



Leseprobe aus Sliwka, Pädagogik der Jugendphase, ISBN 978-3-407-25755-0

© 2018 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25755-0>

Einleitung: Schule und Jugend – ein schwieriges Verhältnis?

Wirksame Lernprozesse und Lernumgebungen für Jugendliche

Lernen im Jugendalter ist ein emotional aufregender Prozess. Er schwankt in kurzen Intervallen zwischen Interesse und Langeweile, Freude und Sorge, Begeisterung und Qual, Anerkennung und Demütigung sowie Erfolg und Versagen. Jugendliche sind komplexe Wesen, die ihre Erfahrungen intensiv empfinden. Lernen in der Schule erleben sie als konstruktiv oder destruktiv (Cohen 1988, S. 89).

Jeder, der in Schulen mit Jugendlichen zu tun hat, weiß, dass die pädagogische Arbeit mit ihnen auch emotionale Herausforderungen für Lehrkräfte birgt: Mal fordern sie einen heraus durch provokatives Verhalten oder eine fast schon bewusst zur Schau gestellten Langeweile, dann wieder sind sie voll bei der Sache, wach, neugierig und hochengagiert.

Lehrkräfte reagieren ganz unterschiedlich auf dieses Auf und Ab: Während manche Lehrer/innen in der Rolle aufgehen, diese so interessante Entwicklungsphase im menschlichen Leben professionell zu begleiten, versuchen andere, Jugendlichen aus dem Weg zu gehen, und wenn sie es nicht können, dann doch zumindest ihre Distanz zu dieser Gruppe an Lernenden immer wieder deutlich zu zeigen.

Wissenschaftlich scheint es geboten, das komplexe Verhältnis von Jugendlichen und Schulen systematisch unter die Lupe zu nehmen: So zeigen viele Studien weltweit einen signifikanten Einbruch der intrinsischen Lernmotivation und eine zunehmende Entfremdung zwischen Schüler/innen und Schulen beginnend mit dem zehnten Lebensjahr (Balfanz 2009; Rumble/Aspland 2009; Willms/Friesen/Milton 2009; Wang/Holcombe 2010; Wormeli 2011; Steinberg 2014). In längsschnittlichen Studien konnte übereinstimmend gezeigt werden, dass »das durchschnittliche Ausmaß an negativen Emotionen im Laufe der Schulzeit eher ansteigt, während Intensität und Häufigkeit des Erlebens positiver Emotionen eher abnimmt« (Frenzel/Stephens 2011, S. 53).

Nach einer Phase großer Neugier, breiter Interessen und einem starken Zutrauen in die eigene Person im Grundschulalter erleben Jugendliche die ersten Jahre an weiterführenden Schulen häufig als eine Zeit wiederholter Misserfolgserlebnisse sowie des ständigen sozialen Vergleichs mit Mitschülerinnen und Mitschülern einhergehend mit Einbrüchen in Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen.

Während der Verlust der intrinsischen Lernmotivation lange Jahre als unausweichlicher »Kollateralschaden« der Pubertät angesehen wurde, zeigen jetzt ermutigende Erfolge in der Schulentwicklung, dass die Jugendphase trotz der komplexen Veränderungen in Körper, Psyche und Emotionen nicht als Problemphase gesehen werden muss. Ermutigende Beispiele aus dem In- und Ausland deuten vielmehr an, dass die mangelnde Passung zwischen der Lebensphase Jugend mit ihren besonderen Bedürfnissen einerseits und der Organisation und Pädagogik von Schulen andererseits das

8 Pädagogik der Jugendphase

eigentliche Problem darstellt. Zum Glück wissen wir heute, dass wir Schulen zu motivierenden und engagierenden Orten des Lernens und des Lebens für Jugendliche umbauen können, wenn wir auf die Herausforderungen dieser Lebensspanne durch eine spezielle Pädagogik der Jugendjahre reagieren.

Bisher fallen die mittleren Jahre der Schulzeit, die Klassenstufen fünf bis zehn, oft durch das Raster der öffentlichen Aufmerksamkeit. Bildungspolitik und Bildungsforschung haben sich in den vergangenen Jahren stärker auf die prägenden Jahre der frühen Bildung sowie den Übergang zwischen Schule und Beruf fokussiert.

