

Lehrer und Schüler
– Pädagogische Generationsbeziehungen in der Schule –
Eine empirische Studie

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor philosophiae (Dr. phil.)
der Philosophischen Fakultät
der Universität Rostock

vorgelegt von Anja Schwertfeger

eingereicht in Rostock, am 05. April 2011 an der Philosophischen Fakultät
Institut für Allgemeine und Sozialpädagogik
verteidigt in Rostock, am 30. Januar 2012

Gutachter:

Prof. Dr. Hans-Jürgen von Wensierski
Universität Rostock
Philosophische Fakultät

Prof. Dr. Ilona Schneider
Universität Rostock
Philosophische Fakultät

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger
Martin-Luther Universität Halle/Wittenberg
Philosophische Fakultät

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
2	Theoretische Grundlagen und Forschungsstand.....	10
2.1	Anthropologisch-pädagogische und historisch-gesellschaftliche Grundlagen zum Generationsbegriff.....	10
2.2	Pädagogische Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse.....	19
2.2.1	Vom Wandel der Generationsbeziehungen und dem Umgang mit Generationsdifferenz.....	22
2.2.2	Ambivalenzen in pädagogischen Generationsbeziehungen.....	28
2.2.2.1	Ambivalenzerfahrungen in intergenerativen Beziehungen.....	28
2.2.2.2	Konzeptionen einer symbolischen generationellen Ordnung.....	30
2.2.2.3	Anerkennung zwischen den Generationen.....	31
2.2.3	Institutionelle Einflussfaktoren intergenerativer Beziehungen.....	36
2.3	Alternative Konzeptualisierungen der Lehrer-Schüler-Beziehung.....	40
2.3.1	Forschung zu Erziehungsstilen.....	41
2.3.2	Das „transaktionale“ Modell.....	44
2.3.3	Modellskizze des Lehrer-Schüler-Verhältnisses nach Krüger (1994).....	46
2.4	Empirische Befunde zu intergenerativen Beziehungen an Schulen.....	48
3	Konsequenzen, Ziele und zentrale Fragestellungen für die empirische Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen.....	63
4	Methodisches Design der Studie.....	73
4.1	Vorbereitung der Untersuchung.....	73
4.1.1	Die Erhebungsinstrumente.....	73
4.1.2	Pretest.....	85
4.1.3	Ermittlung der Stichprobe und Kontaktaufnahme zu den Schulen.....	87
4.2	Datenerhebungsphase.....	89
4.3	Rücklauf und Merkmale der Analysestichprobe.....	91
4.4	Methoden der Auswertung.....	97
5	Ergebnisse der Untersuchung.....	109
5.1	Intergenerative Beziehungen an Schulen.....	109
5.1.1	Erfahrungen mit und Erwartungen an intergenerative Beziehungen aus der Schülerperspektive.....	109
5.1.1.1	Differente Erfahrungen und ähnliche Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen innerhalb der Schülerschaft.....	109
5.1.1.2	Respekt, Distanz und Partnerschaft als zentrale Dimensionen intergenerativer Beziehungen aus Sicht von Schülern.....	126
5.1.1.3	Gegenseitiger Respekt verbunden mit Partnerschaftlichkeit als dominante Vorstellung der Schüler von einem sozialen Miteinander mit Lehrern.....	129
5.1.2	Erfahrungen der Lehrer mit und Erwartungen an schulische intergenerative Beziehungen.....	132
5.1.2.1	Positive Erfahrungen und hohe Erwartungen der Lehrer an die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden.....	132
5.1.2.2	Vertrauensvoll und partnerschaftlich – Die Wahrnehmungen der Lehrer von Lehrer-Schüler-Beziehungen.....	143
5.1.2.3	Einigkeit innerhalb der Lehrerschaft - Ein respektvoller und	

gleichzeitig partnerschaftlicher Umgang als Voraussetzung für das intergenerative Miteinander an Schulen.....	146
5.1.3 Zusammenfassung und Vergleich der Erfahrungen und Erwartungen von Schülern und Lehrern.....	148
5.2 Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern im schulischen Alltag.....	151
5.2.1 Orientierungsmuster von Schülern.....	151
5.2.1.1 Persönlichkeitsentwicklung von Schülern im schulischen Kontext..	152
5.2.1.2 Soziales Bewusstsein als zentrales Merkmal der Schülerschaft – Soziale Orientierungen unter Mitschülern.....	157
5.2.1.3 Leistungsorientierung von Schülern.....	161
5.2.1.3.1 Leistungsbereitschaft von Schülern – Ein strittiges Thema zwischen Lehrern und Schülern.....	162
5.2.1.3.2 Das schulische Leistungsprinzip - Lehrer und Schüler im Diskurs.....	165
5.2.1.4 Identifizierung mit Lerninhalten, aber Kritik der fehlenden Schülerorientierung der Unterrichtsthemen – Zur Wissensorientierung innerhalb der Schülerschaft.....	168
5.2.1.5 Schüler als passive Mitgestalter der Schule? Zum Partizipationsverhalten von Schülern.....	174
5.2.1.6 Der Bildungsabschluss als konstitutives Kriterium für künftige Berufsperspektiven – Zur beruflichen Orientierung von Schülern...	178
5.2.1.7 Dimensionen des Verhaltens gegenüber Lehrern.....	182
5.2.1.8 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	191
5.2.1.8.1 Dimensionen subjektiv reflektierter Orientierungsmuster von Schülern.....	193
5.2.1.8.2 Zentrale Orientierungsmuster von Schülern – Eine Selbsteinschätzung der Lernenden.....	196
5.2.1.8.3 Dimensionen schülerspezifischer Orientierungsmuster aus Sicht von Lehrern.....	200
5.2.1.8.4 Schülertypen in der Perspektive der Lehrer.....	203
5.2.1.8.5 Dimensionen von Erwartungen an Schüler aus Sicht von Lehrern.....	206
5.2.1.8.6 Hohe Erwartungen der Lehrer an Schüler.....	209
5.2.2 Pädagogische Stile und Orientierungsmuster von Lehrern.....	212
5.2.2.1 Legitime und illegitime autoritäre Orientierungen innerhalb der Lehrerschaft.....	213
5.2.2.2 Demokratie und Partnerschaft - Typische Orientierungsmuster von Lehrern?.....	221
5.2.2.3 Abwendung der Lehrer von laissez-faire pädagogischen Orientierungen.....	232
5.2.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	236
5.2.2.4.1 Dimensionen selbstreflektierter Orientierungsmuster von Lehrern.....	238
5.2.2.4.2 Lehrertypen in der Perspektive der Selbstreflexion.....	239
5.2.2.4.3 Dimensionen von Orientierungsmustern von Lehrern aus Sicht von Schülern.....	241
5.2.2.4.4 Leistungsorientierung als typische Eigenschaft von Lehrern in der Perspektive der Schüler.....	243
5.2.2.4.5 Dimensionen von Erwartungen an Lehrer aus Sicht von Schülern.....	245
5.2.2.4.6 Schüler- und Leistungsorientierung als konkrete	

