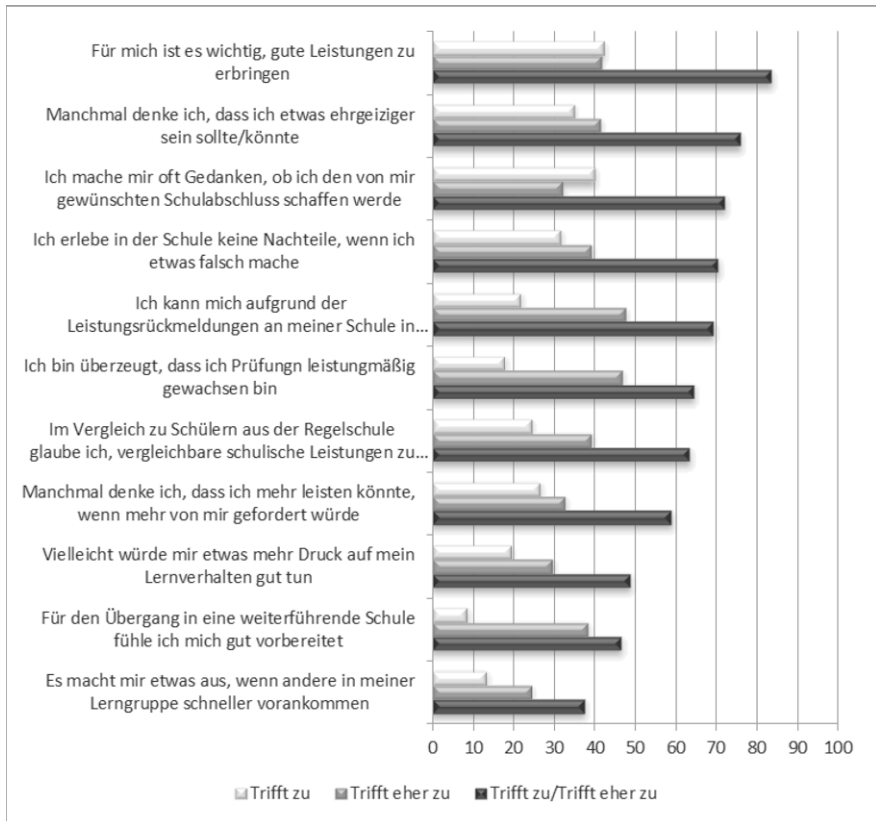


Abbildung 25 Leistungsanspruch von Schule (I, in Prozent)

Die Freien Alternativschulen sind demnach bemüht, ihre Schüler nicht mit Leistungsansprüchen und Leistungserwartungen zu konfrontieren, wie dies an den öffentlichen Regelschulen vergleichsweise eher üblich ist. Aus diesem Grunde vermeiden sie standardisierte Leistungskontrollen und Leistungstests, also auch die Vergabe von Noten/Punkten usw. – zumindest bis zum Ende der Sekundarstufe I. Deshalb erscheint es in diesem Kontext interessant, der Frage nachzugehen, welches Verhältnis die Schüler an den Freien Alternativschulen zu den Themen Leistung, Leistungsfeedback usw. haben. Die Ergebnisse hierzu sind in den Abbildungen 25 bis 28 wiedergegeben.

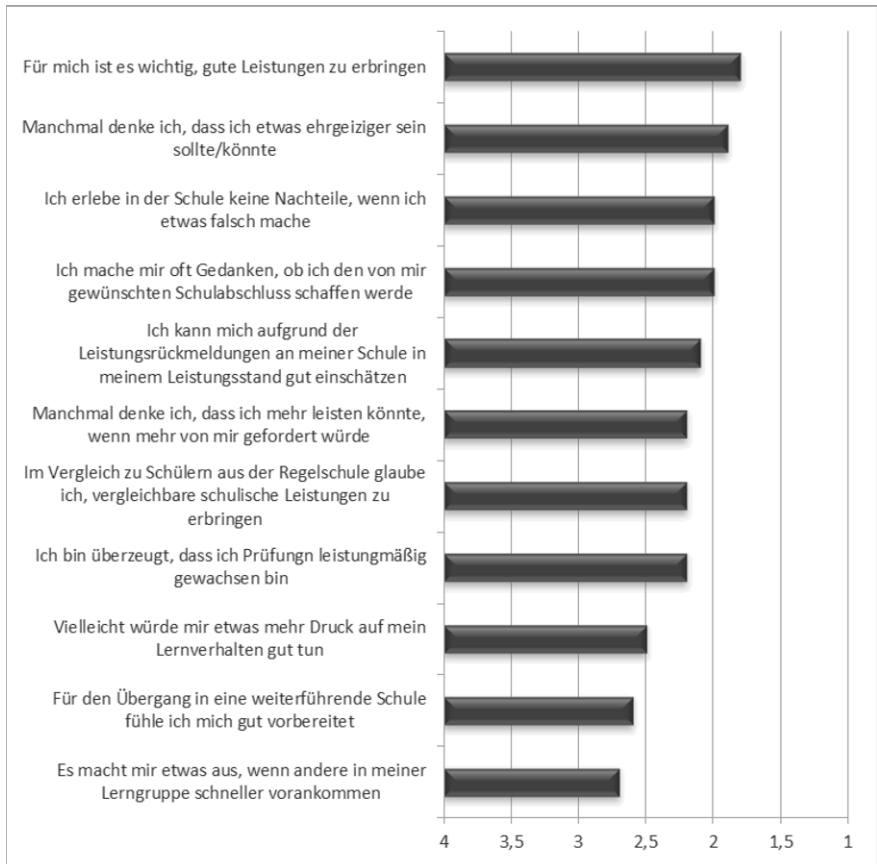


Abbildung 26 Leistungsanspruch von Schule (I, (Mittelwerte: 1=„Trifft zu“, 2=„Trifft eher zu“, 3=„Trifft eher nicht zu“, 4=„Trifft nicht zu“)

Die Fragen zum individuellen und schulischen Leistungsanspruch sowie zu bestimmten leistungsmotivationalen Aspekten wurden wie folgt beantwortet:

- Für 83,5 Prozent der Schüler (davon 41,4% „Trifft eher zu“) ist es wichtig, gute Leistungen zu erbringen. Dem stimmen signifikant ($p < .01$) mehr Mädchen (86,7%) als Jungen (80,8%) zu.
- 75,9 Prozent (davon 41,3% „Trifft eher zu“) denken manchmal, dass sie in der Schule etwas ehrgeiziger sein sollten bzw. könnten.

- 67 Prozent haben das Gefühl, dass die Leistungsansprüche an sie als Schüler in den letzten beiden Jahren deutlich zugenommen haben. Dem stimmen erwartungsgemäß mehr Schüler aus den oberen als aus den unteren Jahrgangsstufen (z. B. Klasse 7 = 55%; Klasse 10 = 84,9%) und auch mehr Jungen (72,1%) als Mädchen (62,4%) zu (jeweils sign. $p < .01$).
- 55,6 Prozent (davon 36,7% „Trifft eher zu“) stimmen der Aussage zu, dass der Leistungswille und die Anstrengungsbereitschaft an der Schule stärker gefördert werden sollten.
- 59 Prozent (davon 32,6% „Trifft eher zu“) meinen, sie könnten mehr leisten, wenn von ihnen auch mehr gefordert würde.
- 48,8 Prozent (davon 29,6% „Trifft eher zu“) geben zu verstehen, dass ihnen etwas mehr Druck auf ihr Lernverhalten vielleicht gut tun würde.

Gute Leistungen zu erbringen, ist den Schülern demnach wichtig. Drei Viertel geben jedoch auch zu verstehen, dass sie in der Schule durchaus ehrgeiziger sein könnten bzw. sollten. Für gut die Hälfte würden höhere Anforderungen bzw. Erwartungen an sie als Schüler dazu beitragen, mehr zu leisten. Auch vertritt in etwa jeder zweite Jugendliche die Meinung, dass der Leistungswille und die Anstrengungsbereitschaft in der Schule stärker gefördert werden sollten.

Die Fragen zur individuellen Leistungsorientierung beantworteten die Heranwachsenden wie folgt:

- 73,5 Prozent stimmen der Aussage zu (davon 42,6% „Trifft eher zu“), dass die Lehrer an ihrer Schule jeden Schüler nach seinen Fähigkeiten fördern.
- 53,5 Prozent vertreten die Ansicht (davon 36,5% „Trifft eher zu“), dass die Lehrer an ihrer Schule mit ihnen regelmäßig den Leistungsstand besprechen. Für etwa jeden zweiten Schüler trifft dies demnach nicht bzw. eher nicht zu.
- 69,2 Prozent (davon 47,5% „Trifft eher zu“) geben an, dass sie sich aufgrund der Leistungsrückmeldungen an der Schule in ihrem Leistungsstand gut einschätzen können. Etwa ein Drittel der Befragten können dem nicht zustimmen.
- Mehr als die Hälfte der Lernenden (55,6%, davon 36,7% „Trifft eher zu“) wünschen sich, dass die Leistungserwartungen an der Schule klarer definiert werden.
- 41,4 Prozent (davon 27,7% „Trifft eher zu“) fänden es gut, wenn an ihrer Schule offener über Leistungsanforderungen diskutiert würde.
- In etwa jeder zweite Schüler (47,2%, davon 20,4% „Trifft eher zu“) fände es sinnvoll, wenn es ab der Mittelstufe Noten/Punkte gäbe.

Die Fragen zur Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeiten, Leistungsmöglichkeiten und Leistungsgrenzen wurden wie folgt beantwortet:

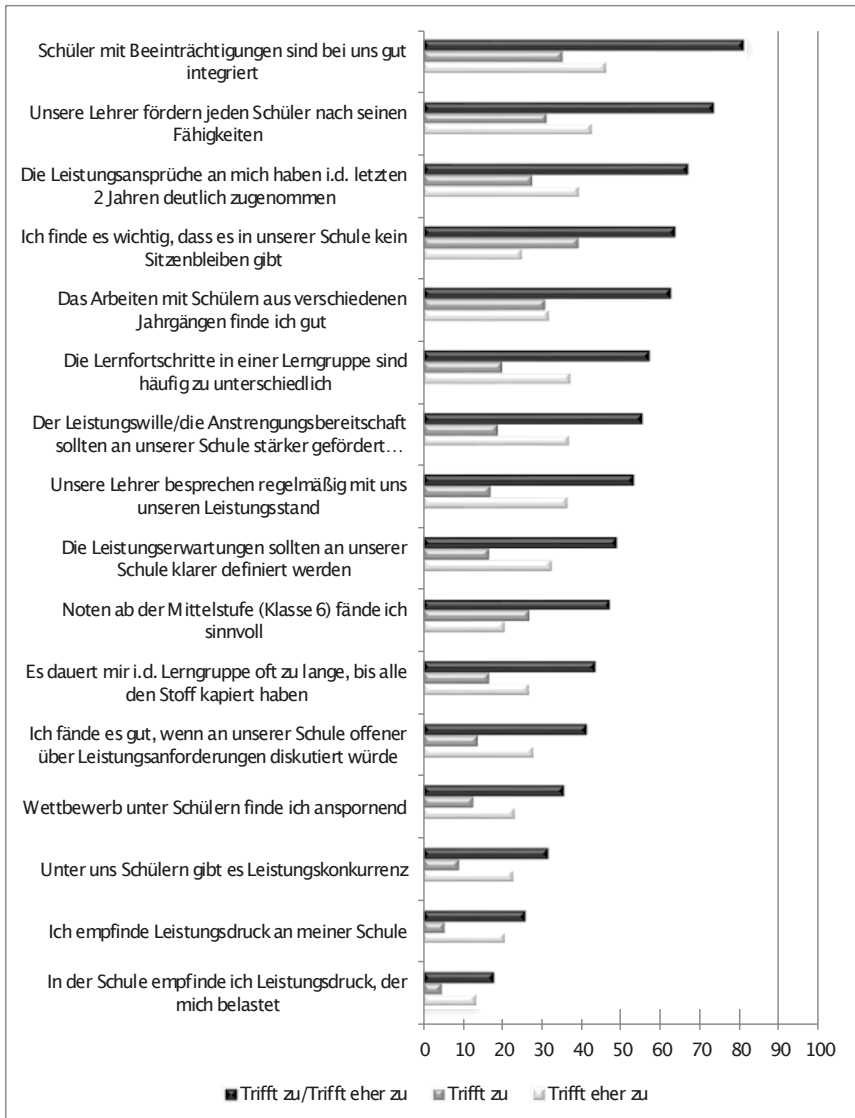


Abbildung 27 Leistungsanspruch von Schule (II, in Prozent)

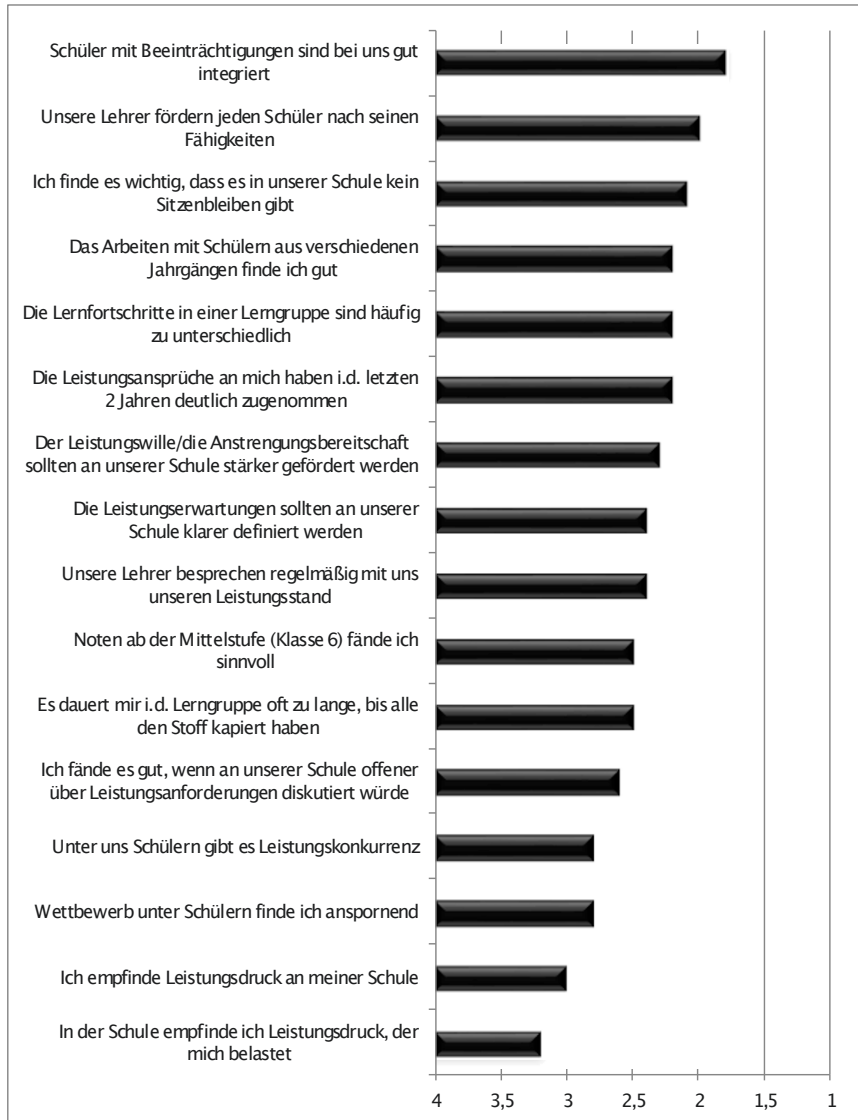


Abbildung 28 Leistungsanspruch von Schule (II, Mittelwerte: 1=„Trifft zu“, 2=„Trifft eher zu“, 3=„Trifft eher nicht zu“, 4=„Trifft nicht zu“)

- 72,1 Prozent (davon 39,1% „Trifft eher zu“) machen sich oft Gedanken darüber, ob sie den gewünschten Schulabschluss auch schaffen werden. Dem stimmen

signifikant ($p < .01$) mehr Mädchen (74%) als Jungen (70,8%) sowie mehr Schüler aus den unteren als aus den oberen Jahrgangsstufen zu (z. B. Klasse 7 = 76%; Klasse 10 = 67,2%; sign. $p < .01$).

- 63,4 Prozent (davon 39,1% „Trifft eher zu“) glauben, vergleichbare schulische Leistungen wie die Schüler aus der Regelschule zu erbringen. Dem stimmen (sign. $p < .01$) mehr Jungen (68,5%) als Mädchen (58,2%) sowie mehr Schüler aus den oberen als aus den unteren Jahrgangsstufen zu (z. B. Klasse 7 = 58,1%; Klasse 10 = 70,2%).
- 46,5 Prozent (davon 38,1% „Trifft eher zu“) geben an, sie fühlten sich für den Übergang in eine weiterführende Schule gut vorbereitet, für etwa die Hälfte trifft dies hingegen nicht bzw. nicht ganz zu.

Die Antworthäufigkeiten zu den Fragen nach der Leistungskonkurrenz unter den Schülern und zum Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen verteilen sich wie folgt:

- Gut ein Viertel der Schüler (26,1%, davon 20,6% „Trifft eher zu“) empfinden nach eigenen Angaben Leistungsdruck an der Schule. Dies wird häufiger (sign. $p < .01$) von den Jungen (28,8%) als von den Mädchen (23,6%) zum Ausdruck gebracht.
- 18 Prozent (davon 13,3% „Trifft eher zu“) geben zu verstehen, dass sie in der Schule Leistungsdruck empfinden, der für sie belastend sei (hierbei ergeben sich keine geschlechtsspezifischen Mittelwertunterschiede).
- 31,9 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass es an ihrer Schule unter den Schülern Leistungskonkurrenz gibt (davon 22,8% „Trifft eher zu“).
- 37,5 Prozent (davon 24,3% „Trifft eher zu“) macht es etwas aus, wenn andere aus der Lerngruppe schneller vorankommen als sie selber (Mädchen: 41,8%; Jungen: 33%; Schüler aus Klasse 10: 40,3% und aus Klasse 7: 31,8%; jeweils sign. $p < .01$).
- Gleichmaßen finden etwa ein Drittel (35,8%) Wettbewerb unter Schülern anspornend (Jungen: 45,1%; Mädchen: 26,7%, sign. $p < .01$).
- 70,5 Prozent (davon 39,1% „Trifft eher zu“) erleben in der Schule keine Nachteile, wenn sie einmal etwas falsch machen.

Weitere Ergebnisse zu diesem Themenbereich sind:

- 81,3 Prozent sind davon überzeugt, dass Schüler mit Beeinträchtigungen bei ihnen gut integriert sind (davon 46,2% „Trifft eher zu“).

- 63,8 Prozent (davon 24,9% „Trifft eher zu“) finden es wichtig, dass es an ihrer Schule kein Sitzenbleiben gibt (Klasse 5: 69%; Klasse 10: 59,2%; sign. $p < .01$). Für gut ein Drittel spielt das Sitzenbleiben möglicherweise keine große Rolle.
- 62,6 Prozent finden das jahrgangsübergreifende Arbeiten gut, mehr als ein Drittel können bzw. möchten dem nicht zustimmen.
- 57,3 Prozent (davon 37,3% „Trifft eher zu“) finden, dass die Lernfortschritte in der Lerngruppe häufig zu unterschiedlich sind.
- 43,6 Prozent dauert es in der Lerngruppe nach eigenen Angaben oft zu lange, bis alle den Stoff verstanden haben.

Obwohl die Freien Alternativschulen ihren Schülern viel Freiheit beim Lernen gewähren und sie leistungsmäßig nicht unter Druck zu setzen versuchen, gibt es dennoch eine kleine Minderheit, die Leistungsdruck und Leistungskonkurrenz unter Schülern empfindet. Dazu zählen vor allem Schüler aus den oberen Jahrgangsstufen, die an ihrer Schule gegenüber früheren Jahren auch eine deutliche Zunahme der Leistungsansprüche, Leistungserwartungen und Leistungsanforderungen konstatieren, was mit den anstehenden Prüfungen am Ende der 9./10. Jahrgangsstufe oder mit dem Übergang in eine weiterführende Schule in Zusammenhang stehen dürfte. Letztlich geht aus den Befunden hervor, dass die beiden Geschlechter unterschiedliche Einstellungen zu den Themen Leistung, Leistungsbeurteilung, Wettbewerb und Konkurrenz usw. haben. Jungen fühlen sich beispielsweise einem stärkeren Leistungsdruck ausgesetzt als Mädchen, während es den Mädchen mehr als den Jungen etwas ausmacht, wenn jemand aus der eigenen Lerngruppe schneller vorankommt als sie selber.

Insgesamt weisen die Ergebnisse auf eine zwiespältige Haltung der Freien Alternativschule im Umgang mit den Themen „Leistungsanforderungen“, „Leistungsmotivation“, „Wettbewerb“ oder „Leistungskontrolle/Leistungsüberprüfung“ hin. Viele Schüler haben offensichtlich Schwierigkeiten damit, die Leistungserwartungen, die in der Schule an sie gestellt werden, adäquat einzuschätzen. Dies trifft auch für die Beurteilung bzw. Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen zu. Der Wunsch jedes zweiten Jugendlichen, ab der Mittelstufe Noten/Punkte zu erhalten, entspricht unseres Erachtens dem Wunsch und dem Bedürfnis nach mehr und besserer Orientierung, was den eigenen Leistungsstand und die eigenen Leistungsfähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten betrifft. Ähnlich verhält es sich mit leistungsmotivationalen Aspekten, wenn zum Beispiel jeder zweite Befragte zum Ausdruck bringt, dass der Leistungswille und die Anstrengungsbereitschaft an der Schule stärker gefördert werden könnten bzw. sollten. Auch das Lernen und Arbeiten in leistungsheterogenen Lerngruppen wird von einigen Schülern problematisiert, zum Beispiel im Hinblick darauf, dass das Lern-

tempo unter den Schülern häufig zu unterschiedlich ist, was den eigenen Lernfortschritt wiederum behindern kann. Mitunter ist dies ein Hinweis darauf, das schulische Lernen und Arbeiten an den Freien Alternativschulen in noch stärkerem Maße binnendifferenziert zu gestalten, als dies bislang geschieht.