Wir wissen heute viel über die hirnhysiologischen Veränderungen im Jugendalter, doch wenig davon hat die Praxis unserer Schulen weitreichend verändert. Eine systematische pädagogische Bewegung zugunsten der Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen in der Adoleszenz ist im deutschsprachigen Raum bisher nicht erkennbar. Aufgrund der frühen Selektion der Schüler in unterschiedliche Typen von weiterführenden Schulen haben sich in unserer Kultur schulartbezogene Interessengruppen gebildet. So sind die Lehrerverbände nach Schularten ausdifferenziert. Selbst Fortbildungsangebote und Studiengänge sind häufig eher auf Schulformen bezogen als auf die spezifischen pädagogischen Anforderungen in den unterschiedlichen Lebensphasen, die ein Mensch auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen durchläuft.

Eine soziale Bewegung für die »Middle Years«

In der englischsprachigen Welt ist das anders: Weil in Kanada, den USA, Neuseeland und Australien die Schule von der Grundidee her eine »Schule für alle« ist, richtet sich der Blick dort auf die spezifischen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in den Lebensphasen frühe Kindheit, Kindheit, Jugend und junges Erwachsenenalter.

So hat sich in Nordamerika und in Australien und Neuseeland eine Bewegung aus Bildungspraktikerinnen und -praktikern und Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern dafür stark gemacht, den »mittleren Jahren« in der Schülerbiographie deutlich mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden und zu klären, was unser heutiger Wissensstand über die Bedürfnisse von jungen Menschen in der Transformation vom Kind zum Erwachsenen für die Gestaltung von Lernprozessen in der Schule bedeutet.

Schon in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts hatte sich in den USA eine Bewegung geformt, die eine eigene Konzeption für die Schule der »middle years« forderte (AMLE 2011; NMSA 1982, 1995, 2003, 2006). Zwischen dem »geschützten Raum« der Grundschule und dem universitätsähnlichen Kurssystem der Oberstufe müsse es eine Pädagogik geben, die sowohl dem Bedürfnis Jugendlicher nach Struktur als auch ihrem Drang zur Erkundung der Lebenswelt und zur Entdeckung der eigenen Identität gerecht werde (George 2009; George/Alexander 2003; Lounsbury 1992). Gerade weil es für die Adoleszenz in der Schule kein Konzept gebe, seien Jugendliche gefangen zwischen der Behütungskultur und dem Gebot der Anschaulichkeit der Grundschulpäd-

agogik einerseits und der hohen Fachlichkeit und Eigenverantwortung der Oberstufe andererseits.

Diese Diagnose, so meine These, gilt bis heute für unser Schulsystem, das – bis auf den Innovationsmut einiger Leuchtturmschulen – wenig eigenständige Schulentwicklung und Forschung zu wirksamen und gelingenden Lernprozessen von Zehn- bis Sechzehnjährigen hervorgebracht hat.¹

Ein Meilenstein in der historischen Entwicklung einer eigenen Schulpädagogik für die Jugendphase war 1963 die in einer Rede geäußerte Forderung des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers William Alexander nach »einer veränderten Organisation von Schule zwischen der Grundschule und der Oberstufe« (»High School«) (Meyer 2011, S. 17). Er postulierte:

Die intellektuelle Entwicklung eines jungen Menschen bedeutet deutlich mehr als nur das Anwachsen von Wissen nach akademischen Lehrplänen. Unser Ziel muss sein, in den Jugendlichen die Liebe zum Lernen, eine Haltung geistiger Neugier, die Leidenschaft für Wahrheit und Schönheit und einen fragenden Blick auf die Welt zu kultivieren. Das Erlernen richtiger Antworten reicht nicht aus [...] über die richtigen Antworten hinausgehend müssen wir den Jugendlichen ermöglichen die richtigen Fragen zu stellen und ihre eigenen Antworten zu suchen durch kreatives Denken, Argumentieren und Verstehen (zitiert nach AMLE 2010b, S. 12, Übersetzung durch die Autorin).