Erwartungen an Lehrer.....	247
5.3 Institutionsbedingte Einflussfaktoren auf intergenerative Beziehungen.....	250
5.3.1 Beziehungsfördernde Einflussfaktoren.....	250
5.3.2 Beziehungsblockierende Einflussfaktoren.....	254
5.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	263
6 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick.....	264
7 Literaturverzeichnis.....	281
Abstract.....	301
Anhang.....	302

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Typologie der Generationsbezüge nach RAUSCHENBACH (1998, 19)	21
Abb. 2: Modell der Generationsambivalenz nach LÜSCHER/LIEGLE 2003, 291.....	29
Abb. 3: Anerkennung als antinomische Struktur pädagogischer Generationsbeziehungen ..	33
Abb. 4: Einflussfaktoren schulischer intergenerativer Beziehungen.....	39
Abb. 5: Klassische Erziehungsziele auf den Dimensionen Lenkung und Wertschätzung	43
Abb. 6: Das transaktionale Modell (NICKEL 1976)	46
Abb. 7: Typologie schulischer Generationsbezüge	64
Abb. 8: Differenzierte Perspektiven auf intergenerative Beziehungen	68
Abb. 9: Orientierungsmuster in intergenerativen Beziehungen	70
Abb. 10: Institutionelle Einflüsse auf intergenerative Beziehungen	72
Abb. 11: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010, 68)	106
Abb. 12: Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen	111
Abb. 13: Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen	116
Abb. 14: Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen	119
Abb. 15: Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen	122
Abb. 16: Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen	126
Abb. 17: Typische Beziehungskonstellationen aus Schülersicht – Geschlecht.....	128
Abb. 18: Typische Beziehungskonstellationen aus Schülersicht - Schulart	128
Abb. 19: Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen aus Schülersicht –Geschlecht...131	
Abb. 20: Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen aus Schülersicht - Schulart	131
Abb. 21: Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen	133
Abb. 22: Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen	136
Abb. 23: Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen	137
Abb. 24: Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen	142
Abb. 25: Dominante Beziehungskonstellationen aus Lehrersicht - Schulart	145
Abb. 26: Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen aus Lehrersicht - Schulart	148
Abb. 27: Persönlichkeitsentwicklung als Orientierungsmuster von Schülern	153
Abb. 28: Soziale Orientierungsmuster von Schülern	158
Abb. 29: Soziale Orientierungsmuster von Schülern	159
Abb. 30: Leistungsbereitschaft als Orientierungsmuster von Schülern	162
Abb. 31: Einstellungen von Schülern zum schulischen Leistungsprinzip.....	165
Abb. 32: Wissensorientierung als Orientierungsmuster von Schülern	169
Abb. 33: Wissensorientierung als Orientierungsmuster von Schülern	169
Abb. 34: Partizipation als Orientierungsmuster von Schülern	176
Abb. 35: Berufliche Orientierungen von Schülern	180
Abb. 36: Orientierungen im Umgang mit Lehrern	183
Abb. 37: Nähe kennzeichnende Orientierungsmuster von Schülern	187
Abb. 38: Nähe kennzeichnende Orientierungsmuster von Schülern	188
Abb. 39: Distanz kennzeichnende Orientierungsmuster von Schülern	189
Abb. 40: Distanz kennzeichnende Orientierungsmuster von Schülern	190
Abb. 41: Distanz kennzeichnende Orientierungsmuster von Schülern	190
Abb. 42: Zentrale, subjektiv reflektierte Orientierungsmuster von Schülern – Schulart	197
Abb. 43: Zentrale, subjektiv reflektierte Orientierungsmuster von Schülern – Geschlecht	197
Abb. 44: Typische Orientierungsmuster von Schülern aus Sicht von Lehrern – Schulart ..	203
Abb. 45: Hohe Erwartungen an Schüler aus Sicht von Lehrern – Schulart	211
Abb. 46: Autoritätsmerkmale als Orientierungsmuster von Lehrern	216
Abb. 47: Autoritäre Orientierungsmuster von Lehrern	217
Abb. 48: Autoritäre Orientierungsmuster von Lehrern	218
Abb. 49: Wertschätzung und Interesse als lehrerspezifische Orientierungsmuster.....	224

Abb. 50: Wertschätzung und Interesse als lehrerspezifische Orientierungsmuster.....	226
Abb. 51: Kritikfähigkeit als Orientierungsmuster von Lehrern	228
Abb. 52: Gerechtigkeit und Freundlichkeit als lehrerspezifische Orientierungsmuster	229
Abb. 53: Einstellungen von Lehrern zur Schülerpartizipation	231
Abb. 54: Geringe laissez-faire Orientierungen innerhalb der Lehrerschaft	232
Abb. 55: Weitere Orientierungsmuster von Lehrern	234
Abb. 56: Selbstreflektierte, typische Orientierungsmuster von Lehrern - Schulart	240
Abb. 57: Orientierungsmuster von Lehrern aus Schülersicht - Schulart	244
Abb. 58: Orientierungsmuster von Lehrern aus Schülersicht - Geschlecht	245
Abb. 59: Schüler- und Leistungsorientierung als Erwartungen an Lehrer - Schulart	248
Abb. 60: Schüler- und Leistungsorientierung als Erwartungen an Lehrer - Geschlecht	249
Abb. 61: Beziehungsförderliche Einflüsse: Schulorganisation und Schulausstattung	251
Abb. 62: Beziehungsförderliche Einflüsse: Schulorganisation und Schulausstattung	252
Abb. 63: Beziehungsförderliche Einflüsse: Gemeinsame Unternehmungen	253
Abb. 64: Beziehungsblockierende Einflüsse: Schulorganisation und Schulausstattung ...	255
Abb. 65: Beziehungsblockierende Einflüsse: Schulorganisation und Schulausstattung ...	257
Abb. 66: Beziehungsblockierende Einflüsse: Auswirkungen des Lehrpersonalkonzeptes.....	258
Abb. 67: Beziehungsblockierende Einflüsse: Schulpolitik	259
Abb. 68: Beziehungsblockierende Einflüsse: Öffentlichkeit und Gesellschaft	260
Abb. 69: Beziehungsblockierende Einflüsse: Zeit	261
Abb. 70: Beziehungsblockierende Einflüsse: Eltern	262
Abb. 71: Grundformen schulischer intergenerativer Beziehungen	265
Abb. 72: Schülerspezifische Orientierungsmuster	270
Abb. 73: Lehrerspezifische Orientierungsmuster	272