5.10 Stärken und Schwächen in einzelnen Fächern/ Lernfeldern

In Kapitel 8 des Fragebogens wurden die Schüler gebeten anzugeben, in welchen Fächern/Lernfeldern ihre Stärken liegen würden und in welchen sie leistungsmäßig nicht so gut seien (offene Frage). Zu den leistungsbezogenen Stärken wurden 1.638 und zu den Schwächen 1.158 Stellungnahmen abgegeben. Dies entspricht 2,3 bzw. 1,6 Nennungen pro Schüler. Bei der Auswertung wurden nur solche Antworten berücksichtigt, die sich inhaltlich auf ein Fach bzw. auf ein Fachgebiet beziehen und beispielsweise nicht auf das Lernen an sich (z. B. von Vokabeln). In Tabelle 2 sind die Befunde hierzu mitgeteilt.

Etwa die Hälfte der Befragten (52,8 Prozent) gibt an, sie hätten ihre Stärken in den naturwissenschaftlichen Fächern. Gleichmaßen meinen 54,9 Prozent, in diesen Fächern leistungsmäßig eher schwach zu sein. Da die Stärken und Schwächen zusammengekommen über 100 Prozent ergeben, kann nicht ausgeschlossen werden, dass Doppelnennungen vorgenommen wurden.

Tabelle 2 Stärken und Schwächen in einzelnen Lernfeldern/Fächern (in Prozent, bezogen auf die jeweilige Gesamtstichprobe)

	Stärken			Schwächen		
Fach	gesamt	weiblich	männlich	gesamt	weiblich	männlich
Naturwiss.	52,8	49,6	57,1	54,9	64,2	46,2
Mathematik	34,1	30,2	38,6	37,0	44,9	29,5
Biologie	10,5	12,7	8,5	7,8	7,3	8,3
Physik	8,6	6,0	11,4	13,5	19,6	7,6
Chemie	7,5	5,3	9,8	10,9	13,6	8,3
Geographie	5,4	5,8	5,1	3,1	3,3	2,9
Informatik	2,3	1,3	3,3	0,4	0,4	0,4
Sonstiges	2,4			1,2		
Geisteswiss.	43,9	51,3	37,1	27,0	20,4	33,5
Deutsch	31,9	42,2	22,1	21,3	12,7	30,1
Geschichte	6,7	6,7	6,7	3,0	3,8	2,2
Gesellschafts- lehre	4,0	3,8	4,2	1,3	1,8	0,9
Sonstiges	10,3			3,9		
Fremd- sprachen	37,6	42,4	33,0	38,7	38,7	39,5
Englisch	31,7	35,3	28,1	25,2	25,8	25,0
Französisch	3,5	5,3	1,6	9,2	8,0	10,7
Spanisch	3,4	4,2	2,7	7,3	8,4	6,3
Latein	0,3	0,2	0,4	0	0	0
Sonstiges	2,9			2,2		
Sport	25,9	20,9	31,3	3,3	5,3	1,3
Künstlerische Fächer	16,8	21,8	12,3	3,4	2,7	4,2

Bezogen auf die einzelnen Fächer schätzen sich mehr Schüler in Mathematik, Physik und Chemie leistungsmäßig eher schwach als stark ein. Für das Fach Biologie gilt das Umgekehrte. Zudem ergibt sich eine geschlechtsspezifische Tendenz dahingehend, dass sich mehr Jungen als Mädchen in den naturwissenschaftlichen Fächern leistungsmäßig als stark bzw. mehr Mädchen als Jungen als schwach einschätzen. In den geisteswissenschaftlichen Fächern beurteilen 43,9 Prozent ihre Leistungen als stark und 27 Prozent als schwach. Dies gilt insbesondere für das Fach Deutsch. Dabei dominieren vor allem die Mädchen vor den Jungen. Das

heißt, die Mädchen schätzen sich in den geisteswissenschaftlichen Fächern leistungsmäßig als stärker ein als die Jungen.

Eine ähnliche geschlechtsspezifische Verteilung ergibt sich in den Fremdsprachen. Auch hier sind es prozentual mehr Mädchen als Jungen, die Stärken angeben (vor allem im Fach Englisch). Insgesamt verteilen sich die Schüler in etwa prozentual gleich auf die Aussage, sie hätten in den Fremdsprachen Stärken bzw. Schwächen. 37,6 Prozent geben an, sie seien in den Fremdsprachen leistungsmäßig stark, und 38,7 Prozent, sie seien schwach.

In den Fächern Sport und Kunst geben die Schüler an, leistungsmäßig mehr Stärken als Schwächen zu haben, wobei dies für das Fach Sport vergleichsweise auf mehr Jungen als Mädchen und für die künstlerischen Fächern auf mehr Mädchen als Jungen zutrifft.

In Tabelle 3 sind die Befunde nochmals auf der Basis der absoluten Häufigkeiten mitgeteilt, um die geschlechtsspezifischen Verteilungen noch deutlicher zu machen.

Tabelle 3 Stärken/Schwächen in den Fächern/Lernfeldern (in Prozent, bezogen auf die Anzahl der Nennungen, und – in Klammern – der absoluten Häufigkeiten)

	Stärken			Schwächen		
Fach	gesamt	weiblich	männlich	gesamt	weiblich	männlich
	100% (1.638)	52,7% (864)	47,3% (774)	100 (1.158)	51,2% (593)	48,8% (565)
Naturwissen- schaft	29,3 (480)	46,5 (223)	53,3 (256)	43,1 (499)	57,9 (290)	42,1 (210)
Geisteswissen- schaft	24,4 (399)	57,9 (231)	42,1 (166)	21,2 (245)	37,6 (93)	62,4 (152)
Fremdsprachen	20,8 (342)	55,8 (191)	43,2 (148)	30,4 (352)	49,4 (174)	50,6 (178)
Sport	14,3 (235)	40,0 (94)	60,0 (141)	2,6 (30)	80,0 (24)	20,0 (6)
Künstlerische Fächer	11,2 (153)	64,0 (98)	36,0 (55)	2,7 (31)	38,7 (12)	61,3 (19)
Sonstiges	1,8 (29)	1,0 (17)	0,5 (9)	0,8 (1)	– (–)	0,8 (1)

5.11 Unterforderung

Die Schüler wurden auch danach gefragt, in welchen Fächern sie sich unterfordert fühlen (vierstufige Antwortmöglichkeit: „Trifft zu“, „Trifft eher zu“, „Trifft eher nicht zu“, „Trifft nicht zu“). Die Ergebnisse hierzu sind den Abbildungen 29 (in Prozent) und 30 (Mittelwerte) zu entnehmen.

Etwa ein Drittel der Schüler gibt an, sie fühlten sich im Fach Englisch, und jeweils etwa ein Viertel, sie fühlten sich in den Fächern Deutsch (Mädchen: 30,2%, Jungen: 22,1%, sign. $p < .05$), Mathematik (Mädchen: 22,4%, Jungen: 30,6%, sign. $p < .01$) und in den Naturwissenschaften unterfordert. Zwischen den Jahrgangsstufen ergeben sich im Antwortverhalten der Befragten bei allen genannten Fächern signifikante Mittelwertunterschiede ($p < .01$). Die Schüler aus den oberen Jahrgangsstufen bringen zum Ausdruck, dass sie sich in den einzelnen Fächern deutlich weniger unterfordert fühlen als die Befragten aus den unteren Jahrgangsstufen (z. B. im Fach Englisch Klasse 7: 33,3%, Klasse 10: 26,5%, jeweils bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“, „Trifft eher zu“). Insgesamt gesehen geben die Befunde Anlass zu Überlegungen, die Anforderungen in den einzelnen Fächern – insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen – den Erwartungen und Möglichkeiten der Schüler besser anzupassen (siehe dazu auch Kapitel 9).

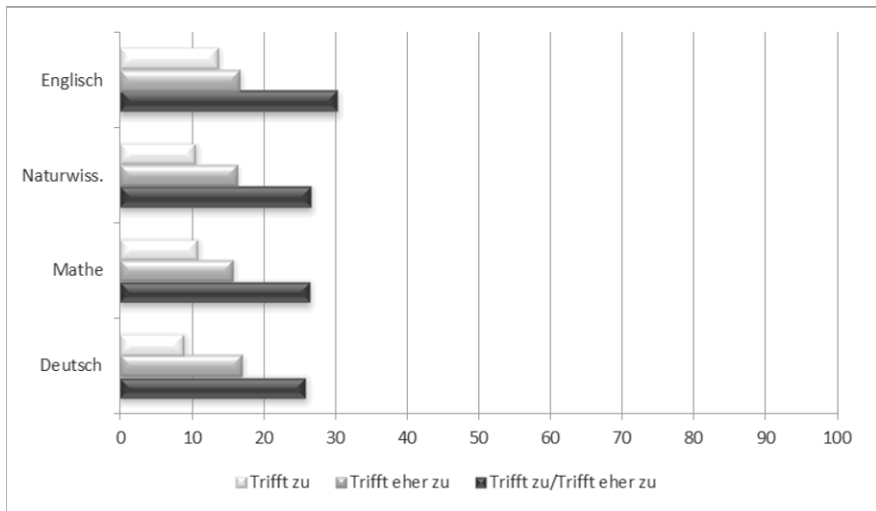


Abbildung 29 „In welchen Fächern fühlst Du Dich unterfordert?“ (in Prozent)

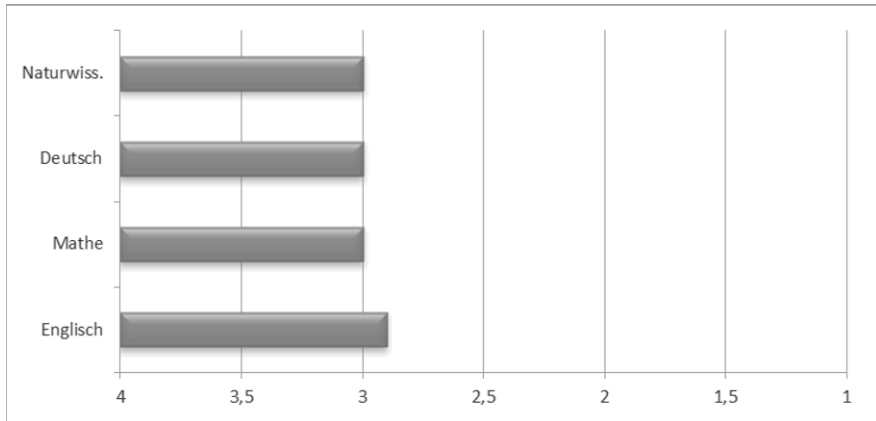


Abbildung 30 „In welchen Fächern fühlst Du Dich unterfordert?“ (Mittelwerte: 1=„Trifft zu“, 2=„Trifft eher zu“, 3=„Trifft eher nicht zu“, 4=„Trifft nicht zu“)

5.12 Nachhilfe

Das Pendant zur Wahrnehmung von Unterforderung ist die Inanspruchnahme von Nachhilfe außerhalb des regulären Unterrichts. Nachhilfe wird von den Lernenden aus der vorliegenden Stichprobe kaum häufiger in Anspruch genommen als von Schülern in Regelschulen. So geben 25,3 Prozent der Befragten aus den Freien Alternativschulen an, in den letzten zwölf Monaten außerhalb der Schule Nachhilfe erhalten zu haben (5,4% regelmäßig in mehreren Fächern, 10% regelmäßig in einem Fach, 9,9% gelegentlich). In der Shell-Jugendstudie von 2010 (Shell Deutschland 2010) wird von 24 Prozent der Schüler an Regelschulen berichtet, dass sie regelmäßig oder gelegentlich Nachhilfe in Anspruch nehmen bzw. genommen haben. Dies sagt allerdings nichts darüber aus, wie häufig sich Eltern mit ihren Kindern zusammensetzen, um mit ihnen gemeinsam zu lernen und das an der Schule Gelernte zu vertiefen oder nachzuholen, und zwar unabhängig davon, ob zusätzlich Nachhilfe in Anspruch genommen wird oder nicht. Wenn jedoch Nachhilfe in Anspruch genommen wird, dann erfolgt sie bei den hier befragten Jugendlichen am häufigsten in den Fächern Mathematik (58,3%), Englisch (37,8%) und Deutsch (23,9%).

Die Inanspruchnahme von Nachhilfe nimmt an den Freien Alternativschulen über die Jahrgangsstufen hinweg deutlich zu (siehe Abbildung 31), was wiederum vor allem in Zusammenhang damit stehen dürfte, dass die fächerspezifischen Ansprüche in den höheren Jahrgangsstufen steigen und sich die Schüler auf den

Schulabschluss bzw. auf den Wechsel in eine weiterführende Schulform vorbereiten.

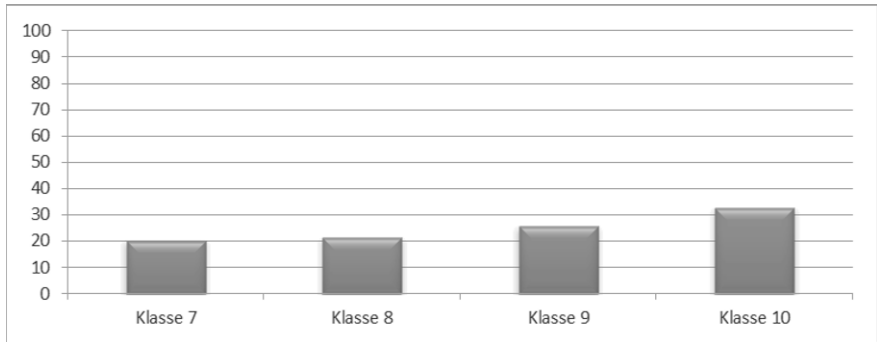


Abbildung 31 Inanspruchnahme von Nachhilfe, verteilt über die einzelnen Jahrgangsstufen (in Prozent)

5.13 Schulprobleme

Zu hohe Leistungsansprüche in der Schule und ein ausgeprägtes Konkurrenzdenken unter den Schülern haben zuweilen negative Auswirkungen auf das Sozialverhalten (z. B. Mobbing) und die gesundheitliche Entwicklung der Heranwachsenden (z. B. somatische Beschwerden aufgrund von Prüfungsstress) (vgl. etwa Hurrelmann & Settertobulte 2008). Es ist zu vermuten, dass Lernende in einer Schulform, die viel Wert auf ein wertschätzendes Lernklima legt, vergleichsweise weniger schulische Belastungen erleben. Im letzten Teil des Fragebogens wurden die Schüler deshalb gebeten, anzugeben, wie häufig bestimmte schulbezogene Probleme bei ihnen – bezogen auf die letzten beiden Schuljahre – aufgetreten sind (Antwortmöglichkeiten: „Sehr oft“, „Oft“, „Selten“, „Nie“). Die Ergebnisse zu diesem Themenkomplex sind in den Abbildungen 32 (in Prozent) und 33 (Mittelwerte) wiedergegeben. Dabei wird deutlich, dass sich die Mittelwerte zwischen den Antwortkategorien „Selten“ und „Nie“ bewegen und nur wenige Schüler (um die fünf Prozent) die Antwortkategorie „Sehr oft“ gewählt haben.

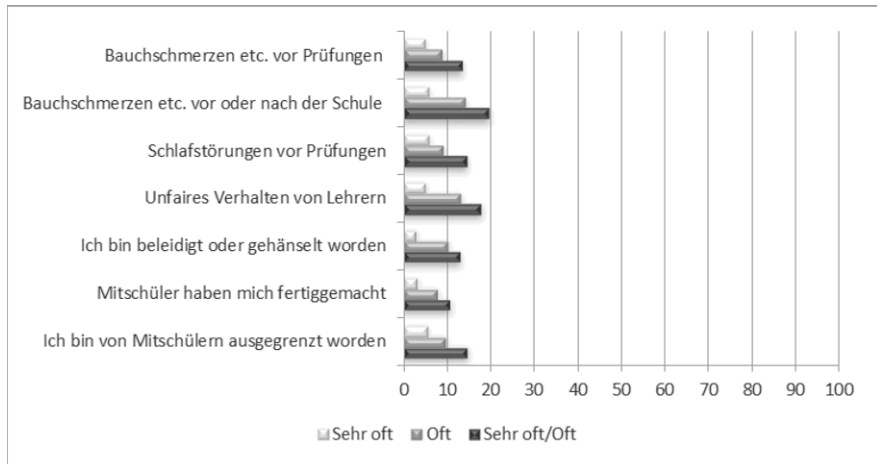


Abbildung 32 Häufigkeit des Vorkommens von Schulproblemen in den letzten beiden Schuljahren (in Prozent)

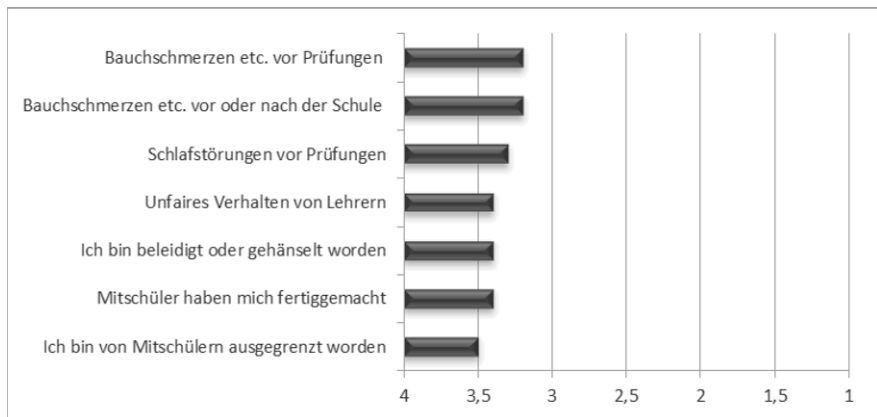


Abbildung 33 Häufigkeit des Vorkommens von Schulproblemen in den letzten beiden Schuljahren (Mittelwerte: 1=„Sehr oft“, 2=„Oft“, 3=„Selten“, 4=„Nie“)

Bezogen auf die letzten beiden Schuljahre geben 14,4 Prozent der Befragten an, sie hätten „Sehr oft“, „Oft“ (davon 5,1% „Sehr oft“) Ausgrenzung durch Mitschüler erfahren. 10,5 Prozent sind in diesem Zeitraum (2,9% „Sehr oft“) nach eigenem Er-

messen „Sehr oft“/„Oft“ von Mitschülern fertiggemacht worden,¹⁰ und 12,7 Prozent haben Beleidigungen oder Hänseleien in der Schule erfahren (2,6% „Sehr oft“). Die Mittelwertunterschiede ($p < .01$) zwischen den Jahrgangstufen weisen darauf hin, dass die genannten sozialen Probleme und Konflikte mit zunehmendem Alter der Schüler in der Häufigkeit ihres Vorkommens deutlich abnehmen. Beispiel: Während 20,2 Prozent der Schüler aus der siebten Jahrgangsstufe angeben, sie seien in der Schule in den letzten beiden Schuljahren „Sehr oft“/„Oft“ beleidigt oder gehänselt worden, kommt dies nur noch bei 8,8 Prozent der Jugendlichen aus der zehnten Jahrgangsstufe vor.

Deutlich (sign. $p < .01$) mehr Jungen (20,3%) als Mädchen (14,4%; gesamt 17,6%) haben nach eigenen Angaben in den letzten beiden Schuljahren die Erfahrung gemacht, dass sie von den Lehrern (davon 4,7% „Sehr oft“) unfair behandelt wurden. Demgegenüber geben mehr Mädchen als Jungen an (sign. $p < .01$), sie hätten in den letzten beiden Schuljahren Schlafstörungen vor Prüfungen (Mädchen: 17,1%; Jungen: 11,4%; gesamt: 14,3%), Bauchschmerzen, Kopfschmerzen oder Übelkeit vor oder nach der Schule (Mädchen: 20,2%; Jungen: 17,9%; gesamt: 19,4%) bzw. Bauchschmerzen, Kopfschmerzen oder Übelkeit vor Prüfungen gehabt (Mädchen: 15,6%; Jungen: 10,3%; gesamt: 13,2%). Bei keinem der soeben genannten Items ergeben sich jahrgangsspezifische Mittelwertunterschiede.

10 In einer von der Deutschen Angestellten-Krankenkasse (2013) in Auftrag gegebenen Studie zum Thema „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“ gaben 31,2 Prozent der 2008 befragten 14- bis 17-jährigen Schüler (N=950) aus acht Regelschulen an, sie seien in den letzten drei Jahren einmal/mehrmals von Mitschülern schikaniert oder fertiggemacht worden (einmal: 19 Prozent, mehrmals: 12,2 Prozent). Allerdings liegen hierzu keine schulformspezifischen Auswertungen vor.

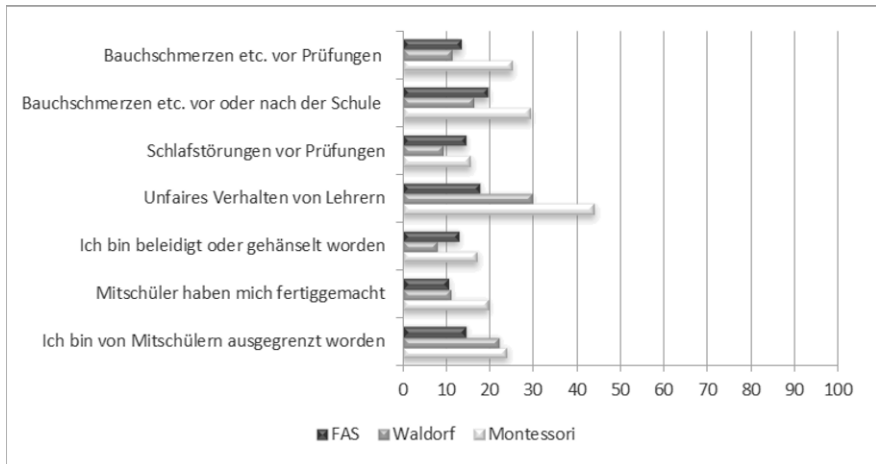


Abbildung 34 Schulprobleme bei Schülern aus Freien Alternativschulen, Montessorischulen und Waldorfschulen (in Prozent, bezogen auf die Antwortskalen „Sehr oft“, „Oft“)

Insgesamt reagieren Mädchen und Jungen unterschiedlich auf die im Fragebogen zum Ausdruck gebrachten Aspekte schulischer Belastungen. Dies ist ein allgemein bekanntes Phänomen (z. B. Kolip & Hurrelmann 2002), das vor allem darauf zurückgeführt wird, dass Mädchen bei hohen Belastungen (z. B. Stress) in der Regel internalisierende Bewältigungsstrategien entwickeln (z. B. Rückzug, Angst, psychosomatische Beschwerden), während Jungen eher externalisierende Strategien zeigen (z. B. aggressives Verhalten). Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Belastungserleben sind allerdings auch auf unterschiedliche Gesundheitskonzepte von Jungen und Mädchen, auf unterschiedliche Fähigkeiten zur Selbstaufmerksamkeit sowie auf Unterschiede in der Bereitschaft, Belastungen zuzugeben, zurückzuführen.