1966 schrieb Alexander im selben Geist sein einflussreiches Buch »The Middle School«. Um ihren Bedürfnissen in der Schule Rechnung zu tragen, sollten Jugendliche Gelegenheit zum Lernen in Schülerteams und in Projekten nach flexibleren Stundenplänen erhalten. Lehrkräfte, die Jugendliche unterrichten, sollten sich zu »Experten« für die Lebensphase Jugend entwickeln und in interdisziplinären Teams zusammenarbeiten. Beratungsangebote und schulpsychologische Begleitung müssten für Jugendliche, die Orientierung oder Hilfe suchen, direkt an den Schulen zur Verfügung stehen.

Als Reaktion auf diese Bewegung entstanden in den USA seit den späten 60er Jahren eigene »middle schools« und Verbände, die diese neue Sichtweise professionell vertraten und Fortbildungen organisierten (AMLE). Viele Elemente einer Pädagogik für Jugendliche wurden in diesen neuartigen »middle schools« entwickelt und erprobt: interdisziplinäre Projekte, Wahlpflichtkurse, die Jugendlichen viele Möglichkeiten eröffneten eigene Interessen zu erkunden, innovative extra-curriculare Aktivitäten

1 Solche nach Innovationen strebenden Schulen werden mit dem »deutschen Schulpreis« ausgezeichnet. Dieser Wettbewerb, der 2006 von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung ins Leben gerufen wurde, würdigt seither besondere pädagogische Leistungen. Durch die mediale Begleitung sollen diese Vorbild- und Orientierungsfunktion für andere Schulen erlangen können (www.schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp).

und erste Programme, in denen Erwachsene Jugendlichen als Mentoren zur Seite standen. Seit den 1990er Jahren (Kasak 2004) entstanden in den USA und Kanada eine Vielzahl bundesstaatlicher und nationaler Initiativen für eine »entwicklungsresponsive« Pädagogik der Jugendjahre (z. B. Manitoba Education 2010).

Sieben Entwicklungsbedürfnisse Jugendlicher

(nach Wormeli 2006, Übersetzung durch die Autorin)

- Kompetenzerleben
- Gelegenheit zur Selbstdefinition
- Kreative Ausdrucksmöglichkeiten
- Sportliche Aktivität und Bewegung
- Positive Sozialbeziehungen zu Lehrkräften und Mitschülern
- Entwicklungsangemessene Strukturen und Grenzen
- Gelegenheiten zur aktiven Teilhabe und Mitgestaltung von Schule und Lebenswelt

Engagiert lernen: Was heißt das?

Wenn Studien weltweit zeigen, dass das Interesse für schulisches Lernen und die Motivation zum Schulbesuch bei Jugendlichen zwischen 11 und 14 Jahren auf dramatische Weise einbricht, dann gilt es zu fragen: Wie müssten sich Schulen verändern, damit Jugendliche engagiert und motiviert lernen?

Eine Wissenschaftlerin, die sich dieser Frage systematisch widmet, ist die Kanadierin Sharon Friesen. Als Reaktion auf die Vielzahl an Studien mit problematischen Ergebnissen zum Wohlbefinden und zur Lernmotivation Jugendlicher in der Schule, stellte sie mit ihrem Team die provokative These auf, dass eine grundlegende Veränderung der Bildungserfahrung für Jugendliche möglich sei, wenn Schulen sich weiterentwickelten. Gemeinsam mit der Canadian Education Association, einem einflussreichen Bildungsverband, startete sie im Jahr 2007 die Forschungsinitiative »What did you do in school today?«. Jugendliche können engagiert lernen, wenn sich das grundlegende Design von Lernprozessen verändert, die tradierten Glaubenssätze über Sinn und Zweck von Schulen den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts angepasst werden und das Wissen über die besonderen Entwicklungsbedürfnisse der Lebensphase Jugend gezielt für die pädagogische Schulentwicklung genutzt werden (Yee 2015; Willms/Friesen/Milton 2009, S. 1).

Die großangelegte Studie »What did you do in school today?« verfolgt zwei Ziele: Zum einen möchte sie klären, wie Lehr-Lernprozesse aussehen, die Jugendliche zu Leistungen motivieren. Zum anderen tritt sie in den Dialog mit der Schulpraxis über neue Ideen zur Gestaltung von Lernprozessen, die zugleich motivierend und wirksam sind.