1 Einleitung

In der Bundesrepublik sind in den letzten Jahren zahlreiche Bemühungen zur Weiterentwicklung der Qualität der Schule und der schulischen Bildung zu verzeichnen. Die Einführung verbindlicher Bildungsstandards, die Entwicklung von Schulqualitätsprogrammen, aber auch die Durchführung von Leistungs- und Kompetenzmessungen von Schülern, wie beispielsweise TIMMS und PISA, verweisen einerseits auf das Interesse von Bildungs-, Schulpolitik und Wissenschaft an der Weiterentwicklung der Schule und der schulischen Bildung und andererseits befördern die Ergebnisse der Lernstandserhebungen die Notwendigkeit, Veränderungen in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik voranzutreiben – sie eröffnen Handlungs- und Reformbedarfe.

Von besonderer Bedeutung für die Weiterentwicklung der Schule scheinen die Ergebnisse für die Leistungen von Schülern messender und vergleichender Verfahren zu sein – ein Ansatz, der im wissenschaftlichen Diskurs als umstritten gilt: „Sie liefern Hinweise auf die Probleme, bieten aber keine umfassende Diagnose“ (BRÜGELMANN im Interview mit ROMBERG/SÜTTERLING 2008, 158). Die sozialen Einschätzungen der Schüler in Bezug auf die Schulwirklichkeit, ihre Einstellungen zur Schule, zu Lehrern und zum Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern werden nur in Ansätzen berücksichtigt. Zudem wird in den vielschichtigen Überlegungen und Bemühungen um die Weiterentwicklung der Schule und der schulischen Bildung dem pädagogischen Verhältnis zwischen den an Bildungs- und Erziehungsprozessen Beteiligten, den Lehrern und Schülern, nur einseitig Bedeutung beigemessen, wengleich Reformierungen des Schulsystems auch eine Auseinandersetzung mit Bildungs- und Erziehungs- und insofern mit Vermittlungs- und Aneignungsprozessen impliziert. Um diese Lücke zu schließen, widmet sich die vorliegende Dissertation der sozialen Binnenstruktur der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, verortet im pädagogischen Generationskonzept.

Der Generationsansatz ist in der Bundesrepublik seit den letzten Jahren verstärkt Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Dabei wird der Generationsbegriff in mehrdeutiger Weise in Abhängigkeit von der jeweiligen Disziplin und vom Gegenstandsbereich verwendet. Ein Blick in die Fachliteratur offenbart die disziplinenabhängige Verwendung dreier unterschiedlicher Generationskonzepte: das genealogische bzw. familial-verwandtschaftliche, das anthropologisch-pädagogische und das historisch-soziale bzw. historisch-gesellschaftliche. Die konzeptionelle Unschärfe des Begriffs könnte als Problem betrachtet werden - allerdings ist gerade seine Mehrdimensionalität ein Anlass, der die gegenwärtige Dynamik aktueller Auseinandersetzungen anregt.

In den Sozialwissenschaften ist eine Vielzahl generationsspezifischer empirischer, theoretischer und konzeptioneller Beiträge zu verzeichnen (vgl. z. B. LÜSCHER/SCHULTHEISS 1993; RAUSCHENBACH 1994a; 1998; LIEBAU/WULF 1996; LIEBAU 1997; MANSEL/ROSENTHAL/TÖLKE 1997; BRÜGGEN 1998; MÜLLER 1999; KOHLI/SZYDLIK 2000; LÜSCHER 2000a; WINTERHAGER-SCHMID 2000; LÜSCHER/LIEGLE 2003). Trotz verschiedener Versuche einer erziehungswissenschaftlichen Begriffsbestimmung und einer Anwendung des Generationsbegriffs in pädagogischen Analysen kann für die Bereiche der Schulforschung und Schulpädagogik in Bezug auf die Generationsthematik noch nicht von umfassenden theoretischen und empirischen Analysen ausgegangen werden. Vielmehr dominieren jugend- und familienbezogene Ansätze das pädagogische Generationskonzept. Verbindungen zwischen diesem und dem Handlungsfeld Schule sind weniger, wengleich in den letzten Jahren insbesondere mit Blick auf die Anforderungen an das professionelle

pädagogische Handeln entstanden sind (vgl. z. B. verschiedene Beiträge von HELSPER 1996, 2008; GRABHOFF 2008).

Gegenwärtig ist in Mecklenburg-Vorpommern ein Schulreform- und Schulentwicklungsprozess (beispielsweise die Abschaffung der 13. Klasse am Gymnasium, die Einführung der Regionalschule bei gleichzeitiger Auflösung des Real- und Hauptschulwesens, der Etablierungsprozess der Selbstständigen Schule etc.) zu verzeichnen, der sowohl alle Bereiche der Lehrerbildung als auch die einzelnen Schulformen grundlegend umgestaltet. Bildungsinstitutionen und ihre Mitglieder erhalten damit neue Perspektiven und Gestaltungsräume. Der rasche Wandel bedeutet für die Lehrenden und Lernenden, für Bildungs- und Erziehungsprozesse und für den Unterricht jedoch auch einen Verlust an Sicherheit, Stabilität und Kontinuität. Beispielsweise ist die Verteilung der Rollen zwischen den Generationen in Lehr-Lern-Prozessen bei weitem nicht mehr eindeutig; auf dem Hintergrund der Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ist längst nicht mehr selbstverständlich, dass die jüngere Generation die aneignende und die ältere die vermittelnde Instanz ist (vgl. SÜNDEL 1997; GRABHOFF 2008). Die Veränderungen in den Generationsbeziehungen erreichen familiäre und schulische Beziehungen gleichermaßen (vgl. DU BOIS-REYMOND 1998b; ECARIUS 2002). Rollen, gegenseitige Erwartungen, Selbst- und Fremdbilder müssen im Zuge dieses Prozesses neu überdacht und analysiert werden.