Für den Fragebogenbereich „Schulprobleme“ liegen Vergleichsdaten aus den Befragungen von Waldorfschülern (N=827) und Montessorischülern (N=643) aus den Schuljahren 2010/11 und 2012/13 vor (Liebenwein, Barz & Randoll 2012, 2013). Die in Abbildung 34 mitgeteilten Werte beziehen sich bei beiden Referenzschulen – gleichermaßen wie bei den Freien Alternativschulen – auf die Jahrgangsstufen sieben bis zehn.

Die Schüler aus den Montessorischulen geben vergleichsweise häufiger an, sie hätten in den letzten beiden Schuljahren psychosomatische Beschwerden aufgrund schulspezifischer Anforderungen gehabt. Zudem konstatieren sie häufiger, dass

sich Lehrer ihnen gegenüber unfair verhalten haben. Letzteres wird auch von 29,5 Prozent der Waldorfschüler angegeben, im Vergleich zu 17,6 Prozent der Schüler aus den Freien Alternativschulen. Montessorischüler wurden nach eigenem Bekunden zudem häufiger Opfer von Mobbing, vor allem in Form von Ausgrenzung in der Klasse und Angriffen durch Mitschüler.

Besonders auffallend sind demnach die vergleichsweise hohen Prozentwerte bezüglich des Vorkommens schulischer Probleme bei den Montessorischülern. Darüber hinaus unterscheiden sich die drei Vergleichsgruppen auffällig bei der Einschätzung des Items „Unfares Verhalten von Lehrern“. Hier scheinen die Schüler aus den Freien Alternativschulen weniger betroffen zu sein als die Waldorf- und die Montessorischüler, wobei sich die Montessorischüler am stärksten mit unfärem Verhalten von Lehrern konfrontiert sehen. Bei allen methodischen Vorbehalten gegenüber einem solchen Vergleich könnte es eine Rolle spielen, dass ein Teil der Montessorischulen Regelschulen sind (Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien).

6 Ziele und Besonderheiten der Freien Alternativschule im Urteil der Schüler

Die Frage, ob die Schüler mehr über die Vorstellungen und Ziele der Freien Alternativschule in Erfahrung bringen wollten, wurde von annähernd jedem zweiten Jugendlichen (49,2%) verneint. Lediglich 18,5 Prozent antworteten darauf mit „Ja“ und 29,6 Prozent mit „Manchmal“. Um die 40 Prozent meinen, dass in der Schule über die Ziele der Freien Alternativschulen diskutiert werde, und 34 Prozent geben an, sie würden mit ihren Eltern über die besondere Pädagogik ihrer Schule reden. Letztlich geben 45,3 Prozent an, sie berichteten Freunden oder Schülern aus der Regelschule über das Leben an ihrer Schule. Allerdings sind es nur 18,8 Prozent, die auch Freunde oder Bekannte zu Veranstaltungen an ihrer Schule einladen.

Die Ergebnisse zu diesen Fragen sind in Abbildung 35 zusammengefasst.

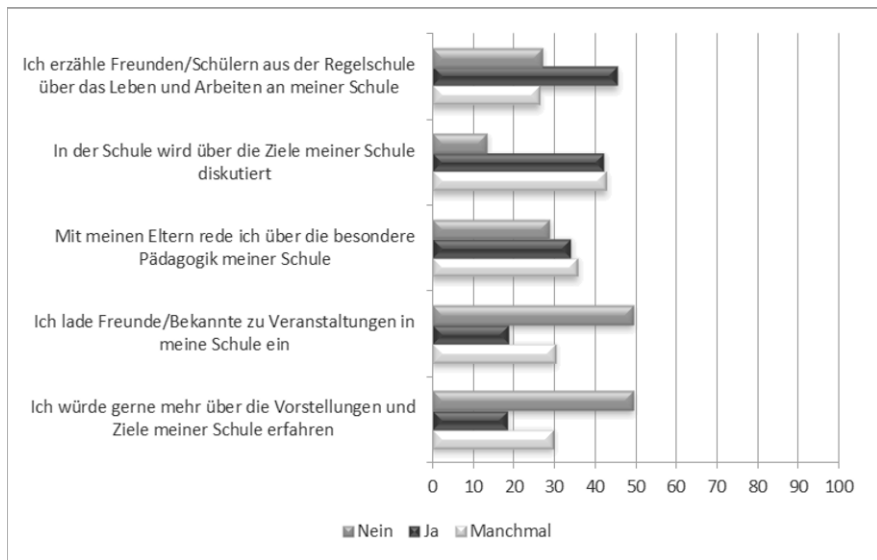


Abbildung 35 Ziele der Freien Alternativschulen (in der Skala mit „Ja“, „Nein“, „Manchmal“ (in Prozent)

Die Schüler hatten auch die Möglichkeit, sich zu den folgenden Fragen frei zu äußern:

- „Kannst Du stichwortartig die wichtigsten Besonderheiten Deiner Schule nennen?“
- „Was findest *Du* an Deiner Schule besonders gut?“
- „Was findest *Du* an Deiner Schule nicht so gut?“

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden zu inhaltlichen Hauptkategorien zusammengefasst. Jede Hauptkategorie wird durch eine unterschiedliche Anzahl von Unterkategorien differenziert. Die Bildung von Hauptkategorien der Schülerantworten kann einen Eindruck über die inhaltlichen Schwerpunkte der Schülerwahrnehmung über ihr Schulleben vermitteln. Die freien Antworten ergänzen somit die Befunde aus den geschlossenen Fragen. Die zahlenmäßig wichtigsten Hauptkategorien betreffen Aussagen über das „Pädagogische Konzept“ der Freien Alternativschule sowie über das „Soziale Miteinander“ (bei „Finde ich nicht so gut“ kommt die Kategorie „Schulalltag/Schulbetrieb“ hinzu). Bei allen anderen geringer besetzten Hauptkategorien handelt es sich um Unterkategorien mit vergleichsweise wenigen Aussagen.

Im Folgenden werden in der Regel nur solche Unterkategorien in die Ergebnisdarstellung aufgenommen, denen mindestens 20 Schüleraussagen zugrunde liegen. Interessant ist auch die Betrachtung des unterschiedlichen Antwortverhaltens von Mädchen und Jungen. Zur Veranschaulichung werden zu allen drei Fragen einzelne Schülerantworten zum Teil wortgetreu wiedergegeben.

In Tabelle 4 sind die prozentualen und absoluten Häufigkeiten der Aussagen zu den von den Schülern genannten Besonderheiten der Freien Alternativschule wiedergegeben, die einer der Hauptkategorien zugeordnet werden konnten. Insgesamt wurden 1.019 semantisch voneinander differenzierbare Aussagen ermittelt. 260 Schüler (28,6%) beantworteten diese Frage nicht bzw. mit „Weiß nicht“.

Tabelle 4 Wichtigste Besonderheiten der Freien Alternativschule (Prozent der Schüler und absolute Häufigkeiten)

Kategorie	gesamt	weiblich	männlich
Pädagogisches Konzept	61,5% (559)	66,2% (298)	57,6% (258)
Soziales Miteinander	32,1% (292)	39,8% (179)	25,0% (112)
Allgemeine Angebote	4,1% (37)	–	–
Ausstattung/Räumlichkeiten	4,1% (37)	–	–
Besondere Angebote/ Projekte/Kurse	3,0% (27)	–	–
Versorgung	3,1% (28)	–	–
Nennung geschätzter Fächer	2,2% (20)	–	–
Sonstiges	1,2% (11)	–	–
Negative Nennungen/Kritik	0,9% (8)	–	–
Weiß nicht/keine Antwort	28,6% (260)	–	–

Stichwortartig können die Schüleraussagen wie folgt zusammengefasst werden:

„Nach eigenem Tempo lernen“, „Individuelle Förderung“, „Eigene Vorschläge einbringen“, „Eigene Meinung sagen“, „Freiarbeit“, „Mitgestalten, mitentscheiden“, „Freies Lernen“, „Alle duzen sich“, „Gutes Verhältnis zu Lehrern (Umgang, Verständnis, Vertrauen, ‚offene‘ Lehrer, nette Begleiter)“, „Gute Atmosphäre“, „Respektvoller Umgang miteinander“, „Demokratische Schule“, „Spaß beim Lernen“, „Selbstbestimmtes Lernen“, „Lernen von Selbstständigkeit“, „Verantwortung“, „Eigenmotivation“, „Organisation“, „Viele Projekte“, „Fahrten“, „Feste“, „Kreative Angebote“, „Jahrgangsübergreifendes Lernen“, „Kein Leistungsdruck (keine Noten bis zur 10. Klasse)“, „Viel Gruppenarbeit“, „Kein Leistungs-

druck“, „Kaum bzw. keine Hausaufgaben“, „Streichelzoo/Haltung von Tieren“, „Kleine Klassen“, „Viele Pausen“, „Ab 9.00 Schulanfang“, „Gemeinsames Essen/Frühstück“, „Integration von Behinderten“.

In Tabelle 5 sind die Antworten auf die Frage „Was findest Du an Deiner Schule besonders gut?“ wiedergegeben. Hierzu gaben die Jugendlichen 952 Stellungnahmen ab. 202 Schüler beantworteten diese Frage nicht bzw. mit „Weiß nicht“.

Insgesamt werden inhaltlich ähnliche Antworten wie bei der Frage nach den wichtigsten Besonderheiten der Freien Alternativschulen gegeben. Da nicht allgemein nach den Besonderheiten der Freien Alternativschulen, sondern nach der subjektiven, persönlichen Meinung der Schüler gefragt wurde, wurden von den Heranwachsenden zum Teil ausführlichere Stellungnahmen abgegeben. Weil die Antwort eines Schülers mehrere Inhalte haben konnte, wurde sie auch mehreren Haupt- bzw. Unterkategorien zugeordnet.

Tabelle 5 „Was findest Du an Deiner Schule besonders gut?“ (Prozent der Schüler und absolute Häufigkeiten)

Kategorie	gesamt	weiblich	männlich
Pädagogisches Konzept	52,4% (476)	56,9% (256)	48,4% (217)
Soziales Miteinander	25,4% (231)	31,6% (142)	19,9% (89)
Schulalltag/Schulbetrieb	9,1% (83)	9,1% (41)	9,4% (42)
Angebote/Projekte/Kurse	7,6% (69)	–	–
Nennung geschätzter Fächer	3,4% (31)	–	–
Versorgung/ Personal	3,4% (31)	–	–
Ausstattung/Räumlichkeiten	3,4% (31)	–	–
Weiß nicht/ Keine Antwort	22,2% (202)	–	–

An dieser Stelle wird eine wortgetreue Zitation der Schülerantworten – unabhängig von der Einzelzuordnung – wiedergegeben, um einen Eindruck der jeweiligen Gesamtaussage des einzelnen Schülers zu vermitteln. Hierzu einige Beispiele:

- *„Die Art und Weise, wie man lernen kann und dir alles so lange erklärt wird, bis du es verstehst.“*
- *„Dass ich selbst für meine Lernerfolge verantwortlich bin und so manchmal auch schmerzlich lerne, mich selbst anzutreiben.“*
- *„Die Möglichkeit so zu lernen, wie man am besten lernt.“*
- *„Gleichberechtigung – die Mitarbeiter haben nicht mehr zu sagen als die Schüler, keine Noten, die Schüler hier werden nicht in Schubladen gesteckt,*

ich lerne, wann und was ich will, auf eigene Verantwortung. Ich kann meinen eigenen Interessen nachgehen. Niemand hat über mich zu bestimmen, keiner sagt, mach dies oder mach das.“

- *„Freies Lernen, kein Druck, gute Atmosphäre, dass du deinen Lehrern nicht scheißegal bist, dass ich einen guten Zusammenhang mit meiner Klasse habe, was auch durch Projekte verstärkt wird. Dass die Lehrer immer für mich da sind.“*
- *„Den respektvollen Umgang zwischen Erwachsenen und Schülern, Meinungsfreiheit, die Unterstützung bei einer individuellen Entwicklung, eigene Vorschläge einbringen und umsetzen, kreative Unterrichtsgestaltung und eigenverantwortliches Lernen, Freiheit und Mitbestimmung, kein Druck, kein Sitzenbleiben.“*
- *„Dass ich frei entscheiden kann, wann, wie und wo ich lerne. Und ich komme endlich gut mit meinen Lehrern aus. Ich bin sehr froh, auf dieser Schule sein zu dürfen. Die Freiheit, dass man Spaß im Unterricht hat.“*
- *„Persönliche Unterstützung der Pädagogen. Man kann miteinander reden, man muss sich nicht immer mit anderen messen, man kann diskutieren, man kann über seine Lernziele sprechen.“*
- *„Es gibt kein Mobbing, die Lehrer sind nett und geduldig. Wenn man Probleme hat, wird einem so gut es geht geholfen, man hat genügend Freizeit und eigene Arbeiten werden respektiert.“*
- *„Dass man sich zurückziehen kann.“*
- *„Dass es einfach entspannter ist.“*
- *„Dass man mit Kindern arbeitet, die eine Behinderung haben.“*

Zunächst kann festgestellt werden, dass die Fragen „Wichtigste Besonderheiten der Schule“ und „Persönlich finde ich gut“ von allen Schülern insbesondere in Bezug auf das „Pädagogische Konzept“ sowie auf das „Soziale Miteinander“ vergleichbar positiv beantwortet wurden. Allerdings geben die Mädchen insgesamt mehr Stellungnahmen zu beiden Hauptkategorien ab als ihre männlichen Mitschüler. Dies zeigt sich vor allem bei einzelnen Unterkategorien der Hauptkategorie „Pädagogisches Konzept“. Beispiele: „Freies, selbständiges Lernen und Arbeiten“, „Keine Noten, keine Bewertung“, „Kein/niedriger Leistungsdruck“, tendenziell auch bei „Lernstoff selber suchen“, „Individuelle Unterstützung/ Förderung“, „Spaß beim Lernen“, „Lernen im eigenen Tempo“, „Eigeninitiative/Eigenverantwortung/ Eigenmotivation (für die eigene Leistung)“, „Gemischte Altersgruppen im Unterricht/jahrgangsübergreifendes Lernen“, „Noten erst ab Klasse 9“, „Integrative Schule/Zusammenarbeit mit Behinderten/Integration/Inklusion“. Die Mädchen scheinen den „Freiheitsspielraum“, die Eigeninitiative und die Eigenverantwortung

stärker in den Vordergrund zu stellen als die Jungen. Auch der geringe Leistungsdruck und der Verzicht auf Noten/Punkte werden von ihnen häufiger thematisiert.

Vergleichbares gilt für die Hauptkategorie „Soziales Miteinander“. Auch hier geben die Mädchen insgesamt mehr Stellungnahmen ab als ihre männlichen Mitschüler. Diese betreffen vor allem die Unterkategorien „Verhältnis zu Lehrern bzw. Lehrer-Schüler-Beziehung“, „Lehrer duzen, beim Vornamen nennen“, tendenziell auch „Vertrautheit/gute, offene Atmosphäre“, „Gemeinschaftsgefühl, Zusammenhalt, Zusammengehörigkeit“, „Mitbestimmung der Schüler am Unterricht“, „Demokratie, basisdemokratisches System“, „Meinungsfreiheit“.

Die freien Stellungnahmen lassen demnach erkennen, dass die Mädchen den unter den Hauptkategorien „Pädagogisches Konzept“ und „Soziales Miteinander“ zusammengefassten Inhalten in Bezug auf „Die wichtigsten Besonderheiten der Freien Alternativschule“ und die „besonders gut“ bewerteten Aspekte der eigenen Schule einen höheren – im Sinne einer häufigeren Nennung – Stellenwert zustehen als die Jungen.

In Tabelle 6 sind die Befunde zur Frage „Was findest Du an Deiner Schule nicht so gut?“ wiedergegeben.

Tabelle 6 „Was findest Du an Deiner Schule nicht so gut?“ (Prozent der Schüler und absolute Häufigkeiten)

Kategorie	gesamt	weiblich	männlich
Pädagogisches Konzept	28,7% (261)	32,9% (148)	25,0% (112)
Schulalltag/Schulbetrieb	17,6% (160)	16,9% (76)	18,3% (82)
Soziales Miteinander	13,0% (118)	14,4% (65)	11,8% (53)
Fehlende Fächer/Unterricht	7,9% (72)	–	–
Ausstattung/Räumlichkeiten	6,7% (61)	–	–
Versorgung/Personal	5,0% (45)	–	–
Sonstiges	2,6% (24)	–	–
Abgelehnte/überflüssige Angebote/ Fächer/Themen	1,8% (16)	–	–
Fehlende Angebote/ Projekte	1,0% (9)	–	–
Weiß nicht/keine Angabe	28,2% (256)	–	–

Die Stellungnahmen zu Frage 3 „Was findest Du an Deiner Schule nicht so gut?“ erscheinen insofern von Bedeutung, als sie die insgesamt positiven Rückmeldungen zu den Fragen 1 und 2 etwas relativieren und auf Probleme bzw. mögliche Schwachstellen der Freien Alternativschule hinweisen – auch wenn es sich um eher

kleinere Gruppen von Schülern handelt, die Kritik üben. Zunächst fällt auf, dass einige Schüler mit dem „Freiheitsspielraum“ an der Freien Alternativschule offensichtlich nicht so gut umgehen können, sie nehmen die „Freiheit“ eher als Nachteil wahr (z. B. zu wenig lernen, Gefühl der Unterforderung, zu wenig Struktur, zu wenige Regeln, fehlender Druck/zu wenig Leistungsdruck, zu wenig Leistungsrückmeldung, keine Noten/Punkte). Darüber hinaus finden sie „fehlende Fächer“, „zu wenig Sport“ bzw. „zu wenige Sportangebote“, die „schlechte Ausstattung der Schule“, „die räumlichen Verhältnisse“ sowie „einzelne Lehrer“ und auch „das Essen“ nicht so gut.

Beispiele von Stellungnahmen der Schüler (Gesamtzitate):

„Pädagogisches Konzept“ – Thema: „Freiheit/Freiheitsspielraum“

„Zu viel Freiheit“, „Manchmal finde ich, dass ich zu viel Freiheit habe. Deshalb lerne ich nicht besonders viel, weil es mir offensteht, ob ich in den Unterricht gehe oder nicht“, „Etwas zu viel Freiheit, kein Druck“, „Dass wir viel auf uns allein gestellt sind . . .“, „Dass ich manchmal einfach nichts lerne und die Lehrer nicht darauf zurückgreifen“, „Meiner Meinung nach werden Schüler zu wenig dazu angehalten, ihre Lernziele zu erreichen, die sie vorher mit den Lehrern vereinbart haben“.

„Pädagogisches Konzept“ – Thema: „Lernen/Leistung“

„Zu wenig Rückmeldung zur Leistung, keine Noten, altersübergreifende Klassen“, „Kein Überblick über den Leistungsstand“, „Leistungsstärkere werden teilweise nicht so gut gefördert“, „Dass mir oft langweilig ist, „Vielleicht sollten die Lehrer einem mehr Aufgaben geben“, „Zu wenig Lernstoff in zu langer Zeit“, „Dass es keine Noten ab der 7. Klasse gibt“, „Zu wenig Kontrolle“, „Zu wenig Leistungsdruck“, „Würde mir wünschen, dass es ab der 7. Klasse Noten gibt, um den Leistungsdruck zu erhöhen“, „Ich könnte mehr lernen“, „Dass wir nichts lernen und ich mich unterfordert fühle“, „Keine Noten, zu wenig lernen“, „Zu wenig Leistungsdruck“, „Dass man mit dem Lernstoff nicht so weit ist wie normale Schulen“, „Schulfremdprüfung, späte Vorbereitung auf die Prüfung, zu wenig Druck“, „Dass man in den ersten Klassen eher weniger lernt und dafür später umso mehr lernen muss“, „Dass anfangs nicht so gut kontrolliert wird, wie gut man in den einzelnen Hauptfächern ist, und dass man dann zum Teil sehr viel nachlernen muss“.

„Soziales Miteinander“, „Schulalltag/Schulbetrieb“

„Manche Schüler werden von Schülern ausgegrenzt, Kinder werden zu verwöhnt“, „Extrem persönlich ist es hier und das Lernverhalten zu langsam“, „Die Lehrer ziehen Schüler vor! Die Lehrer hören sich bei Streitereien nur die Seite ihrer Lieblingsschüler an“, „Zu wenig Regeln, alles ist viel zu locker, es wird nichts gesagt, wenn Mitschüler über andere Mitschüler schlecht reden, selbst wenn der Lehrer anwesend ist“, „Der Unterricht könnte manchmal etwas strukturierter sein“, „Manchmal sehr unstrukturiert, lange unnötige Kreise und Besprechungen, die man kürzen könnte“, „Unsere Lehrer sind zum Teil überfordert mit manchen Schülern“, „Dass die Lehrer immer wechseln“, „Dass die Lernangebote so schlecht organisiert werden“, „Unorganisierte Lehrer“, „Die Lautstärke im Unterricht und die teilweise Respektlosigkeit“, „Lehrer greifen nicht durch, wenn es zu laut ist“, „Es könnte ein bisschen mehr für Ruhe im Klassenraum gesorgt werden“, „Dass die Schule bis 15.00 Uhr geht“, „Dass es eine Ganztagschule ist“, „Dass unsere Schule zu klein ist und man immer mit denselben Leuten auf lange Zeit umgeben ist“.

„Fächer“

„Zu wenig Sport/Sportarten“, „Keine eigene Sporthalle“, „Den Fremdsprachenunterricht (besonders Englisch)“, „... die Sprachen hier nicht so gefördert werden“, „Unnötige Unterrichtsfächer statt wichtigere Fächer, zum Beispiel statt Luftakrobatik hätte ich lieber Physik“, „Zu wenig Medien“, „Kein Computerunterricht“.