Interessant auch für die Schulentwicklung in Europa ist der konzeptionelle Rahmen der Studie. Das »Engagement« der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess spielt dabei eine Schlüsselrolle. Es besteht kein Zweifel daran, dass der Grad an »Engagement« beim Lernen das Wohlbefinden und die Lebensqualität von Jugendlichen in-

nerhalb und außerhalb der Schule maßgeblich beeinflusst. Die kanadischen Wissenschaftler (Willms/Friesen/Milton 2009) unterscheiden drei Facetten von Engagement in schulischen Lernprozessen:

- Soziales Engagement: sich der Schule zugehörig fühlen und an ihrem Leben partizipieren können (z. B. durch die Pflege von Sozialbeziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern und Erwachsenen an der Schule)
- Akademisches Engagement: die Erfüllung der formalen Anforderungen des Schullebens (z. B. Teilnahme am Unterricht, pünktliches Erscheinen, Mitarbeit am Unterricht, Erledigen von Hausaufgaben, Vorbereitung von Klassenarbeiten)
- Intellektuelles Engagement: ein authentisches emotionales und kognitives Interesse an den Aufgaben und den Themen, die in der Schule bearbeitet werden und als interessant und bedeutungsvoll erlebt werden. (Willms/Friesen/Milton 2009, S. 7).

Über 63 000 kanadische Jugendliche wurden dazu befragt, wie sie schulisches Lernen wahrnehmen (Willms/Friesen/Milton 2009, S. 17). Untersucht wurde der Grad an Anstrengungsbereitschaft, Interesse, intrinsischer Motivation, subjektiv empfundener Selbstbestimmung sowie die Einschätzung der Unterrichtsqualität durch die Jugendlichen (Dunleavy et al. 2012).

Die Ergebnisse sprechen eine deutliche Sprache: Hohe Werte wurden für den Bereich des »sozialen Engagement« gemessen. 67 Prozent der befragten Jugendlichen beschrieben eine soziale Eingebundenheit in der Schule, vor allem in Form von Freundschaften zu gleichaltrigen Jugendlichen. Schulische Lernprozesse spielten dafür allerdings keine besondere Rolle. 69 Prozent der Jugendlichen hielten sich nach eigenem Bekunden an die Regeln der Schule und zeigten »akademisches Engagement«. Sie erschienen pünktlich zum Unterricht, zeigten keine unentschuldigtes Fehlen und erledigten ihre Hausaufgaben.

Überrascht hat die Forscher das Ergebnis zum »intellektuellen Engagement«, das sich deutlich von den beiden anderen gemessenen Werten unterschied: Nur 37 Prozent der befragten Jugendlichen in Kanada sagten aus, dass sie die Fragen und Themen der Schule wirklich interessieren und dass sie sich in ihrem schulischen Lernen als kognitiv aktiv und engagiert wahrnehmen (Willms/Friesen/Milton 2009). Die befragten Jugendlichen beklagten, dass sie wenig Gelegenheit haben, eigene Fragen an den Lernstoff zu richten und die Relevanz des Gelernten mit der Realität heutiger Lebenswelten in Verbindung zu bringen.

Sowohl das »akademische« als auch das »intellektuelle Engagement« ging zwischen der sechsten Klasse und der 12. Klasse deutlich zurück, lediglich das »soziale Engagement« (in der Peer Group) blieb als Motivationsfaktor über die Jugendjahre hinweg stabil. Diese Entwicklung war sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen Jugendlichen erkennbar. Im Schnitt lagen die befragten Jungen im »intellektuellen Engagement« zwischen fünf und neun Prozent unterhalb der Mädchen im gleichen Alter. Männliche Jugendliche identifizieren sich also noch weniger als weibliche Jugendliche mit den intellektuellen Herausforderungen der Schule.