Neben den vielschichtig konstatierten Veränderungen sind es aber auch Befunde der PISA Studie und dabei insbesondere die sozialen Einschätzungen der Schulwirklichkeit (PISA-KONSORTIUM 2001; 2004), die zur Analyse aktueller intergenerativer Beziehungen an Schulen anregen und auffordern. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird in dieser Studie mit einem den Wissensteil ergänzenden Fragebogen aus Sicht von Schülern (OECD STUDENTS QUESTIONNAIRE 2003, Section D, 15) und Schulleitern (vgl. OECD SCHOOLS QUESTIONNAIRE 2003) beispielsweise in Bezug auf Haltungen, Verhaltensweisen, Einstellungen von Lehrenden und Lernenden, Disziplin im Klassenzimmer und Unterstützung durch Lehrpersonen erhoben.

Auf dem Hintergrund der skizzierten, komplexen Entwicklungslinien und Diskussionen zur Generationsthematik in unterschiedlichen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Teilbereichen widmet sich die vorliegende Studie der Analyse gegenwärtiger intergenerativer Beziehungen an Schulen und liefert somit ein differenziertes zeitdiagnostisches Bild über die soziale Binnenstruktur von Lehrer-Schüler-Beziehungen.¹ Die Thematik verortet sich im pädagogischen Generationskonzept im Kontext einer empirischen Schulforschung. Der Schulalltag und das soziale Klima an der Schule und damit auch die schulischen Unterrichts- und Erziehungsprozesse sind insbesondere auch durch die sozialen Beziehungen und die Kommunikationsformen zwischen Schülern und Lehrern bestimmt. Zentrale Indikatoren sind in diesem Zusammenhang die wechselseitigen Wahrnehmungen, die gegenseitigen sozialen Erwartungen und Wertschätzungen, die Einstellungsmuster und Stereotype sowie die unterschiedlichen Eindrücke zum gemeinsamen Schulalltag. Aus der sozialen Struktur dieser Beziehungs- und Kommunikationsmuster ergibt sich, inwieweit der schulische Alltag, Erziehung und Unterricht auf der Basis eines komplementären Vertrauensverhältnisses wechselseitiger Achtung und Anerkennung oder durch Misstrauen ein Gegeneinander oder auch Kampf um Selbstbehauptung und Autorität stattfindet. Die *zentrale Frage* ist in diesem Zusammenhang, wie Lehrer und Schüler ihre gemeinsame Beziehung erleben, wie sie sich diese wünschen, welche zentralen schüler- und lehrerspezifischen Ori-

¹ Zur Lesbarkeit wird für Schüler wie Lehrer das männliche Genus geschlechtsübergreifend genutzt, obwohl für die Professionellen eine deutliche weibliche Mehrheit zu konstatieren ist (vgl. Kapitel 4.3). In der empirischen Auswertung wird ggf. nach Geschlechterdifferenzen unterschieden.

entierungsmuster das soziale Miteinander und somit den Schulalltag dominieren und welche institutionellen Faktoren die gegenwärtigen intergenerativen Beziehungen an Schulen beeinflussen. Angesichts des vorliegenden Forschungsstandes kann vor allem ein Mangel an empirischen Studien ausgemacht werden, die sich vordergründig mit den wechselseitigen Interaktionen und Wahrnehmungen in den Lehrer-Schüler-Beziehungen beschäftigen. Die wenigen vorliegenden Studien untersuchen zumeist die Perspektiven einer Gruppe. Um diese Forschungslücke zu bearbeiten, werden in der vorliegenden Untersuchung sowohl die Perspektiven von Lehrern als auch die von Schülern aufgenommen und verglichen. Damit wird versucht der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht zu werden und ein umfassendes Bild über gegenwärtige Generationsbeziehungen an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern vorzustellen.

Aus der zentralen Fragestellung, die drei Themenbereiche eröffnet, ergibt sich der Aufbau dieser Arbeit. Beginnend mit einer Aufarbeitung grundlagentheoretischer Überlegungen im Rahmen einer pädagogischen Generationsforschung werden zunächst die unterschiedlichen Perspektiven auf den Generationsbegriff untersucht und diskutiert, wobei der Fokus auf soziologisch-historischen, insbesondere aber auf anthropologisch-pädagogischen Annahmen liegt. Im Weiteren werden die bis dahin allgemein gehaltenen Vorüberlegungen zugespitzt und die Auseinandersetzung mit der Thematik der pädagogischen Generationsbeziehungen eingeleitet. Pädagogische Generationsbeziehungen werden zunächst im Kontext von Familie erörtert, um diese sodann für das Feld der Schule zu konkretisieren. Dabei werden zentrale und für die eigene Untersuchung relevante Konzepte vorgestellt, definiert und für das Untersuchungsfeld Schule anwendbar gemacht. Eine Aufarbeitung empirischer Befunde zu intergenerativen Beziehungen an Schulen schließt das zweite Kapitel ab.