„Versorgung“

„Das Essen“, „Die Küche ist nicht so gut“.

„Räumlichkeiten“

„Den Zustand des Gebäudes“, „Schlechte Ausstattung, Einrichtung der Klassenräume“.

Es ist zu berücksichtigen, dass die Schulen, die an dieser Studie teilgenommen haben, unterschiedlich alt sind und sich hinsichtlich der Schülerzahl, des Standorts, der Räumlichkeiten und der pädagogischen Angebote usw. deutlich voneinander unterscheiden. Dies trifft zum Teil auch für ihr pädagogisches Konzept zu. Auch

dadurch dürften sich Unterschiede in der Beurteilung der Schüler ergeben haben – zum Beispiel in Bezug auf die mehrfach geäußerte Meinung, dass die Schülerzahl zu klein sei, dass zu wenig Sportangebote bestünden, dass es zu viele Lehrerwechsel gebe und dass das Schulgebäude sowie die Raumausstattung nicht schön bzw. nicht ausreichend seien.

In den freien Antworten der Schüler bestätigen sich die Ergebnisse der standardisierten Befragung hinsichtlich der positiven Urteile über ihre Schule in wichtigen Aspekten. Sie sprechen für die Akzeptanz des von den Freien Alternativschulen intendierten Ziels, den Schülern möglichst viel Freiraum beim Lernen und für ihre Entwicklung zu ermöglichen (z. B. Meinungsfreiheit, Selbständigkeit, Selbstverantwortung, Entscheidungsfreiheit, Möglichkeit, selbst etwas auszuprobieren und eigene Vorschläge einzubringen, gute Atmosphäre zwischen Schülern und Lehrern, kein Leistungsdruck, keine Noten, nach eigenem Tempo lernen, Spaß am Lernen). Die meisten Schüler scheinen diesen Freiraum auch als positiv zu erleben und gut damit umgehen zu können.

Die Stellungnahmen der Schüler zur Frage „Was findest Du an Deiner Schule nicht so gut“ weisen aber auch auf die Problematik der an den Freien Alternativschulen bestehenden Freiheiten und Freiräume sowie auf die als unbefriedigend wahrgenommenen bzw. erlebten Leistungserwartungen und Leistungsanforderungen hin. Dies betrifft sowohl die Infragestellung von „zu viel Freiheit“, als auch ein „zu wenig an Lern- und Leistungskontrolle“. Auch Unterforderung ist ein Thema sowie der Verzicht auf Noten, und unseres Erachtens wohl auch das Erleben von Langeweile. Die Antworten der Schüler auf die standardisierten (geschlossenen) Fragen – die eher eine kritische Sicht auf das Thema „Freiheit/Freiraum“ ansprechen – weisen in eine ähnliche Richtung, wobei vorrangig die Antwortkategorie „Trifft eher zu“ gewählt wurde, zum Beispiel bei den folgenden Fragen:

- „Manchmal weiß ich nicht, was ich in den Lernzeiten eigentlich machen soll“ (45,4%, davon 29,7% „Trifft eher zu“).
- „Ich wünsche mir mehr Struktur und Orientierung beim Lernen“ (48,4%, davon 28,5% „Trifft eher zu“).
- „Ich wünsche mir von meinen Lehrern mehr Führung und Orientierung“ (43,3%, davon 27,9% „Trifft eher zu“).

Darüber hinaus wird von den Schülern in den freien Antworten (vgl. die oben angeführten Zitate) zum Beispiel bemängelt,

- dass einzelne Schüler an der Schule bevorzugt werden
- dass es an der Schule zu persönlich zugeht

- dass die Lehrer zu wenig eingreifen (unter anderem bei Lautstärke, bei Konflikten)
- dass manche Lehrer „unorganisiert“ sind
- dass es zu viel Lehrerwechsel gibt
- dass das Sportangebot ungenügend ist
- dass die Leistungsanforderungen zu gering sind
- dass es zu spät Noten gibt
- dass das Essen nicht schmeckt.

Für die Lehrkräfte der Freien Alternativschulen wird – neben der Bestätigung ihres Konzeptes durch die zahlreichen positiven Stellungnahmen der Schüler – die Kritik der jungen Erwachsenen eine besondere Herausforderung darstellen. Offensichtlich hat eine nicht zu vernachlässigende Anzahl von Schülern das Gefühl, zu wenig zu lernen, nicht genügend gefördert und gefordert zu werden und zu wenig über ihren Leistungsstand zu erfahren. Sie scheinen die Freiheiten an den Freien Alternativschulen eher nachteilig zu erleben, weil sie ihren Vorstellungen vom Lernen und Fördern sowie von Führung und Orientierung nicht entsprechen. Dieser Schülergruppe sollte mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, um sie besser in das Pädagogische Konzept einzubeziehen und einen Ausgleich zwischen pro und kontra „Freiheitsräume“ zu finden.

„Ich könnte mehr lernen“ – diese Aussage bringt stellvertretend zum Ausdruck, dass die Potenziale einiger Schüler (in deren eigenen Wahrnehmung) nicht hinreichend ausgeschöpft werden. Sicher ist es eine hohe pädagogische Herausforderung, allen Schülern gerecht werden zu wollen. Doch eine Diskussion darüber sollte immer wieder geführt werden. Andererseits stellt sich die Frage, ob der Anspruch der Freien Alternativschulen, für jeden Schüler gleichermaßen die geeignete Schulform zu sein, erfüllt werden kann. Inwieweit Anspruch und Wirklichkeit sich annähern können, und ob es wünschenswert erscheint, das eigene Konzept zu relativieren, bleibt letztlich der einzelnen Schule überlassen.

7 Quereinsteiger

In Kapitel 5 wurde bereits darauf hingewiesen, dass annähernd zwei Drittel der in dieser Studie befragten Schüler so genannte Quereinsteiger sind. Dabei verzeichnen die Schulen, die an der Studie teilgenommen haben, den größten Zuwachs an neuen Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, also frühestens ab der fünften Jahrgangsstufe (siehe Abbildung 36).

An der Befragung nahmen auch einige wenige Schulen teil, die erst mit der fünften Jahrgangsstufe beginnen. Strenggenommen sind sie deshalb keine „Quereinsteigerschulen“. Unabhängig davon deutet der große Anteil an Quereinsteigern ab der fünften Jahrgangsstufe darauf hin, dass besonders viele Schüler bzw. deren Eltern nach der Grundschulzeit eine Alternative zur Regelschule suchen.

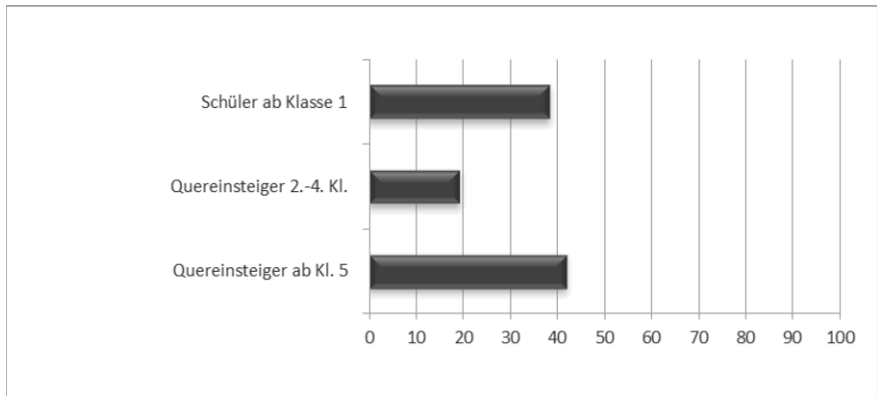


Abbildung 36 Anteil der grundständigen Schüler (ab Jahrgangsstufe 1) und der Quereinsteiger (in Prozent)

Im Folgenden wird Bezug auf diejenigen Befunde genommen, bei denen sich bedeutsame Mittelwertunterschiede im Antwortverhalten der Befragten aus den Teilstichproben ergaben haben:

- Grundständige Schüler (Einschulung ab Jahrgangsstufe 1; N=347)
- Quereinsteiger 2-4 (Einschulung von der 2. bis zur 4. Jahrgangsstufe; N=174)
- Quereinsteiger 5+ (Einschulung ab Jahrgangsstufe 5; N=379)

7.1 Schulwahlmotive

In Abbildung 37 werden die Befunde zu den Schulwahlmotiven der Eltern mitgeteilt, bei denen sich signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den drei Teilstichproben ergeben haben. Konkret beziehen sie sich auf fünf von insgesamt 17 Items.

Etwa die Hälfte der Jugendlichen aus den beiden Gruppen der Quereinsteiger geben als Motiv für die Wahl der Freien Alternativen Schule an, dass sie als Schüler schlechte Erfahrungen an einer anderen Schule (vermutlich einer Regelschule) gemacht haben. Für die Eltern der grundständigen Schüler hat dieses Schulwahlmotiv aus Sicht der Schüler erwartungsgemäß so gut wie keine Bedeutung. Die grundständigen Schüler geben im Vergleich zu den beiden Quereinsteigergruppen hingegen häufiger die folgenden elterlichen Schulwahlmotive an:

- Möglichkeit zur Mitgestaltung von Schule durch die Eltern
- Akzeptanz und Förderung jedes Schülers in seiner Eigenart
- keine Noten/Punkte in den ersten Jahren.

Aufgrund des Alters der Schüler beim Schulwechsel liegt es nahe, dass die Befragten aus den beiden Quereinsteigergruppen häufiger als die Grundständigen an der Entscheidung für die Wahl der Freien Alternativschule beteiligt waren (Zustimmung ab Klasse 1: 36,6%; ab Klasse 2-4: 71,8%; ab Klasse. 5: 79,9%).

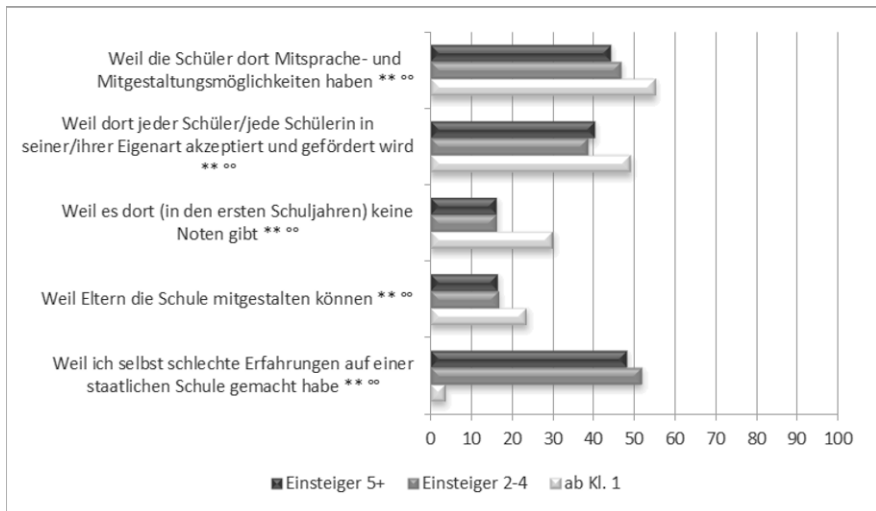


Abbildung 37 Schulwahlmotive („Weshalb haben Du oder Deine Eltern die Schule, auf die Du gehst, ausgesucht?“) (in Prozent, Mehrfachantworten möglich)
 * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich °* auf den Vergleich zu Quereinsteigern ab Klasse 5 und °° auf den Vergleich zu den Klassen 2 bis 4

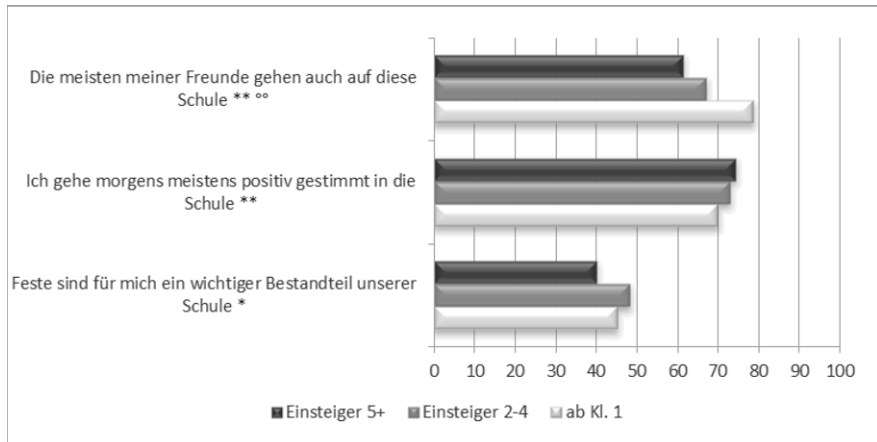


Abbildung 38 Identifizierung mit Schule (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“, „Trifft eher zu“)
 * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich °* auf den Vergleich zu Quereinsteigern ab Klasse 5 und °° auf den Vergleich zu den Klassen 2 bis 4

7.2 Identifizierung mit Schule

Bei dem Inhaltsbereich „Identifizierung mit Schule“ ergeben sich im Antwortverhalten der Befragten signifikante Mittelwertunterschiede auf einem hohen Zustimmungsniveau bei drei von zwölf Items (siehe Abbildung 38).

Die Schüler aus den beiden Quereinsteigergruppen stimmen häufiger als die Grundständigen der Aussage zu, morgens zumeist positiv gestimmt in die Schule zu gehen. Dies könnte nach den eher negativen Erfahrungen in der Vorgängerschule ein positiver Effekt des Neuanfangs sein. Dass die Freunde der Befragten auch auf die eigene Schule gehen, wird von deutlich mehr Grundständigen als Quereinsteigern als zutreffend angegeben. Immerhin können dem auch über 60 Prozent der Quereinsteiger 5+ zustimmen, was auf eine gelungene Integration der neu hinzugekommenen Schüler schließen lässt. Feste und Feiern treffen bei den Quereinsteigern 2-4, was deren Wichtigkeit betrifft, auf mehr Zustimmung als bei den Schülern aus den beiden anderen Teilstichproben.

7.3 Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Pädagogen an den Freien Alternativschulen sehen sich weniger in der Rolle eines Lehrers im klassischen Sinne, als vielmehr in der des Lernbegleiters, Coa-

ches oder Facilitators, der versucht, die Schüler in ihrer Fähigkeit zum selbständigen und eigenverantwortlichen Lernen und Arbeiten zu unterstützen. Gefördert wird dies zum Beispiel durch offene Lernformen, wohingegen der traditionelle Unterricht eher in den Hintergrund tritt. Die dieser Intention zugrunde liegende „pädagogische Haltung“ prägt die Beziehung zwischen den Lehrern und den Schülern in spezifischer Weise. Insgesamt ergeben sich im Antwortverhalten der Schüler aus den drei Teilstichproben in Bezug auf die Beurteilung der Lehrer-Schüler-Beziehung mehr Übereinstimmungen als Unterschiede.

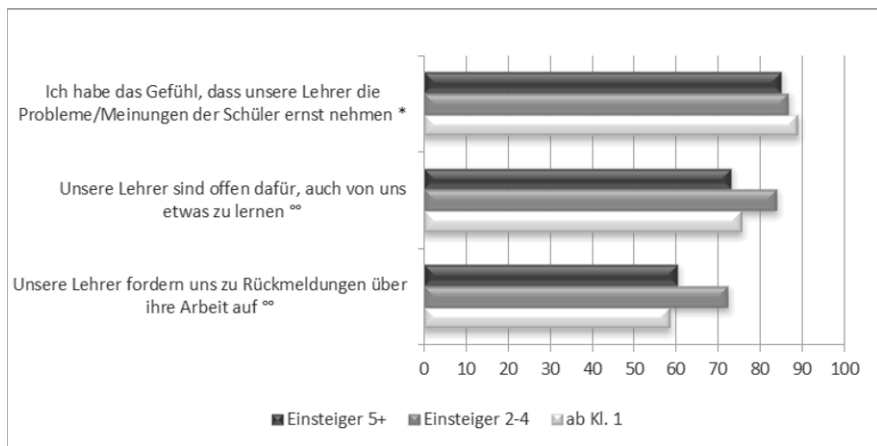


Abbildung 39 Lehrer-Schüler-Beziehung (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“/„Trifft eher zu“)

* = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich '*' auf den Vergleich zu Quereinsteigern ab Klasse 5 und '**' auf den Vergleich zu den Klassen 2 bis 4

Lediglich die Gruppe der Quereinsteiger 2-4 gibt vergleichsweise häufiger zu verstehen, dass ihre Lehrer offen dafür sind, auch von ihnen (den Schülern) etwas zu lernen. Darüber hinaus stimmen die Quereinsteiger 2-4 signifikant häufiger der Aussage zu, dass Lehrer die Schüler zu Rückmeldungen über ihre Arbeit auffordern. Demgegenüber sind die Schüler aus der Gruppe der Quereinsteiger 5+ auf einem hohen Zustimmungsniveau (85%) gegenüber den beiden anderen Vergleichsgruppen etwas zurückhaltender bei der Aussage, dass die Lehrer die Probleme und Meinungen der Schüler ernst nehmen (sign. $< .05$; siehe zusammenfassend Abbildung 39).

7.4 Schulisches Lernen

Die Fragen zum schulischen Lernen wurden von den Schülern aus den drei Vergleichsgruppen vielfach unterschiedlich beantwortet. Statistisch gesehen sind die Mittelwertunterschiede zwar nicht immer signifikant, inhaltlich jedoch lassen sich einige erwähnenswerte Tendenzen ausmachen. Mit dem Erfahrungshintergrund an einer anderen Schulform beurteilen die beiden Gruppen der Quereinsteiger die Freiheiten, die sie an ihrer jetzigen Schule beim Lernen haben (z. B. bei der Auswahl der eigenen Schwerpunkte), wesentlich günstiger als ihre grundständigen Mitschüler. Letztere haben in der Regel keine persönlichen Vergleichsmöglichkeiten, so dass für sie die Freiheiten, die sie an der Freien Alternativschule beim Lernen usw. erleben, vermutlich zu einer selbstverständlichen Gewohnheit geworden sind.

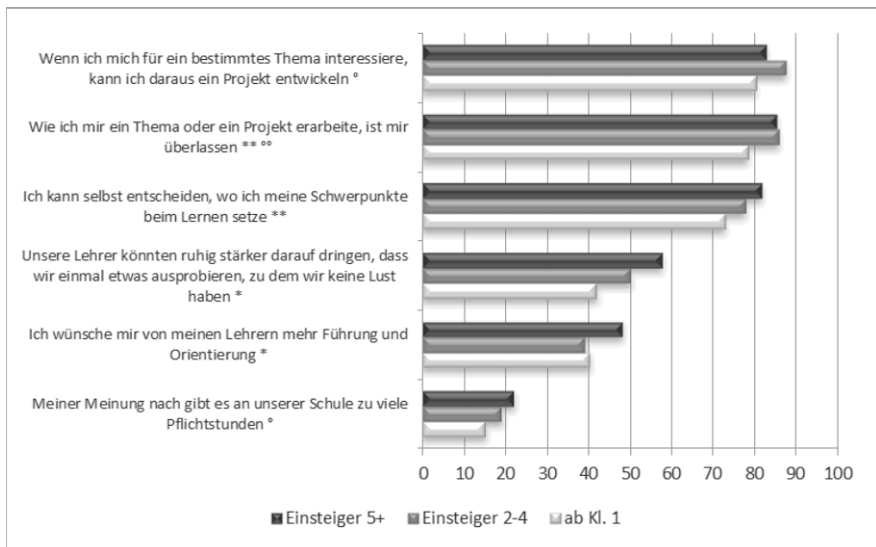


Abbildung 40 Schulisches Lernen (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“, „Trifft eher zu“)
 * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ‘*’ auf den Vergleich zu Quereinsteigern ab Klasse 5 und ‘o’ auf den Vergleich zu den Klassen 2 bis 4

Die Schüler aus den beiden Quereinsteigergruppen vertreten zudem häufiger die Meinung, dass die Lehrenden ruhig stärker führen und die Schüler durchaus mehr darauf drängen könnten, auch einmal etwas auszuprobieren, wozu sie (die Schü-

ler) keine Lust hätten. Schüler mit Vorerfahrungen an einer anderen Schule geben durch ihr Antwortverhalten zu verstehen, dass sie andere Erwartungen an die Lehrenden haben, wenn es zum Beispiel um Fragen der Führung und der Orientierung beim Lernen geht. Bei insgesamt geringer Zustimmung vertreten die Schüler aus der Gruppe der Quereinsteiger 5+ vergleichsweise häufiger die Meinung, es gebe an der Freien Alternativschule zu viele Pflichtstunden. Die Ergebnisse zu diesem Inhaltsbereich sind nochmals in Abbildung 40 zusammengefasst.

In Bezug auf die Frage „Wie häufig lernst Du im Unterricht auf die folgende Weise?“ kreuzten die Schüler aus der Gruppe der Quereinsteiger 5+ häufiger als die Schüler aus den beiden anderen Teilstichproben „durch Einzelarbeit“ und „durch eigene Erfahrungen“ an (siehe zusammenfassend Abbildung 41). Bei der Frage „Davon lerne ich viel“ ergeben sich lediglich beim „Nacherzählen von Texten“ bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen (z. B. Quereinsteiger 5+: 81,8% im Vergleich zu 76,9% der grundständigen Schüler).

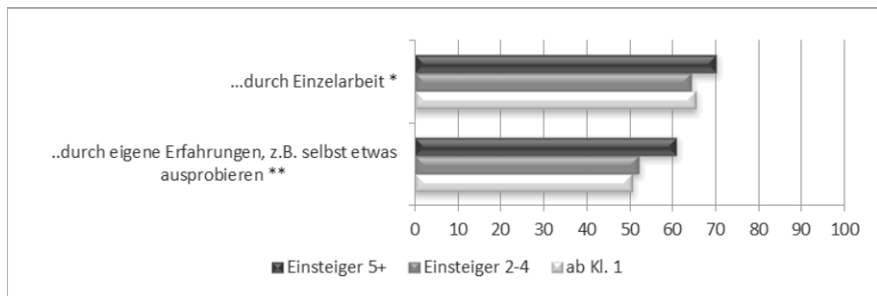


Abbildung 41 „Wie häufig lernst Du im Unterricht auf die folgende Weise?“ (in Prozent)
 * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ‘*’ auf den Vergleich zu Quereinsteigern ab Klasse 5 und ‘o’ auf den Vergleich zu den Klassen 2 bis 4

7.5 Leistungsanspruch von Schule

In Abbildung 42 werden die Befunde mitgeteilt, bei denen sich bedeutsame Mittelwertunterschiede in Bezug auf die Fragen zum Leistungsanspruch von Schule ergeben. Bei diesem Inhaltsbereich zeigen sich zwischen den drei Teilstichproben die meisten Differenzen im Antwortverhalten der Schüler.