Einzig das sogenannte »Lernklima« wirkte sich positiv auf die Werte aus. Schulen mit einem messbar guten »Lernklima«, also einer effektiven Nutzung der Lernzeit, herausfordernden und authentischen Aufgabenstellungen, einer adaptiven Unterrichtskultur und positiven Schüler-Lehrer-Beziehungen hatten bessere Werte im »intellektuellen Engagement« als solche mit einem schlechteren Lernklima. Als besonders wichtig für ihre Lernmotivation bezeichneten die Jugendlichen herausfordernde und authentische Aufgabenstellungen. An Schulen, deren Aufgabenkultur dies widerspiegelte, fühlten sich sogar Schüler/innen mit niedrigen fachlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Lernen motiviert. Zur Überraschung der Forscherinnen und Forscher spielten der sozio-ökonomische Status und der familiäre Hintergrund der Schüler/innen keine große Rolle: Für ein echtes intellektuelles Engagement in der Schule zählt vor allem die Qualität des Unterrichts:

- Erscheinen die Fragen relevant und bedeutungsvoll?
- Werden die Aufgaben als spannend und herausfordernd wahrgenommen?
- Strahlen die Lehrkräfte authentisches Interesse an dem aus, was sie unterrichten?
- Unterstützen sie die Schülerinnen und Schüler beim Lernen und sind offen für Fragen?
- Ist der Unterricht adaptiv und ermöglicht es den Jugendlichen in ihrer »Zone der nächsten Entwicklung« (Cole et al. 1978) zu arbeiten und dabei ihre eigene Kompetenz zu erleben?

Die Befragungsstudie »What did you do in school today?« hat in Kanada einen Prozess ausgelöst, der dazu führt, dass Unterricht sich gezielt an den Lernbedürfnissen von Jugendlichen ausrichtet. Der sogenannte »Teaching Effectiveness Framework« (Jardine/Clifford/Friesen 2008) geht davon aus, dass Lehrkräfte anders mit dem Bildungsplan arbeiten müssen, damit alle Schüler sich intellektuell engagiert erleben können. Im Gegensatz zur »Einbahnstraße« des Lehrens, die Lehrkräfte mehr als ein Jahrhundert lang in der Schule der Industriegesellschaft als effektiv empfanden, geht es heute darum, Lernen und Lehren als reziproken Prozess zu verstehen, in dem Lehrkräfte und Schüler/innen gleichermaßen aktiv sind. Lernen ist dabei ein ko-konstruktiver Prozess, das Klassenzimmer ein Ort nicht nur des Wissenserwerbes, sondern viel mehr der konstruktiven und kreativen Weiterverarbeitung von Wissen in Projekten, die sowohl anspruchsvolle fachliche als auch überfachliche Kompetenzen erfordern. Diese neue Sicht auf das Lernen im Jugendalter hat der »Teaching Effectiveness Framework« in fünf Prinzipien zusammengefasst:

1. Wirksamer Unterricht ist das Ergebnis eines bewussten Designs von Lernprozessen, die Schüler/innen intellektuell herausfordern.
2. Die Aufgaben, die Schüler/innen im Unterricht und zuhause bearbeiten, müssen es wert sein bearbeitet zu werden. Sie sind bedeutungsvoll und verknüpft mit der Lebenswelt und den Interessen der Schüler/innen.
3. Leistungsrückmeldung an die Schüler/innen dient der Weiterentwicklung ihres Lernens und liefert ihnen wichtige Informationen für die Steuerung ihrer Lernprozesse.

4. Lehrkräfte gestalten soziale Prozesse in der Klasse so, dass das gemeinsame Lernen im Mittelpunkt sozialer Aktivitäten steht.
5. Lehrkräfte entwickeln ihre Arbeit stetig ko-konstruktiv mit ihren Kollegen/innen weiter (Friesen 2009, S. 4)

Das primäre Ziel dieser Pädagogik ist es, das Interesse am schulischen Lernen bei Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen sechs bis zehn aufrechtzuerhalten. In diesen Jahren ist die Gefahr am größten, dass die Schule ihre Schüler/innen als gerne, aktiv und engagiert Lernende verliert. Das lässt sich nur verhindern, wenn die Verbindung zwischen dem einzelnen Jugendlichen und seinem schulischen Lernprozess so aufrechterhalten werden kann, dass Interesse, Engagement und Eigenverantwortung die Oberhand gegenüber einem subjektiven Gefühl der Fremdbestimmung, der Bedeutungslosigkeit und der Langeweile haben.

