

I. Einleitung

„Für Heranwachsende ist die Schule ein bedeutsamer Ort der Erziehung, ihres Lernens. Als Schülerinnen und Schüler treffen sie dort auf Lehrerinnen und Lehrer. Die Frage ist, wie das Verhältnis zwischen Schüler(n) und Lehrer(n) beschaffen ist, sein soll oder sein kann.“¹

In einem ersten Teil meiner Arbeit werden verschiedene Modellvorstellungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion thematisiert, sozusagen als theoretischer Bezugsrahmen. Während man in ersten univariaten Modellen vom Schüler als unabhängiger Variable, vom Lehrer als abhängiger Variable, ausging und später vom umgekehrten Fall, wurden in der Folge Modelle entwickelt, die den interaktiven Prozeß der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen berücksichtigen. „Ausgangspunkt (...) bleibt zwar weiterhin die Tatsache, daß das Verhalten des Lehrers die unabhängige Variabel darstellt, doch wird diese durch Rückmeldung seitens der Schüler zunehmend variiert, und es kommt damit zu einer fortschreitenden Interaktion.“² Die Entwicklung gipfelt im transaktionalen Modell von Nickel. Unter Berücksichtigung verschiedener Variablen, die das Lehrer-Schüler-Verhältnis maßgeblich bestimmen, wie Interaktionsprozesse in der Klasse, Persönlichkeitsentwicklung, Vertrauen und Überlegungen zum Thema Schule als Lebensraum, schließt das Kapitel mit einer zusammenfassenden Modellskizze. Den divergierenden Ansätzen ist gemein, daß immer wieder der persönliche Beziehungsaspekt zwischen SchülerInnen und LehrerInnen als elementar betont und herausgestellt wird.

Diese Erkenntnis führt direkt zum zweiten Teil der Arbeit, der Betrachtung des Bildungsprozesses zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Dieser Prozeß wird dabei nicht auf den Akt der Wissensvermittlung reduziert, vielmehr wird er in Anlehnung an die rund 700jährige Geschichte des Bildungsbegriffs als wechselseitiger Prozeß verstanden, in dem sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen ihre menschliche Prägung erfahren und persönliche Bildung bedingen. Da wahre Bildung dort beginnt, wo der Mensch und seine Begabungen, sein Bildungsstreben im Mittelpunkt steht und er dazu angeleitet wird, sich selbst zu seinem eigenen Nutzen zu bilden, gilt mein Interesse Aspekten, die auf den ersten Blick fern einer ökonomiegeleiteten „Realbildung“ liegen, aber den Bildungsprozeß und damit das Lehrer-Schüler-Verhältnis maßgeblich bestimmen. „Grundsätzlich ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis auch dort, wo vorrangig an Lehren und Lernen gedacht wird, nicht ohne den Vorgang der *Erziehung* denkbar (= Beabsichtigte Hilfestellung Erwachsener an Heranwachsenden im Horizont konsensfähiger Ziele zur Förderung der

¹ Krüger 1994: 799

² Nickel 1981: 82

Einleitung

persönlichen und sozialen Entwicklung) (...). Hierbei wirken helfende Lehrer und hilfsbedürftige Schüler wechselseitig aufeinander ein; hierbei muß der erziehende Lehrer bemüht bleiben, seine Einflußnahme auf Schüler zugunsten von deren Selbsterziehung immer mehr zurückzunehmen. Bei der Analyse und Interpretation der Bedingungen der Möglichkeit eines gelingenden, d.h. die Zwecke, zu denen es entsteht, erfüllenden Lehrer-Schüler-Verhältnisses ergeben sich einige zentrale Fragen, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung keineswegs ausreichend geklärt sind, so die Frage nach Emotionalität (-> Persönlichkeit von Lehrern und Schülern), die Frage nach Macht und Autorität (-> Autorität und Disziplin), die Frage nach den Rahmenbedingungen für persönliche Beziehungen.“³

Diese Überlegungen leiten zum dritten Teil, dem Herzstück meiner Arbeit, über. Ausgehend von der anthropologischen Sichtweise, Schule als Kultur zu betrachten und zu verstehen, versuche ich, durch qualitative Forschungsweisen das Feld Schule in seiner Gesamtheit zu fassen. „Inhaltlich am weitesten vorangetrieben scheinen aber noch immer die wenn auch forschungsmethodisch „weichen“ institutionssoziologischen und kulturanthropologischen Analysen von Schule als der Lebenswelt der Schüler und Lehrer. Die Ergebnisse aus diesen Untersuchungen kennzeichnen die Schule als den unverwechselbaren (eben scholastisierten) Lebensraum mit einer eigenen Wirklichkeit, mit eigenen Ritualen und Regeln, mit einseitiger Machtverteilung und festen Herrschaftsstrukturen, mit eigenen Verhandlungs- und Überlebenstaktiken.“⁴ Auf der methodischen Grundlage der „dichten Beschreibung“ von Clifford Geertz werden anhand des empirischen Materials aus der von mir durchgeführten sechsmonatigen Felduntersuchung Bedeutungsstrukturen herausgearbeitet, die sich in sechs soziologische Prinzipien gliedern lassen: Macht, Dualismus, Solidarität, Produktivität, Sympathie und Identität. Von besonderem Interesse dabei ist die Berücksichtigung sowohl der SchülerInnen- als auch der LehrerIn-Sicht, ihr jeweiliges Erleben - Übereinstimmungen, Divergenzen, Berührungspunkte, Wünsche etc., schließlich fungieren sie gleichermaßen als aktive TeilnehmerInnen und GestalterInnen im Bildungsprozeß. „Unter einer pädagogischen Fragestellung sind vor allem diejenigen Betrachtungsweisen von Bedeutung, die die Erfahrung der in der Schule handelnden Personen in den Mittelpunkt stellen, wobei diese Zentrierung auf die personale bzw. interaktionale Ebene keineswegs Ignoranz gegenüber organisatorischen und gesellschaftlichen Bedingungen impliziert.“⁵ Vielmehr gilt es zu zeigen, wie diese „profanen“ Bedingungen in den Alltag der

³ Krüger 1994: 799

⁴ Loser & Terhart 1994: 861

⁵ Loser & Terhart 1994: 859

Einleitung

SchülerInnen und LehrerInnen eingebettet sind bzw. in welcher Weise sie das Erleben der Beteiligten bestimmen.