Die in Abbildung 42 dargestellten Befunde zeigen, dass die Schüler, die später an eine Freie Alternativschule gekommen sind, eine andere Einstellung/Haltung gegenüber schulischen Leistungen usw. haben als die Grundständigen. Mit dem

Erfahrungshintergrund an einer anderen Schulform stimmen vor allem die Schüler aus der Gruppe der Quereinsteiger 5+ den Aussagen häufiger zu, die „extrinsische“ leistungsmotivationale Dimensionen zum Inhalt haben (z. B. Wettbewerb unter Schülern, Notengebung ab Jahrgangsstufe sechs, mehr Druck).

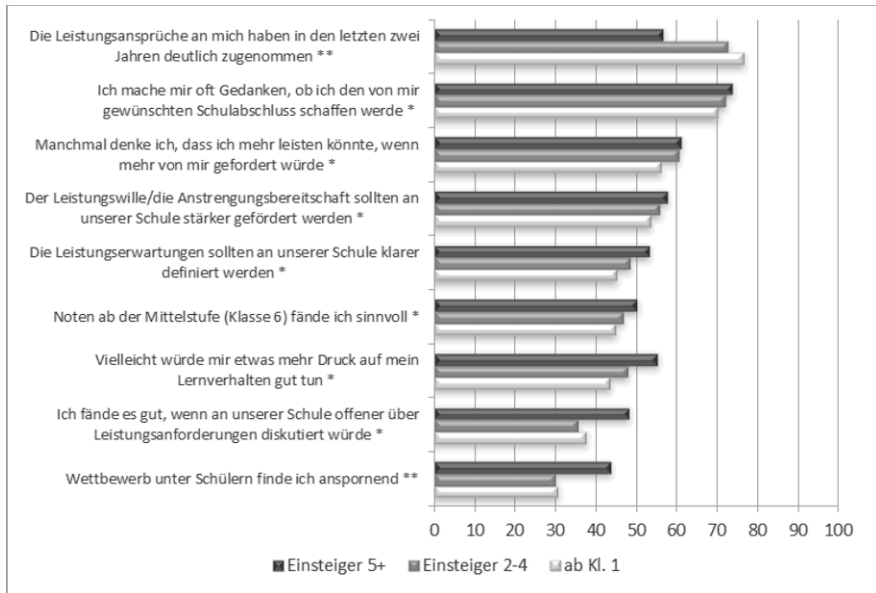


Abbildung 42 Leistungsanspruch von Schule (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“, „Trifft eher zu“)
 * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ‘*’ auf den Vergleich zu Quereinsteigern ab Klasse 5 und ‘o’ auf den Vergleich zu den Klassen 2 bis 4

Steigende Leistungsanforderungen ab der fünften Jahrgangsstufe werden hingegen vor allem von denjenigen Schülern häufiger wahrgenommen, welche die Freie Alternativschule bereits von der ersten Jahrgangsstufe an besuchen.

Bei der Frage, in welchen Bereichen sich die Schüler in der Schule unterfordert fühlen, ergeben sich im Antwortverhalten der Heranwachsenden bei zwei Fächern bedeutsame Mittelwertunterschiede. So geben 31,9 Prozent der Quereinsteiger 5+ gegenüber 21,9 Prozent der grundständigen Schüler an, dass sie sich an der Freien Alternativschule in den Naturwissenschaften unterfordert fühlen. Demgegenüber fühlen sich etwa ein Drittel der grundständigen Schüler im Vergleich zu circa 25 Prozent der Quereinsteiger 2-4 im Fach Englisch mehr oder weniger unterfordert.

7.6 Individuelle Freiheiten

Es kann angenommen werden, dass Schüler, die einen Teil ihrer schulischen Sozialisation an einer anderen als der Freien Alternativschule erfahren haben, auch ein anderes Verhältnis zum Thema Freiheit beim Lernen usw. haben. In Abbildung 43 werden die Befunde hierzu mitgeteilt.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Heranwachsenden aus der Gruppe der Quereinsteiger 5+ den Fragen zu den individuellen Freiheiten an der Schule häufiger zustimmen als die Schüler aus den beiden anderen Vergleichsgruppen.

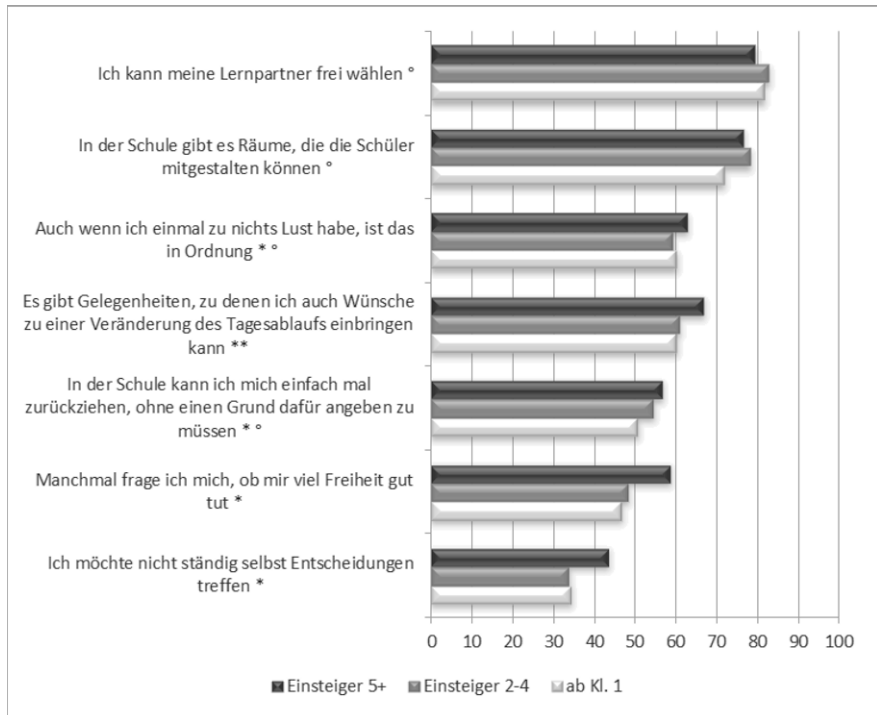


Abbildung 43 Individuelle Freiheiten (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“/„Trifft eher zu“)
 * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ° auf den Vergleich zu Quereinsteigern ab Klasse 5 und ° auf den Vergleich zu den Klassen 2 bis 4

Die im Fragebogen thematisierten Freiheitsaspekte sind ihnen demnach wichtiger bzw. sie erfahren durch sie eine andere Wertschätzung und Bedeutung als durch die Schüler aus der Gruppe der Grundständigen und der Quereinsteiger 2-4. Andererseits geben die Schüler aus der Teilstichprobe der Quereinsteiger 5+ durch ihr Antwortverhalten auch zu verstehen, dass sie im Vergleich zu den beiden anderen Schülergruppen weniger gut mit Freiheit umgehen können. So fragen sich zum Beispiel 58,6 Prozent der Quereinsteiger 5+ (im Vergleich zu 46,7 Prozent der grundständigen Schüler), ob ihnen so viel Freiheit an der Schule gut tut. Zudem möchten 43,5 Prozent der Quereinsteiger 5+ (im Vergleich zum Beispiel zu 34,3 Prozent der Grundständigen) nicht ständig selber Entscheidungen treffen.

7.7 Einfluss von Schule

In Abbildung 44 werden die Befunde zum schulischen Einfluss dargestellt, bei denen sich bedeutsame Mittelwertunterschiede im Antwortverhalten der Schüler aus den drei Vergleichsgruppen ergaben.

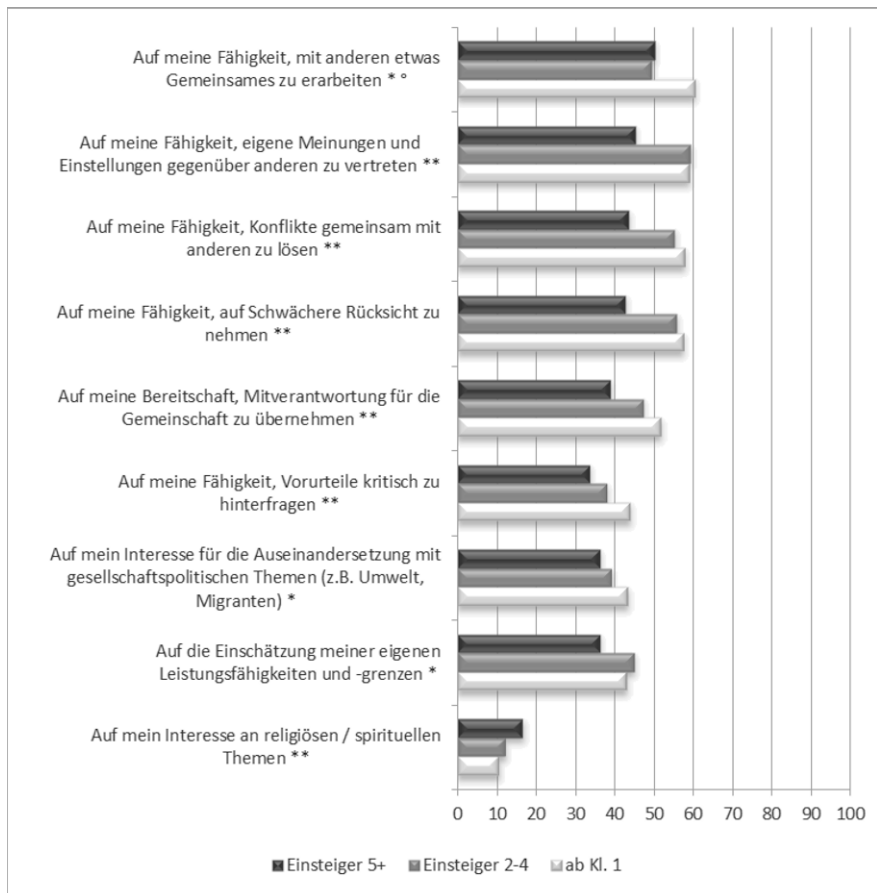


Abbildung 44 Einfluss von Schule auf das bisherige Leben der Schüler (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Günstig“/„Eher günstig“) * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ° auf den Vergleich zu Quereinsteigern ab Klasse 5 und ° auf den Vergleich zu den Klassen 2 bis 4

Die grundständigen Schüler sowie die Befragten aus der Gruppe der Quereinsteiger 2-4 gestehen ihrer Schule einen deutlich günstigeren Einfluss in Bezug auf die folgenden Fähigkeiten zu als die Schüler, welche die Freie Alternativschule erst ab der fünften Jahrgangsstufe besuchen:

- Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeiten und Leistungsgrenzen

- Vertretenkönnen eigener Meinungen und Einstellungen gegenüber anderen
- Gemeinsame Konfliktlösung
- Rücksichtnahme auf Schwächere
- Bereitschaft zur Übernahme von Mitverantwortung für die Gemeinschaft
- Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen von Vorurteilen
- Interesse an der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen.

Die grundständigen Schüler bewerten darüber hinaus die Fähigkeit, mit anderen etwas gemeinsam zu erarbeiten, vergleichsweise günstiger. Der schulische Einfluss auf das Interesse der Schüler an religiösen und spirituellen Themen wird hingegen von der Gruppe der Quereinsteiger 5+ tendenziell günstiger beurteilt als von den Befragten aus den beiden anderen Vergleichsgruppen – allerdings auf einem allgemein sehr niedrigen Zustimmungsniveau.

Die Ergebnisse zur Frage nach der subjektiven Bedeutsamkeit/Wichtigkeit des schulischen Einflusses sind in Abbildung 45 wiedergegeben.

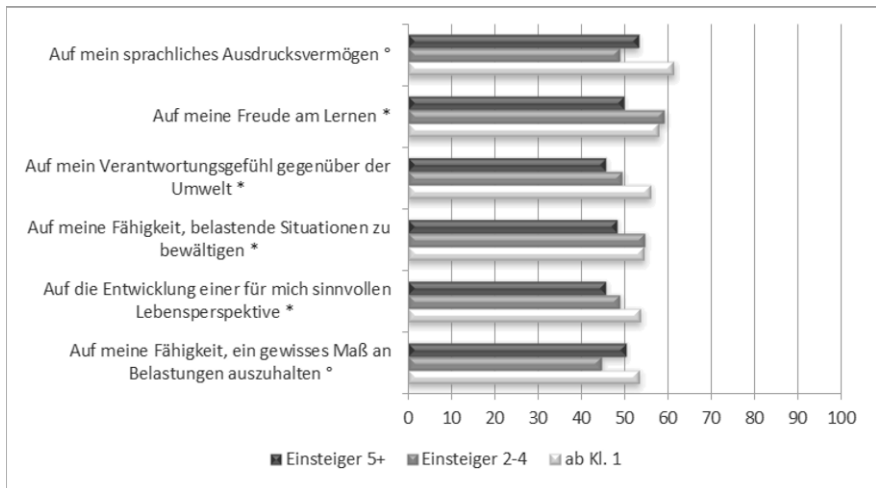


Abbildung 45 Wichtigkeit des Einflusses von Schule (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Sehr wichtig“, „Wichtig“)

* = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ° auf den Vergleich zu Quereinsteigern ab Klasse 5 und ° auf den Vergleich zu den Klassen 2 bis 4

Die grundständigen Schüler messen dem schulischen Einfluss auf ihr sprachliches Ausdrucksvermögen, auf ihr Verantwortungsgefühl gegenüber der Umwelt, auf die Entwicklung einer sinnvollen Lebensperspektive und auf die Fähigkeit, ein gewisses Maß an Belastungen auszuhalten, eine in der Tendenz höhere Bedeutsamkeit/Wichtigkeit bei als die Schüler aus den beiden anderen Vergleichsgruppen. Von den Befragten aus der Gruppe der Quereinsteiger 5+ wird der schulische Einfluss auf die eigene Lernfreude im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen als nicht so wichtig eingestuft. Auch wird der schulische Einfluss auf die Fähigkeit der Schüler, belastende Situationen zu bewältigen, als nicht so wichtig angesehen.

7.8 Antworten auf die offenen Fragen

Bei der frei zu beantwortenden Frage nach den wichtigsten Besonderheiten der Freien Alternativschule nehmen die Heranwachsenden aus den beiden Gruppen der Quereinsteiger vor allem Bezug auf das freie und selbständige Lernen und Arbeiten sowie auf die an der Schule erfahrene Freiheit. Demgegenüber thematisieren die grundständigen Schüler vergleichsweise häufiger sowohl die Notenfreiheit bzw. die Vergabe von Noten/Punkten erst ab der neunten Jahrgangsstufe als auch die Tatsache, dass es an der Freien Alternativschule so gut wie keine Hausaufgaben gibt.

In Bezug auf die Frage, was den Schülern an ihrer Schule besonders gut gefällt, thematisieren die Schüler aus den beiden Quereinsteigergruppen wiederum häufiger als die Grundständigen das freie und selbständige Lernen und Arbeiten sowie den allgemeinen individuellen Freiraum, den sie an der Schule haben. Das Thema „Freiheit“ wird von den später Eingeschulten in diesem Kontext häufiger als wichtig eingestuft als von den Grundständigen. Hier könnte das bereits Vertraute des gewährten Freiraums an den Freien Alternativschulen im Antwortverhalten der Grundständigen eine Rolle spielen. Die grundständigen Schüler thematisieren auch häufiger als die Quereinsteiger, dass es an der Freien Alternativschule keine Noten/Punkte und nur wenige Hausaufgaben gibt und der Leistungsdruck dort gering ist. Ferner nehmen die Grundständigen bei ihren freien Stellungnahmen häufiger als die Quereinsteiger Bezug auf die gute Lehrer-Schüler-Beziehung.

Auf die Frage, was den Schülern an ihrer Schule nicht so gut gefällt, wurden die meisten Antworten der Kategorie „nichts missfällt“ zugeordnet. Während die grundständigen Schüler vor allem die Qualität des Essens an der Schule bemängeln, kritisieren einige Schüler aus der Gruppe der Quereinsteiger 5+ das „Zuviel an Freiheit“. Die Quereinsteiger 2-4 finden hingegen das unzureichende Sport-

angebot an der Freien Alternativschule nicht so gut. Zudem äußern sie sich vergleichsweise am kritischsten über einzelne Lehrer.

8 Lernstarke versus lernschwächere Schüler

Wie bereits angeführt, wurden die Schüler unter anderem gebeten, sich in Bezug auf ihre Leistung selber einzuschätzen. Die Frage hierzu lautete wie folgt: „Wie schätzt Du insgesamt Deine Schulleistungen ein? Bitte kreuze an, zu welcher Schülergruppe Du Dich am ehesten zählen würdest:

- zu den Lernstarken
- zu den Durchschnittlichen
- zu den Lernschwächeren.“

Darüber hinaus sollten die Heranwachsenden auch angeben, in welchen Fächern/ Lernfeldern ihre Stärken und in welchen ihre Schwächen liegen.

Etwa ein Viertel der Befragten aus der Gesamtstichprobe (26,5%; N=241) zählen sich selbst zur Gruppe der „Lernstarken“ und 9,6 Prozent (N=87) zu den „Lernschwächeren“. 62,2 Prozent (N=555) wählten hingegen die mittlere Antwortkategorie „Durchschnittliche“, 2,9 Prozent (N=26) machten hierzu keine Angaben.

Im Folgenden wird Bezug auf diejenigen Befunde genommen, bei denen sich signifikante Mittelwertunterschiede im Antwortverhalten der Befragten aus den drei Teilstichproben „Lernstarke“, „Durchschnittliche“ und „Lernschwächere“ ergaben. Dabei ist zu beachten, dass die Gruppe der „Lernschwächeren“ mit 87 Schülern vergleichsweise klein ist. Deshalb sollten die Ergebnisse nur als Tendenz gewertet werden.

Ein bedeutsames Ergebnis dieser Teilauswertung bezieht sich zunächst darauf, dass sich die Gruppe der „Lernschwächeren“ zu 70 Prozent aus Quereinsteigern zusammensetzt. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Freien Alternativschulen auch eine wichtige Anlaufstation für Schüler mit Lern- und Leistungsproblemen sind. Die im wissenschaftlichen Beirat dieser Studie mitwirkenden Vertreter des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen (BFAS) bestätigten, dass Freie Alternativschulen ab der fünften Jahrgangsstufe häufig auch Schüler mit Lern- und Leistungsproblemen aufnehmen, darunter auch Schulverweigerer, die zunächst einmal (wieder) lernen müssen, sich schulisch zu integrieren. Letztere stellen mit Sicherheit eine besondere pädagogische Herausforderung dar.

8.1 Schulwahlmotive

In Bezug auf die Frage nach den Motiven von Eltern und Schülern bezüglich der Wahl einer Freien Alternativschule ergeben sich zwischen den „Lernstarken“, den „Durchschnittlichen“ und den „Lernschwächeren“ bei vier von insgesamt 17 Items bedeutsame Mittelwertunterschiede.

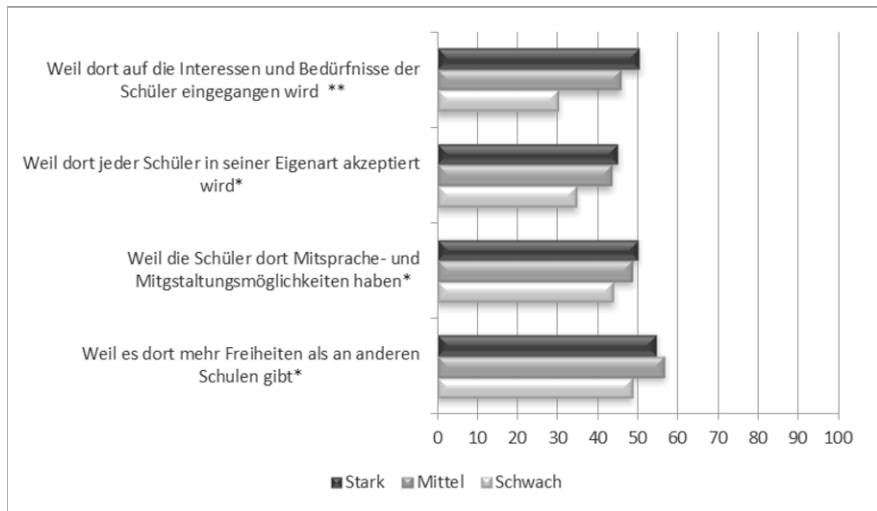


Abbildung 46 Schulwahlmotive („Weshalb haben Du oder Deine Eltern die Schule, auf die Du gehst, ausgesucht?“) (in Prozent, Mehrfachantworten möglich)
 * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich * auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Lernschwächeren

Im Vergleich zu den Lernstarken und den durchschnittlichen Lernern kommt bei den Lernschwächeren als elterliches Schulwahlmotiv vergleichsweise weniger häufig in Betracht,

- dass an der Freien Alternativschule auf die Interessen und Bedürfnisse der Schüler eingegangen wird
- dass dort jeder Schüler in seiner Eigenart akzeptiert wird
- dass die Schüler dort Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten haben und

- dass es dort mehr Freiheiten als an anderen Schulen gibt (siehe zusammenfassend Abbildung 46).

36,8 Prozent der Lernschwächeren geben im Vergleich zu 33,6 Prozent der Lernstarken und 29,7 Prozent der durchschnittlichen Lerner an, dass ihre Eltern die Freie Alternativschule vor allem wegen schlechter Erfahrungen an der Regelschule gewählt haben. Weil die Mittelwertunterschiede zwischen den Teilstichproben bei diesem Item nicht signifikant sind, kann dieser Befund lediglich als Tendenz gewertet werden.

8.2 Identifizierung mit Schule

In Abbildung 47 sind die Ergebnisse zum Themenbereich „Identifizierung mit Schule“ veranschaulicht, und zwar wiederum bezogen auf diejenigen Fragen, bei denen sich bedeutsame Mittelwertunterschiede im Antwortverhalten der Schüler aus den drei Teilstichproben ergaben (insgesamt bei drei von zwölf Items).