Auf der Grundlage der im zweiten Kapitel dargestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde werden im dritten Kapitel Konsequenzen für die empirische Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern gezogen und Ziele sowie zentrale Fragestellungen der Studie expliziert. Darüber hinaus wird im vierten Kapitel mit einer Darstellung der angewandten Methoden, einer konkreten Beschreibung des Designs und des Vorgehens in dieser Arbeit das methodische Setting dieser Forschungsarbeit vorgestellt.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, interpretiert und diskutiert. Die Ergebnispräsentation erfolgt analog zu den drei zentralen Ziel- und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit. Am Anfang der Präsentation stehen somit die Befunde der Schüler- und Lehrerbefragungen zum Sachverhalt des Erlebens und Wahrnehmens des intergenerativen Miteinanders. Diese Befunde bilden die Grundlage für die anschließende Kontrastierung realer Erfahrungen in Bezug auf intergenerative Beziehungen und die darauf bezogenen Wünschen und Vorstellungen. Zu Beginn jedes Unterkapitels wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse in Form eines Abstracts formuliert. Theoretische Bezugspunkte für die Analyse der Wahrnehmungen und Wünsche der Schüler und Lehrer bieten Konzepte von KRAMER u. a. (2001), LÜSCHER und LIEGLE (2003), sowie HELSPER u. a. (2007), die im Wesentlichen Ambivalenzen in diesen Beziehungen betrachten. Abgeschlossen wird die Thematik mit einer Zusammenfassung zentraler Befunde und der Herleitung verschiedener Formen intergenerativer Beziehungen, wie diese gegenwärtig an Schulen anzutreffen sind.

Ein zweiter Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Erarbeitung schüler- und lehrerspezifischer Orientierungsmuster, die die wechselseitige Beziehung, das soziale Miteinander und den gemeinsamen Schulalltag bestimmen. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Darstellung, Deutung und Diskussion der Befunde zu subjektiv reflektierten, die eigene Person betreffenden Orientierungsmustern und zu solchen, die jeweils die andere Personengruppe (Lehrer oder Schüler) anbelangen. Das Vorhaben der Entwicklung möglichst

umfassender generationsspezifischer Orientierungsmuster erfordert die Einbeziehung und den Vergleich verschiedener Sichtweisen auf eine Personengruppe. In zusammenfassenden Abhandlungen werden wesentliche Befunde dieser Thematik expliziert und in komplexen Ausprägungen schüler- und lehrerspezifischer Orientierungsmuster überführt.

Den dritten Bezugspunkt des Kapitels „Ergebnisse der Untersuchung“ bildet die Darstellung der Befunde der Schüler- und der Lehrerbefragung zu institutionsbedingten Faktoren, die für Lehrer-Schüler-Beziehungen bedeutend sind. Vorgestellt werden Bedingungsfaktoren aus Sicht der Lehrenden und Lernenden, die das soziale Miteinander an Schulen begünstigen und solche, die dieses blockieren. Auch in diesem Kapitel werden zentrale Ergebnisse in einer abschließenden Zusammenfassung hervorgehoben.

In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse der Studie eingebunden in Überlegungen im Rahmen generationsspezifischer Theoriebildung. Der Fokus liegt hierbei besonders auf dem Vergleich intergenerationeller Entwicklungslinien in der Schule und auf Wandlungsprozessen, die in einschlägigen Studien für Generationsbeziehungen im familiären Kontext herausgearbeitet werden (vgl. DU BOIS-REYMOND 1998b; ECARIUS 2002). Darüber hinaus können aus der eigenen Studie Erträge für die Unterrichtsforschung und für den Diskurs über pädagogische Professionalität gewonnen werden, denn bei der Beschäftigung mit der Thematik der Generationsbeziehungen in der Schulforschung steht grundsätzlich auch das professionelle Lehrerhandeln in Schule und Unterricht und damit die Schulqualität im Zentrum der Betrachtung. Wie Schüler und Lehrer das schulische Miteinander wahrnehmen und damit umgehen, welche Erwartungen, Vorstellungen, Interessen, Einstellungen und Bedürfnisse sie haben, wird dabei ebenso Hinweise darauf geben können, wo zusätzliche Veränderungsbemühungen bei der Weiterentwicklung von Schule ansetzen sollten bzw. wo diese notwendig und sinnvoll erscheinen. Die gewonnenen Erkenntnisse können eine wesentliche Grundlage bei der Erarbeitung neuer Curricula der Lehrerfort- und -weiterbildung und der universitären Lehrerbildung sein. Abgerundet wird dieses Kapitel mit einer Darstellung weiterführender Forschungsprojekte.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2.1 Anthropologisch-pädagogische und historisch-gesellschaftliche Grundlagen zum Generationsbegriff

Das ausgehende 20. Jahrhundert kann als Zeit der Renaissance der Generationsthematik innerhalb der Erziehungswissenschaft betrachtet werden (vgl. LÜSCHER/SCHULTHEISS/WEHRSPAUN 1990; LÜSCHER/SCHULTHEISS 1993; BÜCHNER 1995; LIEBAU 1997; SÜNKEL 1997; ECARIUS 1998), in der verschiedene Versuche der Systematisierung des Generationsbegriffs unternommen wurden und in der zahlreiche empirische Studien zum Verhältnis der Generationen entstanden.

Nachdem sich bereits u. a. SCHLEIERMACHER (1826/1966; 1902), DILTHEY (1875/1961), FLITNER (1987), NOHL (1933/1957) und MANNHEIM (1928/1964) mit dem Verhältnis zwischen der älteren und jüngeren Generation auseinandersetzten, verschob sich das sozialwissenschaftliche Interesse an diesem Themenfeld seit den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts allmählich hin zur Analyse einiger „besonderer“ Generationen im Rahmen der Sozialforschung. Zumeist wurden diese „besonderen“ Generationen mit einem für sie bezeichnenden Etikett versehen (z. B. „Die skeptische Generation“ vgl. SCHELSKY 1957). Aber auch MOLLENHAUER (1964), HORNSTEIN (1983) und HERRMANN (1987) beschäftigen sich in dieser Phase aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit der Generationsthematik. Möglicherweise, so RAUSCHENBACH (1998, 21) sind es diese skizzierten auf- und abwärts laufenden Konjunkturen der Auseinandersetzung, die begründen, warum der Generationsbegriff in der Erziehungswissenschaft nicht zu den Schlüsselbegriffen wie Bildung, Erziehung oder Lernen gehört. Die Generationsthematik als eine Grundidee erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung, im weiten Sinne hervorgebracht durch SCHLEIERMACHERS Frage nach dem Nutzen der „jüngeren“ Generation für die „ältere“, gehört für MOLLENHAUER jedoch zu den zentralen Grundkategorien pädagogischer Theoriegeschichte (2001, 31ff.).