Als »sensible Phase« in der Entwicklung von Interesse und Motivation stellt das Jugendalter eine besonders geeignete Zeit dar, um Schüler/innen fürs Lernen zu begeistern. Das bedingt jedoch, dass diese »echte Aufgaben« bearbeiten, die sie als herausfordernd erleben und die es ihnen ermöglichen, nicht nur mit Mitschülern und Lehrkräften, sondern auch mit außerschulischen Experten so zusammenzuarbeiten, dass sie die unterschiedlichen Methoden der Fächer in Projekten anwenden. Leistungsrückmeldung erfolgt auf der Basis von Qualitätskriterien, die die Lernenden im Dialog mit ihren Lehrern/innen selbst entwickeln und an denen sie sich kritisch messen. Feedback durch Lehrkräfte beeinflusst dabei die fortlaufende Selbsteinschätzung der Schüler/innen, die ihre Lernstrategien entsprechend anpassen. Drei unterschiedliche Beziehungszusammenhänge wirken dabei als ein Motor des Lernens:

- Die Beziehung zwischen Schüler/innen und ihrem Arbeitsprozess funktioniert dann, wenn sie verstehen, warum die Arbeit für ihre persönliche Entwicklung und die Weiterentwicklung der Lebenswelt von Bedeutung ist.
- Eine positive Lernbeziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen ist dann gegeben, wenn es gelingt, die Denk- und Lernprozesse der Lernenden sichtbar zu machen, um deren Kompetenzentwicklung zu fördern.
- Die Beziehungen der Schüler/innen untereinander werden lernwirksam, wenn sie sich als Team erleben, das gemeinsam daran arbeitet, Kompetenzen zu entwickeln und Probleme zu lösen (Friesen 2009; Yee 2015).

Die »Middle Years«-Bewegung in den USA und Kanada hat für eine jugendgerechte Weiterentwicklung von Schulen wichtige Impulse gesetzt, die es verdienen, auch in Europa aufgegriffen zu werden:

14 Pädagogik der Jugendphase

»In den mittleren Jahren der Schulzeit werden die Voraussetzungen geschaffen, die letztlich über den Erfolg in der Oberstufe und beim Schulabschluss entscheiden. Schüler verdienen in diesen wichtigen Jahren eine Bildung, die es ihnen ermöglicht, [...] mit Optimismus in die Zukunft zu blicken und sich den Herausforderungen einer schnell verändernden Welt gewachsen zu fühlen« (AMLE 2010b, S. 11–13, Übersetzung durch die Autorin).

Ähnlich interessante Impulse für eine jugendgerechte Schulentwicklung kommen aus Australien und Neuseeland. Auch aus diesem Kulturraum liegen vielversprechende Längsschnittstudien vor. So resümiert Haigh: »Studien zeigen, dass die Bemühungen um eine jugendgerechte Gestaltung von Schulen wirken: Der Einbruch der Lernmotivation in Klasse 7, das bekannte Klassenstufe-7-Loch, blieb aus.« (Haigh 2004, S. 2). Diesen Erfolgen geht in Australien und Neuseeland eine langjährige intensive Entwicklung von pädagogischen Konzepten für die Jugendphase voraus. Beide Länder haben in den vergangenen 20 Jahren bedeutende Reformanstrengungen unternommen, um Schulen jugendgerecht weiterzuentwickeln. Forschungsstudien zu den besonderen Bedürfnissen von Jugendlichen als Schülern spielten dabei eine Schlüsselrolle. Für Australien lassen sich die Veränderungen so beschreiben:

- Restrukturierung von Schulen mit dem Ziel, Jugendliche in ihrem Lernen bestmöglich zu unterstützen: veränderte Zeitstrukturen der Schule, veränderte Ressourcen-Nutzung, passgenaue Lehreraus- und -fortbildung.
- Kultureller Wandel in Schulen mit dem Ziel, die besonderen Entwicklungsbedürfnisse von Jugendlichen zu reflektieren: Lehrerteams, Schüler/innen als Experten für die Lernprozesse von Jugendlichen und als aktive Partner der Schul- und Unterrichtsentwicklung.
- Eine veränderte Pädagogik im Hinblick auf Bildungsplan, Aufgabenkultur und Leistungsbewertung: ein Curriculum, das nicht auf Stoffvermittlung, sondern auf Tiefe setzt: fachliche und fächerübergreifende Projekte, authentische Prüfungs- und Rückmeldeformate, eine responsive Pädagogik (Rumble/Aspland 2009, S. 6).