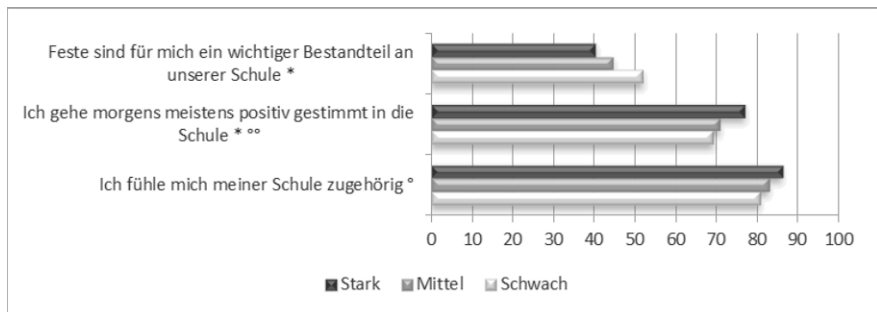


Abbildung 47 Identifizierung mit Schule (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“, „Trifft eher zu“)
 * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ° auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Lernschwächeren, °° auf den Vergleich zwischen Lernstarken und durchschnittlichen Lernern

Wie bereits oben angeführt, kann sich die überwiegende Mehrzahl (mehr als 80 Prozent) der Schüler aus der Gesamtstichprobe mit ihrer Schule gut bis sehr gut identifizieren – und zwar unabhängig davon, ob sie sich zu den Lernstarken, zu den Lernschwächeren oder zu den durchschnittlichen Lernern zählen. Das Gefühl der

Zugehörigkeit zur Schule empfindet jedoch in besonderem Maße die Gruppe der Lernstarken (85,8%), gefolgt von den durchschnittlichen Lernern (82,8%) und den Lernschwächeren (80,5%). Zudem geben 86,8 Prozent der Schüler aus der Gruppe der Lernstarken im Vergleich zu 70,6 Prozent der durchschnittlichen Lerner und zu 69 Prozent der Lernschwächeren an, dass sie morgens zumeist positiv gestimmt in die Schule gehen. Demgegenüber stellen Feste und Feiern in der Schule besonders für diejenigen Schüler einen wichtigen Bestandteil ihrer Schule dar, die sich zu den „Lernschwächeren“ zählen (51,7% Zustimmung im Vergleich zu 44,3% der Durchschnittlichen und zu 40,2% der Lernstarken). Die verbleibenden Items (z. B. „Ich fühle mich in meiner Schule wohl“, „Die Atmosphäre (Stimmung) in unserer Schule finde ich insgesamt gut“, „Könnte ich wählen, würde ich wieder auf diese Schule gehen“) wurden von den Befragten aus allen drei Teilstichproben auf einem vergleichbar hohen Zustimmungsniveau beantwortet.

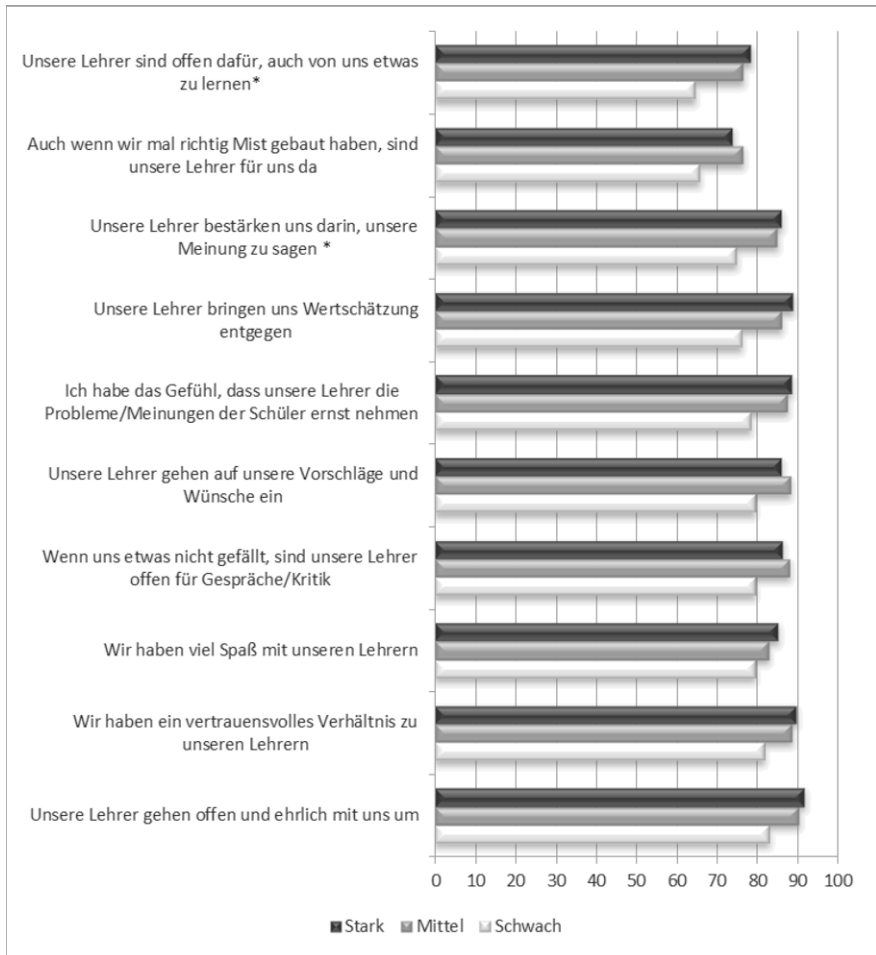


Abbildung 48 Lehrer-Schüler-Beziehung (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“, „Trifft eher zu“)

* = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich * auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Lernschwächeren

8.3 Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Antworten auf die Fragen nach der „Lehrer-Schüler-Beziehung“ fallen bei den lernschwächeren Schülern in der Tendenz etwas zurückhaltender aus als bei den durchschnittlichen Lernern und bei den Lernstarken – allerdings wiederum auf

einem allgemein hohen Zustimmungsniveau. Dies könnte auf eine größere Unsicherheit der lernschwächeren Schüler hinsichtlich der in ihrer Wahrnehmung möglicherweise geringeren Beachtung, Zuwendung oder Unterstützung durch ihre Lehrer hinweisen.

8.4 Schulisches Lernen

In Abbildung 49 sind die Befunde zum Inhaltbereich „Lernen und Unterricht“ wiedergegeben. Im Antwortverhalten der Befragten aus den drei Schülergruppen ergeben sich bei zwölf von 28 der dieser Inhaltskategorie zugeordneten Items signifikante Mittelwertunterschiede. So sind die lernschwächeren Schüler vergleichsweise deutlich zurückhaltender bei der Beurteilung der Aussagen,

- in der Schule gelernt zu haben, sich ein Thema selbständig zu erarbeiten
- in der Lerngruppe viel lernen zu können
- die Unterrichtsinhalte interessant zu finden
- in der Schule aus eigenem Interesse heraus ein eigenes Projekt entwickeln zu können
- Themenvorschläge in die eigenen Lernzeiten einbringen zu können.

Die lernschwächeren Schüler geben im Vergleich zu den Befragten aus den beiden anderen Teilstichproben zudem häufiger zu verstehen, dass sie sich im Unterricht oft langweilen und in den Lernzeiten manchmal nicht wissen, was sie eigentlich machen sollen. Ferner trifft es für sie vergleichsweise häufiger zu, dass sie das Gefühl haben, in der Freien Alternativschule zu wenig zu lernen. Letztlich geben die Schüler, die sich selber zu den Lernschwächeren zählen, häufiger als die Lernstarken und die durchschnittlichen Lerner an, dass sie sich mehr Unterstützung bei der Wahl eines Themas wünschen.

Das Antwortverhalten der Schüler aus der Gruppe der Lernschwächeren lässt vermuten, dass sie mit dem „Freiraum“, den sie beim Lernen in der Freien Alternativschule haben, nicht gut zurechtkommen. Es verwundert deshalb nicht, wenn sie sich mehr Unterstützung und Orientierung beim Lernen wünschen und vergleichsweise häufiger das Gefühl haben, in der Schule zu wenig zu lernen. Unter für sie günstigeren Umständen und Bedingungen könnten sie sich in der Schule vielleicht mehr zutrauen, zum Beispiel wenn die Lernbegleiter ihnen individuellere Lernangebote oder strukturierte Vorgaben machen.

In Bezug auf die Inhaltskategorie „Lehrer und Unterricht“ ergeben sich im Antwortverhalten der drei Teilstichproben bei den folgenden fünf (von insgesamt

13) Items signifikante Mittelwertunterschiede (siehe dazu auch zusammenfassend Tabelle 7):

- Die Gruppe der Lernstarken vertritt vergleichsweise häufiger als die beiden anderen Schülergruppen die Meinung, dass Eigeninitiative von ihren Lehrern geschätzt wird.
- Die Lernstarken fühlen sich häufiger als die durchschnittlichen Lerner und die Lernschwächeren von ihren Lehrern darin bestärkt, ihre eigene Meinung zu sagen.

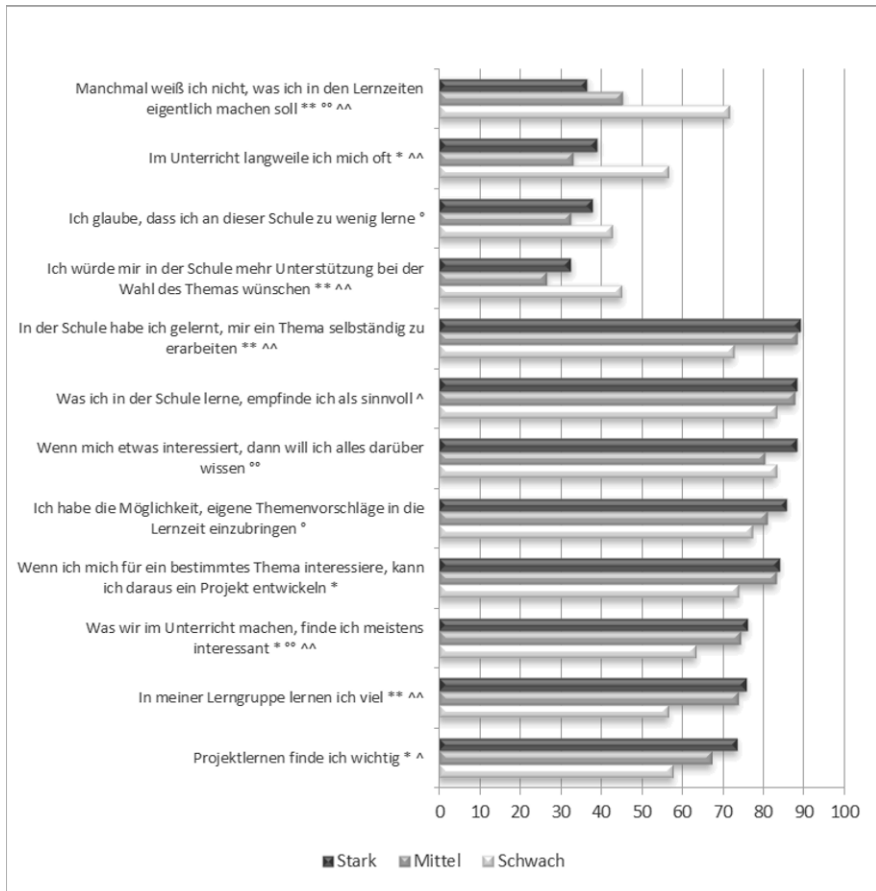


Abbildung 49 Lernen und Unterricht (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“, „Trifft eher zu“)
 * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ^* auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Lernschwächeren, ^ auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Durchschnittlichen und ^ auf den Vergleich zwischen durchschnittlichen Lernern und Lernschwächeren

- Dass Lehrer offen dafür sind, von ihren Schülern etwas zu lernen, trifft bei den Lernschwächeren auf weniger Zustimmung (64,4%) als bei den durchschnittlichen Lernern (76,4%) und den Lernstarken (78,4%).
- Diejenigen Schüler, die sich der Gruppe der Lernschwächeren zugeordnet haben, wünschen sich vergleichsweise mehr Führung und Orientierung von ihren

Lehrern. Konkret stimmen 58,3 Prozent der Befragten aus der Teilstichprobe der Lernschwächeren dieser Aussage zu bzw. eher zu im Vergleich zu 39,3 Prozent der durchschnittlichen Lerner und 39,8 Prozent der Lernstarken.

- Bedeutend mehr Schüler aus der Gruppe der Lernschwächeren (58,6%) als der Lernstarken (39,0%) – im Vergleich zu 42,3 Prozent der durchschnittlichen Lerner – geben zudem zu verstehen, dass sie sich beim Lernen mehr Unterstützung durch ihre Lehrer wünschen.

Die hier getrennt aufgeführten Befunde zu den Inhaltskategorien „Lernen und Unterricht“ sowie „Lehrer und Unterricht“ bringen nachvollziehbar zum Ausdruck, dass beide Kategorien zusammen zu betrachten sind. Unabhängig davon weisen sie erneut darauf hin, dass die lernschwächeren Schüler an den Freien Alternativschulen mehr bzw. eine gezieltere pädagogische Ansprache und Führung benötigen.

Tabelle 7 Lehrer und Unterricht (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“/„Trifft eher zu“)

	schwach	mittel	stark
Eigeninitiative wird von unseren Lehrern geschätzt	81,6	86,5	89,2
Unsere Lehrer bestärken uns darin, unsere Meinung zu sagen	74,7	84,9	85,9
Unsere Lehrer sind offen dafür, auch von uns etwas zu lernen	64,4	76,4	78,4
Ich wünsche mir von meinen Lehrern mehr Führung und Orientierung	58,6	42,3	39,0
Ich wünsche mir von meinen Lehrern mehr Unterstützung beim Lernen	56,3	39,3	39,8

In Tabelle 8 werden die Befunde zu der Frage mitgeteilt, von welchen Lernformen die Schüler im Unterricht am meisten profitieren, das heißt wie bzw. mittels welcher Methoden sie dort am meisten lernen (Antwortmöglichkeit: „Davon lerne ich viel“). Zunächst fällt auf, dass die lernschwächeren Schüler glauben, sie lernten im Unterricht generell weniger als die Schüler aus den beiden anderen Teilstichproben – und zwar unabhängig von der vorgegeben Lernform bzw. Lernmethode. Am meisten lernen die lernschwächeren Schüler (weniger als 50 Prozent) nach eigenen Angaben vor allem

- durch Erklärungen der Lernbegleiter
- durch eigene Erfahrungen (etwas selber ausprobieren)
- durch Erklärungen von Mitschülern und
- durch Übungen.

Auch die Schüler aus den beiden anderen Teilstichproben („Lernstarke“ und „Durchschnittliche Lerner“) geben zu verstehen, dass sie im Unterricht vor allem durch Erklärungen der Lernbegleiter lernen. Danach folgt in der Rangfolge der Häufigkeiten der Zustimmungen das „Lernen durch Übungen“ und das Lernen durch „Einzelarbeit“. Letzteres fällt bei den lernschwächeren Schülern auf Rangplatz sechs. Einzelarbeit stellt für die lernschwächeren Schüler demnach keine so geeignete Lernform im Unterricht dar. Demgegenüber messen sie dem Lernen durch eigenes Ausprobieren und eigenes Tun einen vergleichsweise höheren Stellenwert bei als die Schüler aus den beiden anderen Teilstichproben.

Tabelle 8 Lernformen im Unterricht (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorie „Davon lerne ich viel“)

	schwach	Rang	mittel	Rang	stark	Rang
Erklärungen der Lernbegleiter	56,3	1	68,8	1	74,7	1
Etwas ausprobieren	55,2	2	57,1	5	66,4	4
Erklärungen von Mitschülern	54,0	3	60,0	4	58,5	6
Übungen	51,7	4	67,6	2	67,6	3
Projektarbeit	48,3	5	54,6	6	57,3	7
Einzelarbeit	46,0	6	62,2	3	73,0	2
Den Stoff anderen erklären	42,5	7	50,8	8	58,9	5
Erarbeitungen in der Lerngruppe	40,2	8	52,3	7	54,4	8

Bei der Einschätzung des Lernens in den offenen Lernzeiten („Davon lerne ich viel“) fallen die Differenzen im Antwortverhalten der Schüler aus den drei Teilstichproben nicht so deutlich aus wie beim Unterricht – obgleich die lernschwächeren Schüler den Lernertrag in der Tendenz auch hierbei wiederum vergleichsweise am geringsten einschätzen.

In den offenen Lernzeiten lernen die Heranwachsenden aus allen drei Gruppen nach eigenem Bekunden am besten durch Einzelarbeit, durch Ausprobieren und eigenes Tun sowie durch Übungen.

Die Lernstarken und die durchschnittlichen Lerner geben allerdings häufiger als die Lernschwächeren an, dass sie in den offenen Lernzeiten auch durch Erklärungen der Lernbegleiter sowie durch Erarbeitungen in der Lerngruppe viel lernen sowie dadurch, dass sie anderen den Stoff erklären (siehe zusammenfassend Tabelle 9).

Tabelle 9 Lernformen in den offenen Lernzeiten (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorie „Davon lerne ich viel“)

	schwach	Rang	mittel	Rang	stark	Rang
Einzelarbeit	62,1	1	63,1	3	69,3	1
Etwas ausprobieren	59,8	2	55,3	6	61,4	4
Übungen	58,6	3	65,9	1	63,1	3
Projektarbeit	51,7	4	61,5	4	53,1	8
Erklärungen von Mitschülern	50,6	5	59,5	5	53,9	7
Erklärungen der Lernbegleiter	50,6	6	65,8	2	66,4	2
Erarbeitung in der Lerngruppe	44,8	7	53,7	7	55,6	6
Den Stoff anderen erklären	41,4	8	46,3	8	57,3	5

Die offene Frage nach den persönlichen Stärken in einzelnen Fächern bzw. Lernfeldern („In welchen Fächern/Lernfeldern liegen Deine besonderen Stärken?“) wurde wie folgt beantwortet:

Tabelle 10 Stärken in einzelnen Fächern/Lernfeldern (in Prozent, Mehrfachantworten möglich)

Fachrichtung	Gesamt	Lernstarke	Mittlere	Lernschwächere
Naturwissenschaften	52,8	61,8	52,8	33,3
Geisteswissenschaften	43,9	44,8	44,3	43,7
Fremdsprachen	37,6	52,3	33,9	24,1
Sport	25,9	24,5	27,9	21,8
Künstlerische Fächer	16,8	15,8	17,1	18,4

Bei der Einschätzung der eigenen fächerspezifischen Stärken ergeben sich zwischen den Lernschwächeren, den durchschnittlichen Lernern und den Lernstarken demnach die größten Differenzen in den „Naturwissenschaften“ (insbesondere in

den Fächern Mathematik und Physik) sowie bei den „Fremdsprachen“ (vor allem in Englisch).

Das heißt, dass die lernschwächeren Schüler ihre Stärken in den entsprechenden Fächern deutlich geringer/schlechter einschätzen als die Lernstarken und die durchschnittlichen Lerner. In Bezug auf die Fachrichtungen „Geisteswissenschaften“ (z. B. Deutsch und Geschichte), „Sport“ sowie im Hinblick auf die künstlerischen Fächer ergeben sich zwischen den drei Teilstichproben dagegen keine nennenswerten Mittelwertunterschiede.

Diese Befunde spiegeln sich auch in der Häufigkeit der Inanspruchnahme von Nachhilfe – vor allem in den Fächern Mathematik und Englisch – sowie in der Beurteilung derjenigen Fächer wider, in denen sich die Schüler nach eigenem Bekunden in der Schule unterfordert fühlen (siehe Abbildungen 50 und 51).

Die Antworten auf die Frage „Was hast Du in der Schule gelernt/Was lernst Du in der Schule“ schließlich lassen sich aus Abbildung 52 entnehmen.

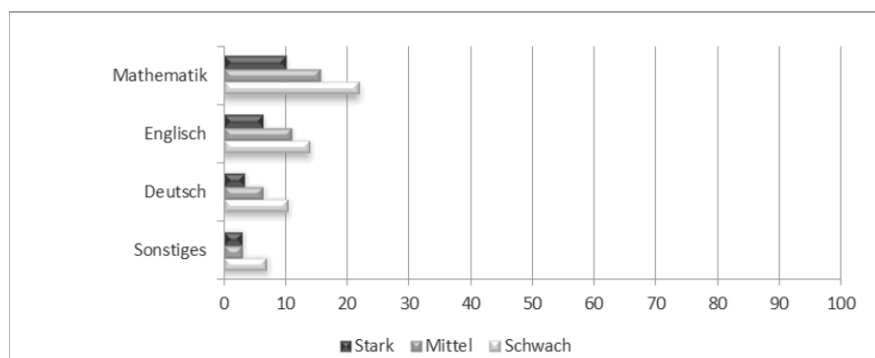


Abbildung 50 Inanspruchnahme von Nachhilfe in den Fächern . . . (in Prozent)

Insgesamt wird der Lernerfolg von der Mehrzahl der Schüler (mehr als 70 Prozent) aus allen drei Schülergruppen positiv bewertet.