Der Begriff ‚Generation‘ erfährt in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung verschiedene Schwerpunktsetzungen, die im Rahmen der theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit in ihren wesentlichen Akzenten vorgestellt werden. SÜNKEL (1997) und LIEBAU (1997), HÖPFLINGER (1999), BÖLLERT (2001) und JACOBS (2006) unterscheiden drei Generationsbegriffe – den genealogisch-familienbezogenen², den anthropologisch-pädagogischen und den historisch-gesellschaftlichen. Im genealogisch-familienbezogenen Generationsverständnis wird der Begriff Generation als Kategorie zur Bezeichnung von realen Abstammungsfolgen in Familien genutzt. In der pädagogischen Perspektive wird der Begriff Generation als pädagogisch-anthropologische Grundkategorie gefasst, in der es um ein Grundverhältnis der Erziehung, um das Verhältnis zwischen vermittelnder und aneignender Generation geht. Im historisch-gesellschaftlichen Generationsverständnis wird der Begriff Generation zur Unterscheidung kollektiver historisch-sozialer Gruppierungen verwendet, die sich durch ihre gemeinsame Lage im historischen Raum, durch gemeinsame prägende Erlebnisse und durch gemeinsame Verarbeitungs- und Handlungsformen auszeichnen.

KRAMER betont allerdings, dass die unterschiedlichen Ansätze nicht als differente nebeneinander stehen, sondern in ihrer historischen Entwicklung systematisch kumulativ aufeinander aufbauen (2008, 699), so dass für die Begriffsbestimmung von Generation sehr

² Auf den genealogisch-familienbezogenen Generationsbegriff wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht dezidiert eingegangen, da dieser den zu Grunde liegenden Untersuchungsgegenstand nur ansatzweise tangiert.

unterschiedliche Konzepte zur Verfügung stehen, die für das jeweilige Forschungsthema fruchtbar gemacht werden müssen.

In diesem Kapitel werden zur theoretischen Einbettung der vorliegenden Arbeit historisch-gesellschaftliche Generationsannahmen vorgestellt und eine Konturierung des pädagogischen Generationsbegriffs vorgenommen, der den Bezugspunkt des Gegenstandes der vorliegenden empirischen Analyse – die intergenerativen Beziehungen an Schulen – bildet. Dabei wird zunächst eine Nachzeichnung wesentlicher historischer Entwicklungslinien und epochaler inhaltlicher Begriffsgestaltungen vorgenommen, denn ein grundlegendes Verständnis zum pädagogischen Generationsbegriff geht bereits auf SCHLEIERMACHER zurück. Die Konkretisierung zentraler Begriffe der Generationsthematik [Generationsbeziehung, Generationenverhältnis, Generationendifferenz] und eine Diskussion über den Wandel von Generationsbeziehungen in Familie und Schule erfolgt anschließend. Darüber hinaus wird auf Ambivalenzen in pädagogischen Generationsbeziehungen sowie auf institutionsbedingte Einflussfaktoren intergenerativer Beziehungen an Schulen aufmerksam gemacht. Schließlich werden weitere Konzepte, die das Lehrer-Schüler-Verhältnis betreffen, erläutert. Der Forschungsstand zum Generationsverständnis wird mit einer Darstellung empirischer Ergebnisse zu pädagogischen Generationsbeziehungen in der Schule geschlossen. Auf der Basis dieser Befunde und der theoretischen Auseinandersetzung werden anschließend im dritten Kapitel Konsequenzen für die eigene empirische Analyse abgeleitet, um sodann spezifische Fragestellungen für das zu untersuchende Feld zu formulieren.

Der Berliner Philosoph und Theologe Friedrich SCHLEIERMACHER (1768-1834) – Zeitgenosse Wilhelm von HUMBOLDTS – hat durch die grundlegende Verknüpfung des Erziehungsbegriffes mit dem Generationsbegriff bereits im Jahr 1826 einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der Pädagogik geleistet. SCHLEIERMACHER fordert, dass die Pädagogik von der Unterschiedlichkeit der anthropologischen Voraussetzungen auszugehen habe (MUSOLFF/HELLEKAMPS 2006, 170). Auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Gegebenheiten der Epoche, in der SCHLEIERMACHER lebte, die u. a. durch Ständeordnung und christliche Lebensführung gekennzeichnet ist, ist eine Ausrichtung seiner Überlegungen an den Gedanken einer rationalen Aufklärung bemerkenswert. In SCHLEIERMACHERS Erziehungstheorie wird die Notwendigkeit von Erziehung auf die Generativität menschlichen Lebens gegründet (1926/1957, 9). Den Ausgangspunkt seiner Überlegungen stellt die Auffassung dar:

„Ein Großteil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere (...) Es muss also eine Theorie geben, die von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (SCHLEIERMACHER 1902, 5)

Seine Antwort darauf ist, dass die erzieherische Einwirkung darauf abzielt, die „wahren Güter“, kulturelle und soziale, an die nachfolgende Generation weiterzugeben. SCHLEIERMACHER versteht die Weitergabe bzw. die Vermittlung der kulturellen und sozialen Güter als einen Prozess kooperativen Handelns, den er als „Mitgesamttätigkeit“ bezeichnet (SCHLEIERMACHER 1984, 335 ff.). Ziel der Erziehung ist die Entwicklung der Mündigkeit der heranwachsenden Generation verbunden mit der Förderung der den Individuen innewohnenden Selbsttätigkeit. Dabei unterscheidet SCHLEIERMACHER, so BENNER (2003, 144), zwischen der politischen Mündigkeitserklärung nach Maßgabe staatlicher Gesetze und der pädagogischen Mündigkeitsfrage.