Der Auslöser für die Veränderungen in Australiens Schulen waren Studien, die belegten, dass Jugendliche im Alter zwischen 11 und 16 Jahren die Hochphase ihrer sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Entwicklung durchliefen, ohne dass Schulen explizite pädagogische Konzepte für den Umgang mit dieser rasanten Entwicklung vorweisen konnten (NSW DET 2006). Die mangelnde Passung zwischen Jugendlichen und traditionellen Schulen war so offensichtlich, dass sie als Erklärungsansatz dafür herangezogen wurde, dass so viele Jugendliche spätestens in Klasse sieben kaum noch intrinsische Motivation für schulisches Lernen zeigten. »Echte Empathie für die unterschiedlichen Wege, wie Jugendliche lernen und denken, sei notwendig, um sie für das schulische Lernen zurückzugewinnen« (NSW DET 2004, S. 14).

Im Grunde erwarten Lehrkräfte nicht zu viel von Jugendlichen in der Schule, sondern zu wenig, so das Fazit der australischen Expertinnen und Experten. Die Passivität, das lange Sitzen, Zuhören und Mitschreiben im Unterricht passe nicht zum Bedürfnis von Jugendlichen, aktiv zu sein und gemeinsam mit anderen aus ihrer Peer Group Projekte eigenständig umzusetzen. Das Schulleben von Jugendlichen müsse hingegen so aktiv, herausfordernd und spannend sein, dass für das Grübeln über sich selbst und das Schimpfen über schlechten Unterricht schlicht keine Zeit bleibe. Weder eine Verlängerung der umsorgten und spielerischen Pädagogik der Grundschule noch das typisch herausfordernde Kurssystem der Oberstufe und der Universität seien für Jugendliche das Richtige, schreiben die Autoren des Berichts »Shaping Middle Schooling in Australia« (Barrat 1998, S. 2; Bishop 2008). Jugendliche in der Mittelstufe brauchen Lehrer/innen, die in ihren Fächern echte Experten sind und Begeisterung für das eigene Fach und seine vielfältigen Herausforderungen und Lebensbezüge authentisch vorleben können.

Auch für Deutschland sind diese Forschungsergebnisse von großer Bedeutung: Fachfremder Unterricht ist daher *keine Option* für die Mittelstufe. Nur motivierte Lehrkräfte mit authentischer Expertise in ihren Unterrichtsfächern können bei Jugendlichen in dieser kritischen Phase der Identitätsfindung einen Grundstein für fachliche Interessen legen, die dann weit über die Schule hinaus Berufsfindung und Lebenssinn beeinflussen.

Doch Fachwissen und Begeisterung alleine reichen nicht aus. In ihrem Buch »In Search of the Middle School Teacher« schreiben Rumble und Aspland (2009, S. 3): »Der Lehrer in der Mittelstufe ist Spezialist für das Jugendalter«. Als solcher sei er innovativ und kreativ im Design eines ganzheitlichen Lernens, das sich um komplexe Themen dreht, die mit der Lebenswelt und den Fragen von Jugendlichen in Beziehung gesetzt werden. Als Experten für das Lernen in der Mittelstufe entwickelten diese Lehrkräfte positive Sozialbeziehungen zu Heranwachsenden, sie stärkten deren Unabhängigkeit und unterstützten sie in der Entwicklung einer eigenen Identität (Rumble/Aspland 2009, S. 3).

Das Interesse der Wissenschaft und der Schulentwicklung für die »Middle Years« hat sich in Australien und Neuseeland auch auf die Lehreraus- und -fortbildung ausgewirkt. Spezielle Fortbildungsangebote sorgen mittlerweile dafür, dass Lehrkräfte, die Jugendliche unterrichten, nicht nur Experten für ihr Unterrichtsfach, sondern auch Fachleute für das Lernen im Jugendalter sind. Die Ergebnisse dieser Entwicklung lassen aufhorchen: Während viele Länder der Welt sich mit dem Einbrechen der intrinsischen Schulmotivation in Klasse sieben abfinden, zeigen Längsschnittdaten aus Australien und Neuseeland (O'Sullivan 2005; Yee 2015), dass sich eine gezielte Schulentwicklung für die Jugendphase wirklich lohnt: Das höhere Engagement der Schüler/innen beim Lernen wirkte sich erkennbar auf ihre Leistungen aus. Zudem nahm die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte, die mit Jugendlichen arbeiten, deutlich zu.