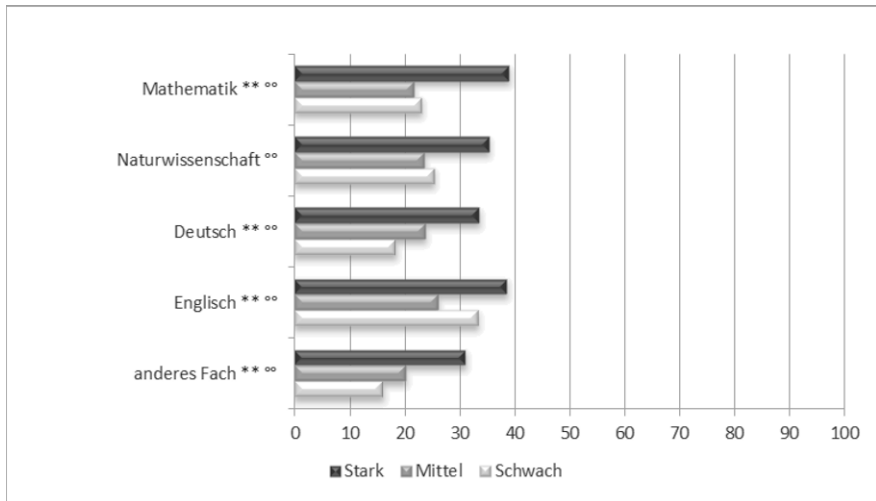


Abbildung 51 Unterforderung in den Fächern . . . (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“, „Trifft eher zu“)
 * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ^*^ auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Lernschwächeren, ^° auf den Vergleich zwischen Lernstarken und durchschnittlichen Lernern und ^^ auf den Vergleich zwischen durchschnittlichen Lernern und Lernschwächeren

In Bezug auf die im Fragebogen genannten methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten schätzen die Schüler aus der Gruppe der Lernschwächeren ihren Lernerfolg bei vier von acht Items jedoch weniger günstig ein als die Schüler aus den beiden anderen Teilstichproben. Besonders deutlich fallen die Unterschiede im Antwortverhalten der Befragten beim Lernen der folgenden Fähigkeiten aus:

- bei einem vorgegebenen Text zwischen Sachdarstellung, Tatsachen und Meinungen unterscheiden zu können
- Diagramme zu interpretieren
- Stichworte zu Texten zu machen
- Zusammenfassungen zu erstellen.

Bei den Items „Selbständig zu recherchieren“, „Mit dem PC selbständig zu arbeiten“ und „Nachschlagewerke zu nutzen“ ergeben sich hingegen keine bedeutsamen Mittelwertunterschiede im Antwortverhalten der Befragten.

8.5 Leistungsanspruch von Schule

Die Fragen zum Leistungsanspruch von Schule wurden von den Schülern aus den drei Teilstichproben bei 16 von 27 Items unterschiedlich beantwortet (siehe dazu Abbildung 53). Die Antworten der Schüler aus der Gruppe der Lernschwächeren zeigen, dass sie weniger selbstbewusst mit Leistungsanforderungen an der Schule umgehen können und in ihrer Selbsteinschätzung, was ihre schulischen Leistungen betrifft, unsicherer sind. Die wichtigsten Ergebnisse hierzu lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Schüler aus der Gruppe der Lernschwächeren halten es im Vergleich zu den Lernstarken und den durchschnittlichen Lernern für weniger wichtig, in der Schule gute schulische Leistungen zu erbringen. Allerdings stimmen auch sie diesem Item zu fast 70 Prozent zu im Vergleich zu mehr als 80 Prozent der Befragten aus den beiden anderen Teilstichproben.
- Prozentual mehr leistungsschwächere (77%) als leistungsstarke Schüler (63,9%) geben an, dass sie manchmal denken, sie sollten in der Schule etwas ehrgeiziger sein. Für die durchschnittlichen Lerner trifft dies zu 82,2% zu. Prozentual weniger Lernschwächere (56,3%) als Lernstarke (63,1%) vertreten hingegen die Ansicht,

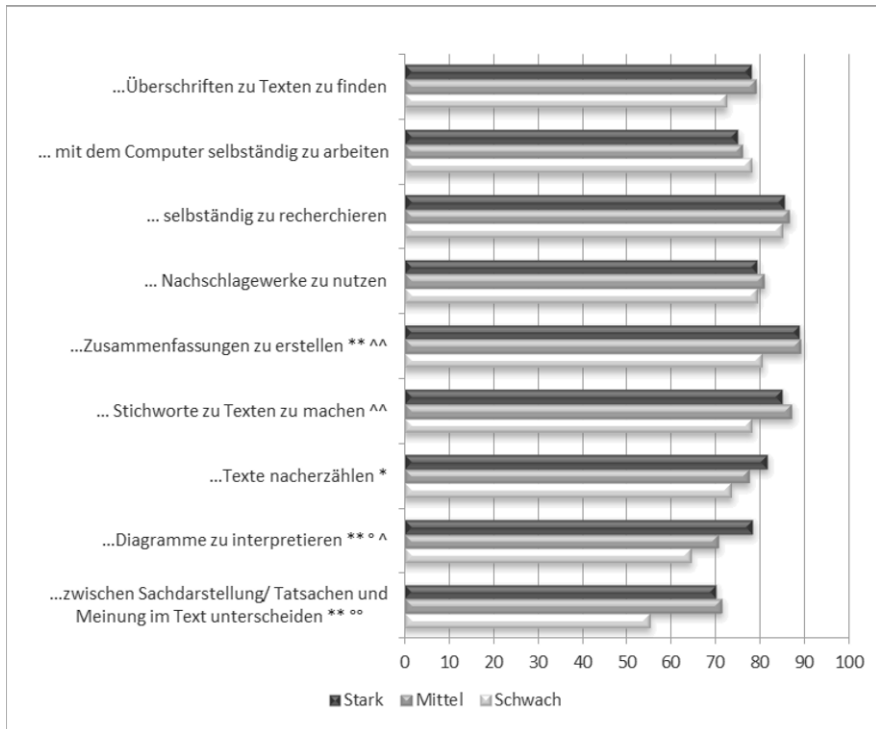


Abbildung 52 „Was hast Du in der Schule gelernt/Was lernst Du in der Schule?“ (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“/„Trifft eher zu“) * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ‘*’ auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Lernschwächeren, ‘°’ auf den Vergleich zwischen Lernstarken und durchschnittlichen Lernern und ‘^’ auf den Vergleich zwischen durchschnittlichen Lernern und Lernschwächeren

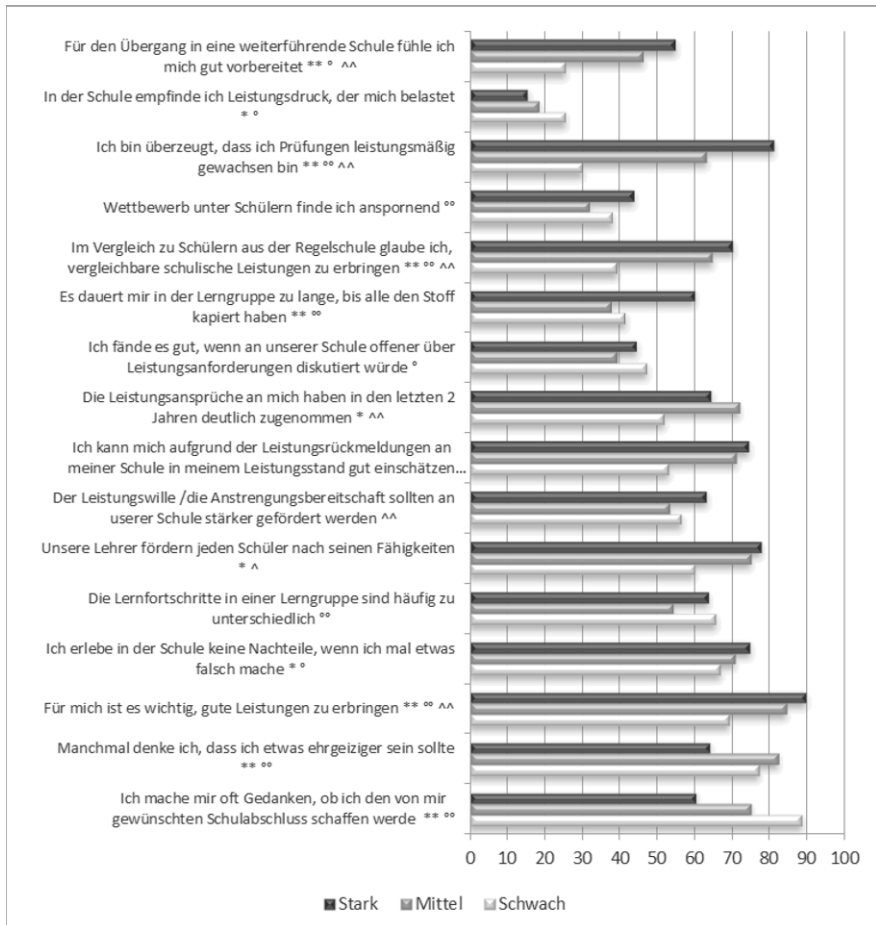


Abbildung 53 Leistungsanspruch von Schule (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Trifft zu“, „Trifft eher zu“) * = signifikant ($p < 0.05$), ** = hoch signifikant ($p < 0.01$). Dabei bezieht sich * auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Lernschwächeren, ^ auf den Vergleich zwischen Lernstarken und durchschnittlichen Lernern und ^^ auf den Vergleich zwischen durchschnittlichen Lernern und Lernschwächeren

dass der Leistungswille und die Anstrengungsbereitschaft an ihrer Schule stärker gefördert werden sollten. Für die durchschnittlichen Lerner trifft dies zu 53,2 Prozent“ mehr oder weniger zu.

- In allen drei Teilstichproben sind es gleichermaßen um die 40 Prozent, die Wettbewerb unter Schülern anspornend finden. Die Lernstarken können dem vergleichsweise am häufigsten zustimmen.
- Weniger Schüler aus der Gruppe der Leistungsschwächeren (51,7%) als aus der Gruppe der Leistungsstarken (64,3%) stimmen der Aussage zu, dass die Leistungsansprüche in der Schule in den letzten beiden Jahren deutlich zugenommen haben (im Vergleich zu 70,5 Prozent der Leistungsdurchschnittlichen).
- 25,3 Prozent der Leistungsschwächeren empfinden den in der Schule erfahrenen Leistungsdruck als belastend, im Vergleich zu 15,4 Prozent der Leistungsstarken und 18,2 Prozent der Leistungsdurchschnittlichen.
- Der Aussage, sich als Schüler aufgrund der Leistungsrückmeldungen an der Schule im eigenen Leistungsstand gut einschätzen zu können, stimmen 52,9 Prozent der Leistungsschwächeren im Vergleich zu 74,3 Prozent der Leistungsstarken und 71 Prozent der Leistungsdurchschnittlichen mehr oder weniger zu. Dieser Befund ist im Zusammenhang mit dem Wunsch der lernschwächeren Schüler nach mehr Orientierung und Unterstützung durch die Lehrenden zu sehen.
- 39,1 Prozent der Leistungsschwächeren, 64,6 Prozent der Leistungsdurchschnittlichen und 70,1 Prozent der Leistungsstarken vertreten die Meinung, sie erbrächten vergleichbare schulische Leistungen wie Regelschüler.
- 29,9 Prozent der Leistungsschwächeren gegenüber 80,9 Prozent der Leistungsstarken sowie 63,1 Prozent der Leistungsdurchschnittlichen sind davon überzeugt, dass sie Prüfungen leistungsmäßig gewachsen sind. Erwartungsgemäß fühlen sich auch deutlich weniger Schüler aus der Gruppe der Leistungsschwächeren (25,3%) als aus der Gruppe der Leistungsstarken (59,8%) bzw. der Leistungsdurchschnittlichen (46,1%) auf den Übergang in eine weiterführende Schule gut vorbereitet. Auch machen sich vergleichsweise deutlich mehr leistungsschwächere Schüler Gedanken darüber, ob sie den angestrebten bzw. gewünschten Schulabschluss auch schaffen werden.
- Dass die Lehrenden an den Freien Alternativschulen jeden Schüler nach seinen Fähigkeiten fördern, wird von den Schülern aus der Gruppe der Leistungsschwächeren deutlich zurückhaltender bewertet (59,8%) als von den Befragten aus den beiden anderen Teilstichproben (Leistungsstarke: 77,6%; Leistungsdurchschnittliche: 74,8%).
- 65,5 Prozent der Leistungsschwächeren gegenüber 63,5 Prozent der Leistungsstarken und 54,5 Prozent der Leistungsdurchschnittlichen vertreten die Ansicht, die Lernfortschritte in einer Lerngruppe seien häufig zu unterschiedlich. Auffällig ist, dass die Leistungsschwächeren und die Leistungsstarken in ihren Einschätzungen hierbei dicht beieinanderliegen.

- 59,8 Prozent der Leistungsstarken dauert es in der Lerngruppe oft zu lange, bis alle den Stoff verstanden haben, im Vergleich zu 41,4 Prozent der Leistungsschwächeren und 37,5 Prozent der Leistungsdurchschnittlichen.
- Um die 70 Prozent der Befragten aus allen Teilstichproben erleben in der Schule nach eigenen Angaben keine Nachteile, wenn sie einmal etwas falsch gemacht haben. Die Leistungsschwächeren beurteilen dies allerdings etwas zurückhaltender als die Leistungsstarken.

8.6 Individuelle Freiheiten

Auch die Fragen zum Umgang mit Freiheit an der Schule werden von den Schülern, die sich der Gruppe der Lernschwächeren zugeordnet haben, tendenziell kritischer bzw. zurückhaltender beantwortet als von den Befragten aus den beiden anderen Gruppen. So fragen sich beispielsweise 66,7 Prozent der lernschwächeren Schüler manchmal, ob ihnen viel Freiheit in der Schule gut tut – im Vergleich zu 44,4 Prozent der Leistungsstarken und 53,3 Prozent der durchschnittlichen Lerner. Zudem geben die Lernschwächeren häufiger (49,3%) als die Lernstarken (36,5%) an, sie wollten nicht ständig selber Entscheidungen treffen (Lerndurchschnittliche: 37,3%). Auch die Aussage, dass jeder an der Schule die Möglichkeit hat, seine Meinung frei zu äußern, wird von den lernschwächeren Schülern zurückhaltender beurteilt (78,2%) als von den Lernstarken (88,8%) und den durchschnittlichen Lernern (89,2%).

Insofern bestätigt sich auch in diesem inhaltlichen Zusammenhang die Tendenz, dass die lernschwächeren Schüler mit den Freiheiten, die sie an den Freien Alternativschulen haben, weniger gut umgehen können als die Lernstarken und die durchschnittlichen Lerner. Auch dieser Befund spricht dafür, dass diese Schülergruppe eine stärkere Zuwendung durch die Pädagogen benötigt.

8.7 Einfluss von Schule

In Abbildung 54 werden die Befunde zum Urteil der Schüler über den Einfluss der Schule auf ihr Leben wiedergegeben („Ich schätze den Einfluss, den meine Schule bisher auf mich/mein Leben hatte, wie folgt ein: Schule hatte/hat einen Einfluss . . .“). Sie beziehen sich auf 21 von insgesamt 38 Items, bei denen sich signifikante Mittelwertunterschiede im Antwortverhalten der Schüler aus den drei Teilstichproben ergeben haben.

In allen genannten Bereichen gestehen die Schüler aus der Gruppe der Lernschwächeren ihrer Schule einen geringeren bzw. weniger günstigen Einfluss zu als die Lernstarken und – mit wenigen Ausnahmen – auch die durchschnittlichen Lerner. Dies bezieht sich sowohl auf fachspezifische Inhalte (z. B. Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen) als auch auf verschiedene Aspekte des Lernens an sich (z. B. Freude am Lernen oder die Fähigkeit, sich selbständig etwas zu erarbeiten). Es bezieht sich aber auch auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten (z. B. gemeinsame Konfliktlösung) genauso wie auf die Entwicklung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Flexibilität). Allerdings ist den lernschwächeren Schülern der schulische Einfluss auf die genannten Dimensionen (bei 13 von 38 Items) auch nicht so wichtig wie den Schülern aus den beiden anderen Vergleichsgruppen (siehe dazu beispielhaft Abbildung 55).

Es ergibt sich die Frage, ob der vergleichsweise geringere Einfluss, den die lernschwächeren Schüler ihrer Schule zugestehen, Ausdruck oder Folge von Schulunlust ist, die aus negativen Erfahrungen an bzw. mit einer anderen Schulform resultieren könnte. Erinnert sei daran, dass 70 Prozent dieser Schülergruppe Quereinsteiger sind und bereits eine schulische Sozialisation an einer anderen Schule, vermutlich zumeist an einer Regelschule, erfahren haben.

Auch bleibt unklar, welche Rolle das jeweilige Elternhaus dabei spielt, das heißt, welche Einstellung zur Schule, zum schulischen Lernen usw. dort vorherrschend ist. Zumindest kann aus den Ergebnissen geschlussfolgert werden, dass sich die lernschwächeren Schüler schwerer als die beiden anderen Schülergruppen damit tun, sich mit den schulspezifischen Besonderheiten der Freien Alternativschule zu arrangieren, was letztlich die Frage nach der „Passung“ und vor allem die nach der Notwendigkeit einer besseren und gezielteren pädagogischen Betreuung aufwirft.

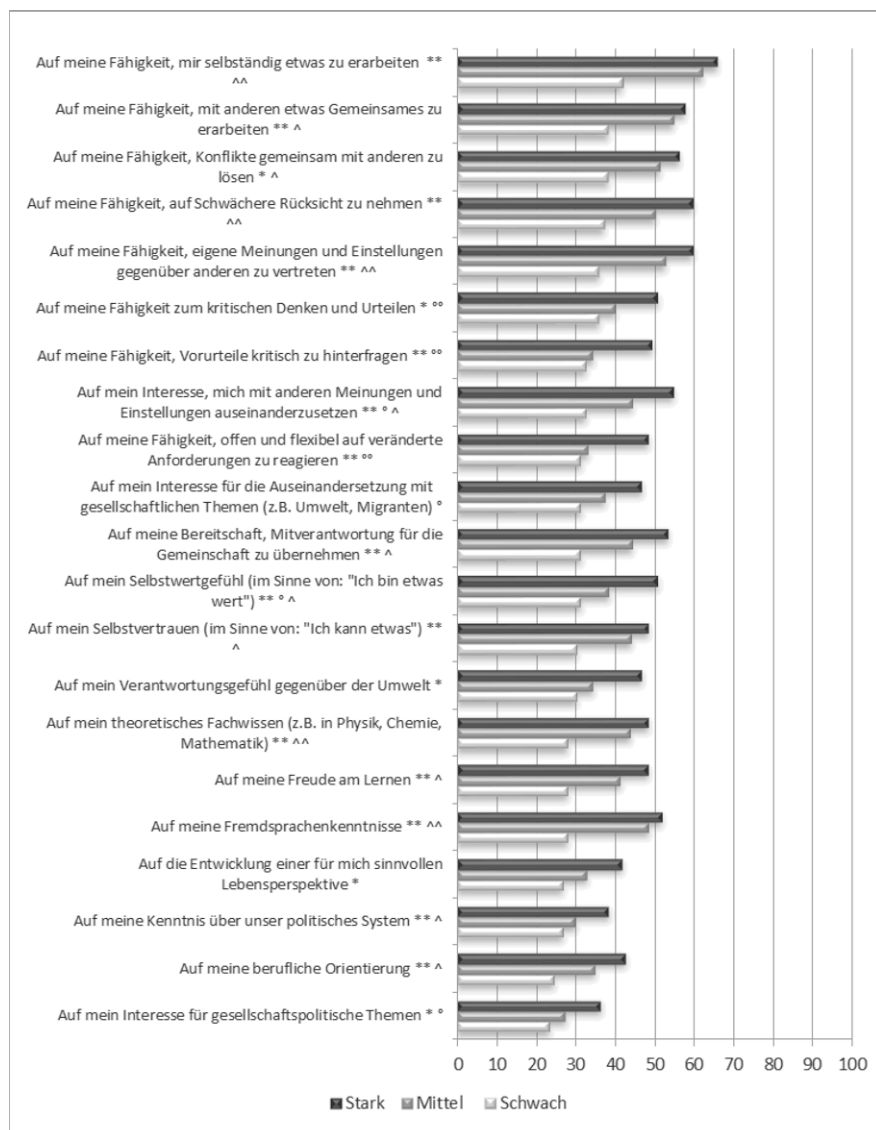


Abbildung 54 Einfluss von Schule (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Günstig“, „Eher günstig“)
 * = signifikant ($p < 0,05$), ** = hoch signifikant ($p < 0,01$). Dabei bezieht sich
 ^* auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Lernschwächeren, ^^^ auf den Vergleich zwischen Lernstarken und durchschnittlichen Lernern und ^^ auf den Vergleich zwischen durchschnittlichen Lernern und Lernschwächeren

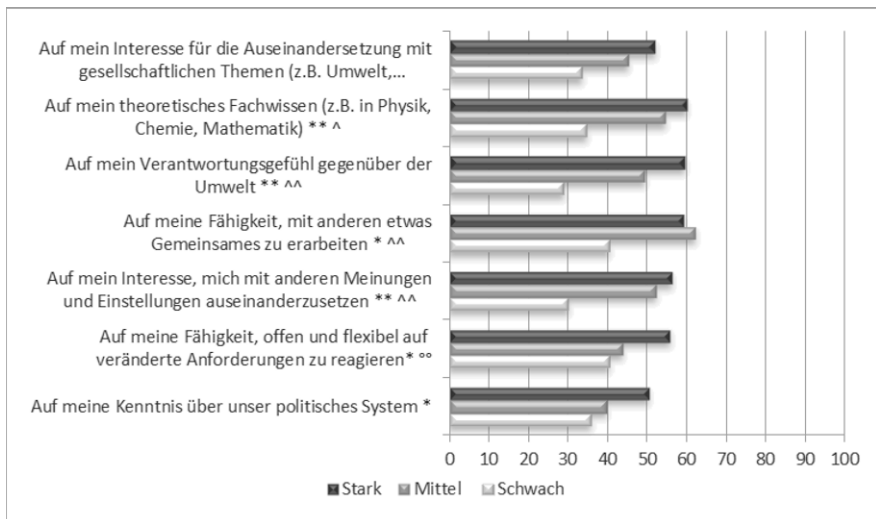


Abbildung 55 Wichtigkeit des Einflusses von Schule auf ausgewählte Items (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Sehr wichtig“, „Wichtig“) * = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ‘*’ auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Lernschwächeren, ‘^^’ auf den Vergleich zwischen Lernstarken und durchschnittlichen Lernern und ‘^’ auf den Vergleich zwischen durchschnittlichen Lernern und Lernschwächeren

8.8 Schulprobleme

Abschließend sei auf die Ergebnisse zum Erleben der im Fragebogen thematisierten psychosomatischen und kommunikativen/sozialen Probleme im Schulalltag eingegangen. Diese treten nach Einschätzung der Schüler aus allen drei Teilstichproben in der Tendenz mehrheitlich eher „Selten“ bis „Nie“ in Erscheinung. Die Gruppe der lernschwächeren Schüler unterscheidet sich in ihrem Antwortverhalten dennoch bei vier von insgesamt sieben hierzu zur Beantwortung vorgegeben Items signifikant von dem der Schüler aus den beiden anderen Teilstichproben. So geben annähernd ein Drittel der Lernschwächeren (32,2%) – im Vergleich zu 19,5 Prozent der Lernstarken und 17,3 Prozent der durchschnittlichen Lerner – an, sie hätten vor oder nach der Schule „Sehr oft“, „Oft“ Bauchschmerzen, Kopfschmerzen oder Übelkeit. Etwa ein Viertel der Lernschwächeren (25,3%) haben nach eigenem Bekunden zudem „Sehr oft“, „Oft“ Schlafstörungen vor Prüfungen (im Vergleich zu 10,8 Prozent der Lernstarken und 14,8 Prozent der durchschnittlichen Lerner). Vergleichbare Ergebnistendenzen ergeben sich bei den Aussagen „Mit-

schüler haben mich fertiggemacht“ und „Ich bin beleidigt oder gehänselt worden“ (siehe zusammenfassend Abbildung 56).