SCHLEIERMACHERS Vorstellungen zielen auf eine Erziehung als Weitergabe von Traditionen, als Sicherung des kulturellen Zusammenhangs und zugleich als Öffnung von Entwicklungsprozessen für eine stets voranschreitende Vervollkommnung der menschlichen

und gesellschaftlichen Zustände. Die ältere Generation wirkt auf die jüngere zur Eingliederung des Individuums in die Gemeinschaft, wobei der jüngeren Generation so viel Freiheit zu gewähren ist, dass sich die Persönlichkeit des Individuums entwickeln kann. Allerdings wird die dominierende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere bei SCHLEIERMACHER abgeschwächt, indem das intergenerative Erziehungsverhältnis als Prozess kooperativen Handelns verstanden wird (1984, 335 ff.). Damit beinhaltet die philosophische Betrachtung des Zusammenwirkens der Generationen von SCHLEIERMACHER aus heutiger Perspektive bereits sozialisationstheoretische Ansätze und pädagogische Bemühungen, indem er als Ziel der Erziehung eindeutig die Mündigkeit des Individuums erklärt. Aus heutiger Perspektive ist der Ansatz des Einwirkens der älteren Generation auf die jüngere zur Eingliederung in die Gemeinschaft eine einseitige Reduktion, denn nicht nur die ältere wirkt auf die jüngere Generation ein, sondern umgekehrt, die jüngere auch auf die ältere (vgl. SÜNKELE 1997; ECARIUS 1998; 2001). In Prozessen der Individualisierung und Modernisierung muss die ältere Generation nicht grundsätzlich die vermittelnde und die jüngere nicht grundsätzlich die aneignende sein (vgl. SÜNKELE 1997; GRABHOFF 2008). Vermutet werden kann, dass es heute andere Aspekte der Mündigkeitserklärung und Partizipationsmöglichkeiten der Generationen aneinander gibt, die in einer veränderten, neuen Qualität der Beziehungen Ausdruck finden.

Mit SCHLEIERMACHERS Annahmen zum Generationsbegriff ist erstmals die Möglichkeit gegeben, Erziehung und Bildung unabhängig von einer reglementierten Ständeordnung im Dienste der Menschheit zu denken. SCHLEIERMACHER spricht von intergenerativen Erziehungsverhältnissen, verstanden als Prozesse kooperativen Handelns zwischen jüngerer und älterer Generation („Mitgesamttätigkeit“), in Familie und Schule die unter Berücksichtigung verschiedener Aufgaben in einem Ergänzungsverhältnis zueinander stehen (dazu auch BRÜGGEN 1998, 217; ECARIUS 2001, 40 ff.). SCHLEIERMACHER thematisiert aus einer philosophischen Perspektive ein spezifisches gesellschaftliches Verhältnis, das in Form von Generationsbeziehungen repräsentiert wird. Den Kernpunkt in SCHLEIERMACHERS Überlegungen bildet die Auffassung pädagogischer Tätigkeit als intergenerationelle Praxis, als Bestandteil eines umfänglichen Lebensprozesses der menschlichen Gattung (BRÜGGEN 1998, 271).

Kritisch würdigt SÜNKELE die Überlegungen SCHLEIERMACHERS: Im strengen Sinne habe SCHLEIERMACHER keinen pädagogischen, sondern einen im Kern historisch-soziologischen Generationsbegriff entwickelt, da er nicht vom Erziehungsphänomen, sondern vom Generationsphänomen aus frage. „Schleiermacher setzt das Generationenverhältnis voraus und leitet den (wissenschaftlichen) Erziehungsbegriff daraus ab“ (1997, 196). SÜNKELE erklärt, dass streng begriffstheoretisch betrachtet, nur dann von einem pädagogischen Generationsbegriff gesprochen werden kann, wenn dieser „umgekehrt, aus dem Erziehungsbegriff abgeleitet wird“ (ebd., 196).³

³ SÜNKELE (1997) unternimmt später den Versuch, den pädagogischen Generationsbegriff aus dem Erziehungsbegriff abzuleiten. Hierzu konstituiert er zunächst den Erziehungsbegriff, indem er das anthropologische Fundament des Begriffes freilegt (Sozialität, Kulturalität und Mortalität). Erziehung definiert SÜNKELE als „gesellschaftliche Tätigkeit ..., durch die das Problem der kulturellen Kontinuität in Hinsicht der nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen gelöst wird ...“ (ebd., 198). Erziehung setzt sich demnach aus zwei Teiltätigkeiten zusammen, der Vermittlung und der Aneignung. Erziehung wird in diesem Ansatz als bi-subjektive Tätigkeit verstanden, die sich als Ko-Aktivität ihrer beiden Subjekte, die vermittelnden und die aneignenden Subjekte, darstellt. SÜNKELE unterscheidet demnach immer nur zwei pädagogische Generationen: die vermittelnde und die aneignende. Im Ergebnis ist er wie SCHLEIERMACHER bei einem zwei Generationen-Verhältnis angekommen, nur dass diese jetzt nicht mehr als „ältere“ und „jüngere“ bezeichnet werden können, weil es nicht voraussagbar ist, ob die aneignende Generation jünger oder älter ist als die vermittelnde. Geschlussfolgert werden kann demnach eine Irrelevanz des Alters in bestimmten Bereichen der Vermittlung. SÜNKELE (1997) hat einen pädagogischen Generationsbegriff herausgearbeitet, der von anderen

LIEBAU unterstützt diese Auffassung, gibt dennoch zu bedenken, dass „Schleiermacher auch als Zeuge für einen pädagogischen Generationenbegriff angerufen werden [kann], da er immerhin derjenige ist, der das Generationenphänomen pädagogisch erschlossen hat“ (1997, 31).

Die Überlegungen SCHLEIERMACHERS aufnehmend stellt DILTHEY, der als Begründer der modernen Geisteswissenschaften gilt (KRÜGER 1997, 23 ff.), das Hervorbringen von Generationen als historische Einheiten in den Mittelpunkt (vgl. ECARIUS 1998; BOCK 2000). Durch das Einwirken zentraler epochaler Gegebenheiten und durch besondere Einflüsse in der sensiblen Phase der Adoleszenz werden Individuen geprägt und so Generationen als historische Einheiten hervorgebracht. Trotz unterschiedlicher, in der Phase der Adoleszenz wirkender Einflüsse erwächst entsprechend der Überlegungen DILTHEYS ein einheitliches Ganzes, eine historische Generation (DILTHEY 1964, 37; KRAMER 2008, 698). DILTHEY versteht eine Generation als biografische und lebensgeschichtliche Gleichzeitigkeit von Individuen (BOCK 2000, 119). Neben der Fassung eines Generationenbegriffes beschäftigt sich DILTHEY mit dem Generationenwechsel als Generationenabfolge und den damit verbundenen Auswirkungen auf Prozesse des sozialen Wandels in der Gesellschaft. Generationen würden von den Gegebenheiten der Zeit, in der sie leben, beeinflusst, sie eigneten sich diese an und entwickelten sie weiter. Allerdings habe dabei die jüngere Generation allein die Möglichkeit, den gesellschaftlichen Fortschritt voranzutreiben, indem sie das vorhandene Wissen aneignete, gesellschaftliche Veränderungen auf sich einwirken ließe und somit weitere Änderungen vorantriebe. Der älteren Generation blieben diese Entwicklungsprozesse verschlossen, denn sie habe sich bereits das Wissen der vorhergehenden Generation angeeignet, sich vom sozialen Wandel beeinflussen lassen und gesellschaftliche Fortschritte geschaffen. Die Vorstellungen, die die jüngere Generation von einem gesellschaftlichen Fortschritt hat, bleiben der älteren somit verwehrt (vgl. DILTHEY 1964).