Wie ticken Jugendliche?

»Jugendliche sind nicht einfach komplexere Grundschüler und auch keine unreifen Studenten. Jugendliche in den mittleren Jahren ihrer Schulzeit sind einzigartig.

Intellektuell fehlen ihnen noch viele der Werkzeuge, mit denen sie das Leben und seine Herausforderungen verstehen können. Entscheidungen zu treffen, Impulse zu kontrollieren, moralisch oder abstrakt über Dinge zu reflektieren, eine soziale Situation »zu lesen«, die Konsequenzen von Worten oder Handlungen zu verstehen, komplexe Prozesse zu planen – das alles können sie bestenfalls sprunghaft.

Zugleich sind sie auf radikale Weise unabhängig, und wünschen sich doch paradoxerweise tiefe soziale und emotionale Bindungen. Sie springen hin und her zwischen konkretem und abstraktem Denken. Manchmal reden sie wie Erwachsene, dann wieder wie kleine Kinder. Sie beanspruchen Kompetenz, Selbstdefinition, Kreativität, Aktivität und Lebendigkeit beim Lernen, emotionale Kontrolle und Macht über ihr eigenes Leben, körperliche Bewegung, positive Sozialbeziehungen zu Erwachsenen und anderen Jugendlichen, klare Strukturen und auch Grenzen und echte Partizipation in Schule und Gesellschaft. Am allermeisten sehnen sie sich danach dazuzugehören« (Wormeli 2012, Paragraph 9–14; Übersetzung durch die Autorin).

In welcher Welt wachsen Jugendliche heute auf?

Wie unterscheidet sich die Welt, in der wir heute leben, von der des 20. Jahrhunderts und der des 19. Jahrhunderts? In unseren Schulen finden wir noch immer Praktiken und Traditionen vor, die vor mehr als 100 Jahren als Reaktion auf die Herausforderungen der damaligen Zeit entstanden sind.

Erinnern wir uns: Die breite Einführung von Volksbildung entstand in vielen Ländern nach dem Übergang von der primär agrarischen zur industriellen Gesellschaft. Viele Menschen sollten sich in kurzer Zeit möglichst effektiv diejenigen Kulturtechniken aneignen, die die sich industrialisierende Gesellschaft benötigte: einfache Mathematik, Lesen und Schreiben, ein Grundwissen der natur- und gesellschaftlichen Fächer. Vor allem aber auch die Disziplin, die notwendig war, um punktgenau zum Schichtwechsel am Arbeitsplatz zu erscheinen und dort vor allem manuelle, in wenigen Fällen auch kognitive Routinetätigkeiten auszuüben.

Um diese gesellschaftlichen Bedarfe zu decken, entstand das Schulmodell der Industriegesellschaft: Eine Lehrkraft unterrichtete eine Klasse im 45-Minuten-Takt in einem Fach. Die Aufgabe der Lehrkraft war es, einerseits Kulturtechniken anzuleiten, die die Schüler/innen dann übten und wiederholten, und andererseits Wissen zu vermitteln.

Die Lehrkraft hatte das »Wissensmonopol« schon deswegen, weil der Zugriff auf Wissen, das zumeist in Form von teuren und schwer erhältlichen Büchern gespeichert war, den allermeisten Schüler/innen gar nicht offenstand. Dieses Wissen wurde portioniert und kommuniziert, musste dann gelernt werden und wurde anschließend in Klausuren abgefragt. Unabhängig vom Ergebnis der Klausur, das mit Ziffernnoten von 1 bis 6 bewertet wurde, wandte sich die Lehrkraft dann der nächsten Unterrichtsthematik zu. Eine auf den einzelnen Schüler zugeschnittene Diagnostik und Förderung