Insofern sind die lernschwächeren Schüler tendenziell stärker als die beiden anderen Schülergruppen von den hier abgefragten psychosomatischen und sozialen schulischen Problemen betroffen – und zwar unter Bezugnahme auf die Selbsteinschätzungen der Schüler. Dabei bleibt die Frage nach den ursächlichen Bedingungen dieses Antwortverhaltens offen – gegebenenfalls spielen schlechte Erfahrungen und Stigmatisierungen aus der Schulzeit vor Eintritt in die Freie Alternativschule sowie daraus resultierende Verunsicherungen eine Rolle. Möglicherweise fühlen sich die lernschwächeren Schüler auch aufgrund ihres geringeren Lernerfolgs weniger belastbar.

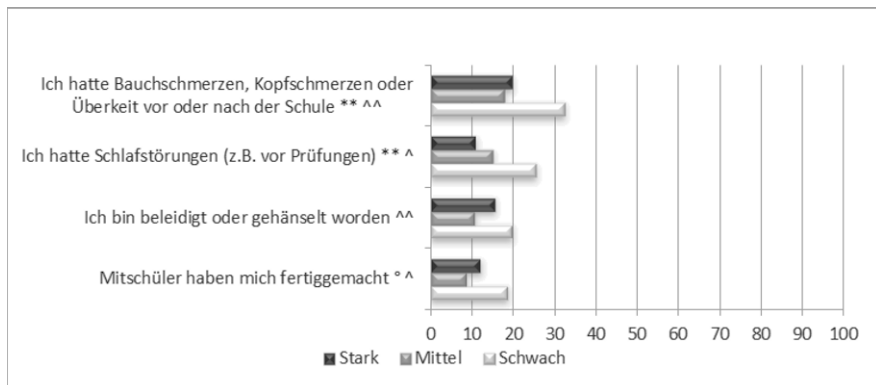


Abbildung 56 Erleben schulischer Probleme (in Prozent, bezogen auf die Antwortkategorien „Sehr oft“/„Oft“)

* = signifikant ($p < .05$), ** = hoch signifikant ($p < .01$). Dabei bezieht sich ° auf den Vergleich zwischen Lernstarken und Lernschwächeren, ° auf den Vergleich zwischen Lernstarken und durchschnittlichen Lernern und ^ auf den Vergleich zwischen durchschnittlichen Lernern und Lernschwächeren

8.9 Abschließende Betrachtungen

Wie die Ergebnisse der Befragungsstudie zeigen, stellen die Quereinsteiger die größte Schülergruppe an den Freien Alternativschulen dar. Darüber hinaus ist von Bedeutung, dass sich diejenigen Schüler, die sich zu den Lernschwächeren zählen, vorwiegend aus der Gruppe der Quereinsteiger rekrutiert. Ferner zeigt sich, dass diese Gruppe vergleichsweise größere Schwierigkeiten mit dem „Freiraum“

an diesen Schulen und ein stärkeres Bedürfnis nach Struktur, Orientierung und Unterstützung beim Lernen hat.

Allerdings wissen wir nicht, aufgrund welcher Erfahrungen bzw. Befindlichkeiten sich die Schüler der Gruppe der Lernschwächeren zugeordnet haben. Interessant wäre es, auch die Einschätzungen der Pädagogen hierzu zu erfragen. Für die Lehrenden könnte es demnach eine Anregung sein, Beobachtungen in dieser Richtung in ihren Klasse anzustellen. Was könnten sie tun, um diesen Schülern gerechter zu werden und sie - unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Vorstellungen und Potenziale - gezielter zu fördern?

Die Entscheidung der Quereinsteiger bzw. deren Eltern, auf eine Freie Alternativschule zu wechseln, war eine bewusste. Für die Lehrenden stellt diese Schülerklientel allerdings eine besondere Herausforderung dar. Die insgesamt positiven Aussagen und Einschätzungen der Schüler sprechen jedoch dafür, dass es den Freien Alternativschulen weitgehend gelungen ist, die vielen Quereinsteiger gut zu integrieren und ihnen mit viel Engagement ein gutes Lernklima sowie ein vielseitiges Lernangebot bereitzustellen, das es ihnen ermöglicht, Verantwortung zu übernehmen, Freude am Lernen zu haben, einen vertrauensvollen Umgang mit ihren Lernbegleitern zu pflegen, Mitsprachemöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten zu haben sowie Gemeinschaft zu erleben.

Es bleiben naturgemäß viele Fragen offen und nicht für alle Ergebnisse können in dieser Studie schlüssige Interpretationen angeboten werden. Wir möchten diesen Abschnitt daher mit zwei „Annahmen“ abschließen, die von den Lehrenden, auch den Eltern der Schüler, vielleicht auch von den Schülern selbst vorab als hilfreich angesehen werden könnten:

1. Das Ziel der Freien Alternativschule ist es nicht primär, dass alle Schüler einen guten – im Sinne eines hohen – Schulabschluss erreichen sollten oder müssten. Ziel ist es vielmehr, jedem Schüler – gemessen an seinen Potentialen etc. – eine für ihn befriedigende Schulzeit zu ermöglichen. Hier sind die Grundpfeiler der Freien Alternativschulen von tragender Bedeutung, wie z.B. kein Sitzenbleiben, wenig oder keine Hausaufgaben, kaum Leistungsdruck, keine Noten bis zur 9. Klasse, selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen, heterogene Lern- und Arbeitsgruppen. Nicht für jeden Schüler, nicht für jede Schülergruppe können sich diese konzeptuellen Vorgaben voll befriedigend auswirken. Immer wieder sollte deshalb überdacht und überprüft werden, ob das Konzept hinreichend trägt oder ob Modifikationen und Differenzierungen vorgenommen werden müssen. Dennoch könnten diese Grundpfeiler dazu geführt haben, dass sich die Schüler durchaus realitätsgerecht eingeschätzt haben,

was ihre Lernfähigkeit und ihr Lernpotential betrifft. Vergleichszahlen liegen hierzu allerdings keine vor.

2. Es ist anzunehmen, dass die Quereinsteiger an der Freien Alternativschule mehr Lernchancen erfahren konnten als auf einer ihrer vorausgehenden Schule (i.d.R. die öffentliche Regelschule).

Die genannten Annahmen begründen sich u.a. in den im Text diskutierten Ergebnissen hinsichtlich der Themen „Freiheitsspielraum“, „Leistungsverhalten und Leistungserwartungen“, „Lehrer-Schüler-Kommunikation“, „Verantwortungsübernahme“, „Mitsprache- und Mitentscheidungsrechte“.

Die Ergebnisse dieser Studie lassen den Schluss zu, dass die Ziele und Vorgehensweisen der Freien Alternativschule für Teile der Schülerschaft eine positive Alternative zur Regelschule darstellen. Wie sich die Freie Alternativschule in der weiteren Zukunft entwickeln wird, bleibt abzuwarten (siehe dazu auch in Kapitel 3.4, S. 12).

9 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Studie basiert auf einer repräsentativen Erhebung an Freien Alternativschulen der Sekundarstufe I. Im Vordergrund dabei stehen die Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche, welche die von Schule unmittelbar Betroffenen – die Schüler – im Hinblick auf verschiedene Aspekte von Schule zum Ausdruck bringen. Daraus lassen sich wichtige Anhaltspunkte darüber ableiten, in welchen Bereichen die Ziele und Intentionen der Freien Alternativschulen erfüllt werden und wo gegebenenfalls Veränderungen notwendig sind. Die Perspektive der Heranwachsenden ist allerdings nur eine – aber dafür eine sehr bedeutsame. Denn es sind vor allem die Schüler, die von Schule profitieren sollten.

Die Schulen, die sich an dieser Befragung beteiligt haben, sind unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet keineswegs homogen. So unterscheiden sie sich zum Beispiel in Bezug auf ihren jeweiligen Standort (städtisch/ländlich), ihr Gründungsjahr bzw. Alter, ihre räumliche und sachliche Ausstattung, die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft und des Lehrerkollegiums, und vor allem auch in Bezug auf das ihnen jeweils zugrunde liegende pädagogische Konzept bzw. Profil. Während sich die einen an der Pädagogik von Peter Petersen, Carl Rogers, Alexander Sutherland Neill (Summerhill School), Paulo Freire oder Célestin Freinet orientieren, findet man bei anderen Elemente aus der Montessori- oder der Waldorfpädagogik. Dieser pädagogischen Vielfalt wird die vorliegende Untersuchung nicht gerecht, zumal auch nicht beabsichtigt war, Einzelfallanalysen in Form von

Schulprofilen zu erstellen. Ungeachtet dessen erscheint allen Freien Alternativschulen die Intention gemeinsam, ihren Schülern möglichst viele Gelegenheiten zum selbstverantwortlichen und selbstbestimmten Lernen und Arbeiten zu geben, und zwar unabhängig von politischen, wirtschaftlichen und/oder konfessionellen Vorgaben bzw. Interessen. Dahinter verbergen sich nicht nur ein bestimmtes Menschenbild und eine spezifische gesellschaftskritische Haltung, sondern vor allem auch die Vorstellung, dass Lernen ein ganzheitlicher, lebenslanger und dem Leben immanenter Prozess ist.

Wie aber sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie in diesen Kontext einzuordnen? Zunächst ist festzustellen, dass sich die meisten Schülerantworten zu den geschlossenen Fragen zwischen den Antwortkategorien „Trifft zu“ und „Trifft eher zu“ bewegen. Von daher ist die allgemeine Tendenz zu einer „relativen Zustimmung“ erkennbar. Der hohe Anteil an Quereinsteigern (vor allem ab Jahrgangsstufe fünf) weist zudem darauf hin, dass die Freien Alternativschulen für viele Schüler eine wichtige Wahlmöglichkeit außerhalb des Regelschulsystems darstellen – und zwar vor allem für diejenigen, die mit dem schulischen Lernen bisher offensichtlich nicht gut zurechtgekommen sind. Die Motive für die elterliche Wahl einer Freien Alternativschule beziehen sich für diese Schülergruppe deshalb in besonderem Maße auf das Lernen ohne Leistungsdruck sowie auf die Orientierung der Schule am einzelnen Schüler (z. B. Akzeptanz jedes Schülers in seiner Eigenart, Eingehen auf die Interessen der Schüler, Möglichkeiten zur Mitsprache und Mitgestaltung von Schule durch die Schüler).

Die befragten Jugendlichen können sich sehr gut mit ihrer Schule identifizieren – sie fühlen sich dort wohl und zugehörig, die dort herrschende Atmosphäre empfinden sie als gut, und über zwei Drittel geben an, morgens zumeist positiv gestimmt in die Schule zu gehen. Zudem definiert sich die Lehrer-Schüler-Beziehung an den Freien Alternativschulen nicht notwendigerweise über die von den Schülern erbrachten schulischen Leistungen, sondern über eine Art von Beziehung, die auf Respekt, gegenseitiger Wertschätzung und Achtung vor der Individualität des anderen basiert. Aus dem Antwortverhalten der Schüler wird deutlich, dass sich die dort tätigen Pädagogen nicht nur als (Be-)Lehrende verstehen, sondern vor allem als Lernbegleiter, Mitlernende, Mentoren, Coachs und Facilitatoren (also Prozess- und Dialogbegleiter). Dabei orientieren sie sich an dem Prinzip der „Gleichwürdigkeit“, was jedoch nicht mit Gleichheit und Gleichberechtigung gleichzusetzen ist, zumal Lehrer wie Schüler unterschiedliche Rechte, Pflichten und Verantwortungsbereiche in der Schule haben (vgl. Rasfeld & Breidenbach 2014).

Lernen wird von den in dieser Studie befragten Jugendlichen sowohl inhaltlich als auch methodisch als sinnvoll wahrgenommen bzw. erlebt. Zudem liegt es nach Einschätzung der Heranwachsenden zumeist in der Verantwortung des

einzelnen Schülers, der nicht nur die Inhalte sondern auch die Methoden und das Tempo (mit)bestimmen kann. Was daran deutlich wird, ist der Versuch, im schulischen Alltag sowohl Rücksicht auf die unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse und Veranlagungen usw. der Schüler als auch auf die zeitlichen Unterschiede, in denen die jeweilige Entwicklung verläuft, zu nehmen. Wenig erfolgsversprechend erscheint hingegen der Versuch, die individuellen „Eigenzeiten“ von Entwicklung von außen standardmäßig zu beschleunigen. Dies führt nur allzu oft zu defensiven und kompensierenden Verhaltensweisen. Zudem werden individuelle Entwicklungsprozesse dadurch eher behindert oder sogar verhindert. Insofern zielt das selbstverantwortliche Lernen auch darauf ab, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, nach ihrem eigenen Tempo und Rhythmus zu lernen, zu arbeiten und sich letztlich auch zu entwickeln. Einschränkend dazu lässt sich der Befund in dieser Untersuchung lesen, dass über 60 Prozent der befragten Schüler nach eigenem Bekunden mehr hätten lernen und leisten können, wenn auch mehr von ihnen gefordert worden wäre. Selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen kann demnach nicht als allgemeingültiges und unhinterfragtes Prinzip gelten. Zumindest sollte man nicht bei allen Schülern auf die intrinsische Motivation alleine vertrauen. Für einige Schüler kann diese Art des Lernens möglicherweise sogar eine Überforderung darstellen. Im Sinne des Gedankens der „Potentialentfaltung“ sollten die an den Freien Alternativschulen Lehrenden ihr Konzept deshalb dahingehend überdenken, dass sie ihren Schülern neben dem Freiraum für eigene Interessen und Fragen verstärkt auch gezielte Lernangebote bzw. Lernanreize machen, mit ihnen Zielvereinbarungen treffen und – je nach individueller Möglichkeit – von ihnen Leistungen ganz konkret einfordern. Das Austesten der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten kann so bei den Lernenden zu mehr Orientierung führen. Dazu braucht es aber klare Handlungsanweisungen von Seiten der Lernbegleiter. Diese Erwägungen treffen in besonderem Maße auf diejenigen Schüler zu, die sich selber zu den Lernschwächeren zählen. Doch auch die Leistungsstarken wollen gefordert und gefördert werden.

Lernen erfolgt an den Freien Alternativschulen zumeist projektbezogen in Teams, was häufig zur Folge hat, dass sich die Schüler zunächst auf einen Lerngegenstand usw. einigen müssen. Die Bedeutung des Miteinanders beim Lernen betont auch Gerald Hüther, wenn er schreibt: „Die wichtigsten Dinge im Leben lernen Kinder aus den Erfahrungen, die sie im Zusammenhang mit anderen machen.“ Wesentliche Merkmale und auch Bedingungen des gemeinschaftlichen Lernens sind Vertrauen, Toleranz, Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit, Fairness, gegenseitige Wertschätzung und das Erlernen der Fähigkeit, sich abzugrenzen. Die Urteile der Schüler über den Einfluss von Schule auf die Entwicklung ihrer sozialen und sozial-kommunikativen Kompetenzen (z. B. gemeinsame Konflikt-

lösung, Empathie) zeigen, dass das gemeinschaftliche Lernen hier seine Früchte trägt. Dabei müssen die Lerngruppen nicht notwendigerweise homogen sein – im Gegenteil, denn, so Hüther, „... je verschiedener ein Gegenüber ist, in dem sich ein Kind [. . .] spiegeln kann, umso vollständiger wird das Bild von sich selbst, umso tiefer geht die Selbsterkenntnis“. So gesehen ist die Einzigartigkeit jedes Einzelnen der Reichtum von Gemeinschaft. Dies spricht – je nach Situation, Gruppenzusammensetzung und Bedarf – für jahrgangsgemischte und/oder leistungsheterogene Lerngruppen genauso wie für Inklusion. Der Umgang mit leistungsheterogenen Lerngruppen scheint an den Freien Alternativschulen allerdings nicht immer befriedigend zu gelingen. Nicht nur für die Schüler, die sich der Gruppe der Lernschwächeren zugeordnet haben, sondern auch für die Leistungsstarken können hier Probleme auftreten. Die ausgeprägte Heterogenität in Bezug auf die Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation der Schüler stellt für die an diesen Schulen tätigen Pädagogen daher eine besondere Herausforderung dar.

Weniger günstig fallen die Urteile der Heranwachsenden über den schulischen Einfluss auf den Umgang mit Leistungsanforderungen, Leistungskonkurrenz und/oder schulischen Belastungen aus. Auch in anderen inhaltlichen Zusammenhängen wird aus den Ergebnissen dieser Studie deutlich, dass sich die Freien Alternativschulen (Lehrer, Eltern und Schüler) offensichtlich schwer damit tun, ein ausgewogenes Verhältnis zum Thema Leistung zu definieren. Die befragten Jugendlichen geben zu verstehen, dass sie gerne etwas leisten und auch gerne gute Leistungen erbringen wollen. Allerdings bringt auch jeder zweite von ihnen zum Ausdruck, dass die Leistungserwartungen an der Schule klarer definiert werden sollten. Von daher ist auch nachvollziehbar, dass sich etwa 45 Prozent der Jugendlichen Noten/Punkte ab der Mittelstufe wünschen. Auch die Unsicherheit vieler Schüler, ob sie den angestrebten Schulabschluss erreichen, spricht für die Notwendigkeit einer besseren und klareren Leistungs- bzw. Feedbackkultur an den Freien Alternativschulen.

Weil Lernerfolg motiviert, ist er der beste Garant für weiteren Erfolg – und zwar Erfolg verstanden als gelungene sowie persönlich als befriedigend erlebte Anstrengung. Findet Lernen auf individuell gewählten Wegen und mit selbstgesteckten Zielen statt, sollte deshalb alles, was der Einzelne an Talenten besitzt und an Leistungen erbringt, beachtet und wertgeschätzt werden. Dazu zählen nicht nur kognitive oder methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch so genannte Metakompetenzen wie Teamfähigkeit sowie Planungs- und Strategiekompetenz. Im Bereich der differenzierten Lern- und Leistungserkennung bzw. Lern- und Leistungswürdigung kommen beim selbstverantwortlichen Lernen daher viele – zum Teil auch neue – Formen und Wege der Feedbackkultur infrage, zum Beispiel das Erstellen von Lerntagebüchern, das Portfolio und/oder individu-

elle Entwicklungsgespräche. Wie dies an den Freien Alternativschulen im Einzelnen gehandhabt und realisiert wird, dürfte unterschiedlich sein.

Jeder zweite in dieser Studie befragte Jugendliche fragt sich manchmal, ob ihm viel Freiheit in der Schule überhaupt gut tut. Der Umgang mit Freiheit an der Schule bereitet einem Teil der Schüler demnach durchaus auch Probleme – und zwar vor allem denjenigen, die sich zu den Lernschwächeren zählen. Die meisten von ihnen haben bereits eine andere schulische Sozialisation erfahren. Freiheit ist bekanntlich kein Selbstzweck. Vielmehr bedarf Freiheit einer Struktur und Ordnung (z. B. Rasfeld & Breidenbach 2014). Zudem ist der Umgang mit Freiheit ohne die Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Selbst- bzw. Mitverantwortung nicht denkbar.¹¹ Nicht jeder Schüler kann demnach mit Freiheit etwas anfangen. Vielmehr muss der Umgang mit Freiheit geübt und erprobt werden – mit allen Vor- und Nachteilen. Lernen, Kompromisse zu schließen und die eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren sowie zu erkennen, dass die eigene Sichtweise nur eine unter vielen darstellt, und dabei die eigene Integrität zu wahren, ist in dieser Hinsicht ein Lernfeld für alle Beteiligten. Selbstverantwortliches Lernen erfordert demnach einen Rahmen, der eine angemessene Balance zwischen Orientierung und Freiheit, Ordnung und Chaos, Rhythmus und Spontaneität herstellen kann. Alle am Lernprozess Beteiligte können nur gemeinsam lernen, sich mit den gesetzten Regeln und Grenzen auseinanderzusetzen. Sich zu verantwortlichen Persönlichkeiten zu entwickeln, bedeutet deshalb immer auch, mit Widersprüchen und Konflikten zu leben und möglichst konstruktiv damit umgehen zu lernen.

Auch in diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass diejenigen Schüler, welche die Freie Alternative Schule bereits seit der ersten Jahrgangsstufe an besuchen, besser mit dem in der Schule gewährten Freiraum umgehen können als die später hinzukommenden Quereinsteiger, die zahlenmäßig die Mehrheit bilden. Allerdings ist im Zeitverlauf erkennbar, dass sich die Quereinsteiger in den oberen Jahrgangsstufen hinsichtlich ihrer Einschätzung des Umgangs mit Freiheit beim Lernen stärker den Urteilen der grundständigen Schüler annähern, was für eine gelungene Integration in die Lernkultur der Freien Alternativschulen spricht.

Das Ziel und der Versuch, Schülern den Blick dafür zu öffnen, dass Widersprüche, eigene Fehler und zuweilen auch das eigene Scheitern zum Weiterlernen dazugehören, dass Mut und Ausdauer sowie der erfolgreiche Schritt vorwärts Freude bereiten können – all das sind Bestrebungen der Lehrenden an den Freien Alternativschulen. Die Studie spricht unseres Erachtens dafür, dass sie in dieser Hinsicht auf einem guten Weg sind.

11 Das Wort „Freiheit“ kommt aus dem Indogermanischen und entspricht dem dortigen „fri“, was so viel heißt wie „Aus Liebe handeln“ (Han 2015, S. 38).

Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen
Eine Studie über Schüleraussagen zu Lernerfahrungen
und Schulqualität

Randoll, D.; Graudenz, I.; Peters, J.

2017, X, 153 S. 58 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14635-1