Während die Überlegungen SCHLEIERMACHERS auf das intergenerative Erziehungsverhältnis, also das Verhältnis zwischen jüngerer und älterer Generation abzielen, beschäftigt sich DILTHEY mit dieser Dimension in Bezug auf die Abfolge von Generationen. Darüber hinaus thematisiert er ebenso die intragenerative Ebene, denn eine Generation ist für DILTHEY eine Gruppe von Personen, die von gleichen „großen Tatsachen oder Änderungen, wie sie im Zeitalter ihrer Empfänglichkeit auftraten“ abhängig sind und deshalb als ein „homogenes Ganzes“ zu bezeichnen sind (1964, 37).

NOHL, ein Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ein Schüler DILTHEYS, beschäftigt sich mit den Generationsbeziehungen unter dem Aspekt des „pädagogischen Bezugs“ (KLIKA 2000, 134 ff.), in dem er das „Eigenrecht“ (NOHL 1919, 25) der heranwachsenden Generation deutlich akzentuiert. Der Hauptbezugspunkt seiner Theorie lässt sich mit dem folgenden Zitat abbilden:

„Die Grundlage der Erziehung ist das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme.“ (NOHL 2002, 169)

möglichen pädagogisch relevanten Dimensionen, wie z.-B. der historischen oder der familiensoziologischen, radikal bereinigt ist. MÜLLER kritisiert diese „erziehungstheoretische Engführung“ und betont die weiterhin bestehende Bedeutung der älteren und jüngeren Generation für das Aufwachsen, die nicht allein auf die erzieherische Tätigkeit zu reduzieren ist, denn vielmehr gibt es eine „gesellschaftlich-kulturelle Praxis, in der die erwachsene Generation, ob gewollt oder nicht, strukturierend in die Erfahrungs- und Handlungsräume der nachwachsenden Generation eingreift“ (1999, 504). Ohne die Perspektive MÜLLERS zu vertiefen, zeigt sich, dass verschiedene Dimensionen des Generationenphänomens nicht voneinander isoliert betrachtet, sondern miteinander verschränkt werden sollten.

Gleichwohl betont NOHL im Gegensatz zu FLITNER (s. u.) die Bedeutsamkeit der älteren Generation, denn durch deren Anleitung würde die Jugend zur sittlichen Autonomie geführt. Im Mittelpunkt der Erziehung stehe die Berücksichtigung der Interessen der Heranwachsenden. Dabei fordert NOHL von der älteren Generation, von Erziehern und Lehrern, das Eintreten für das Wohl des Educanten, des Schülers bzw. des Zu-Erziehenden. Dem intergenerativen Verhältnis zwischen den Beteiligten kommt in NOHLS pädagogischem Bezug eine besondere Bedeutung zu, da diese von Seiten der Lehrer und Erzieher von Liebe, Autorität und Erziehungswillen und von Seiten der Schüler von Liebe, Vertrauen und Gehorsam getragen würde. Nach KLIKA ergeben sich allerdings in NOHLS pädagogischem Bezug Antinomien sowohl für den Erzieher bzw. Lehrer als auch für den Zu-Erziehenden bzw. Schüler. Für den Erzieher sind innerpersonale Diskrepanzen zwischen dem Verlangen, den Zu-Erziehenden zu beeinflussen, und dem Postulat der Zurückhaltung möglich. Antinomien des Zu-Erziehenden bewegen sich zwischen Hingabe und Widerstand (2000, 143). In Bezug auf Liebe als grundlegendes Prinzip des pädagogischen Bezugs beschreibt SPRANGER, so KRÜGER, diese als Grundsatz, die keiner Gegenliebe bedürfe, da das Annehmen und Emporbilden des Kindes auf der Grundlage der ihm gegebenen Möglichkeiten, um seiner selbst willen geschähe (KRÜGER 1994, 800). Ein weiterer Grundsatz des pädagogischen Bezugs ist der pädagogische Takt, der als Grundeinstellung des Lehrers bzw. des Erziehers verstanden wird und die Achtung der Würde und der Psyche der Heranwachsenden meint (MUTH 1986, 137).

Ausgehend von den Eindrücken des Nationalsozialismus und den politischen und gesellschaftlichen Erneuerungen während der Nachkriegszeit werden dem pädagogischen Bezug neue Akzente verliehen, die sich u. a. auf die idealisierte Leitvorstellung des Erziehers bzw. des Lehrers beziehen – eine Vorstellung, von der sich NOHL zunehmend entfernt. Dazu PAFFRATH:

„Damit ist nun bereits eine Wandlung vollzogen, die Nohl später in seinem Vortrag „Erziehung als Lebenshilfe“ aus dem Jahre 1952 bekräftigt und weiter ausführt. Die dominierende Führer-Rolle des Lehrers wird auch hier relativiert und abgebaut. Er wird mehr zum Helfer, er regt an, berät, betreut, inspiriert, arrangiert den äußeren Rahmen. Als neuer Bezugspunkt tritt neben den Lehrer die soziale Gruppe, in die der Jugendliche hineinwachsen will.“ (1983, 18 f.)

Der ‚pädagogische Bezug‘ „bestimmte bis in die 60er Jahre die (geisteswissenschaftlich orientierte) Suche nach Bedingungen für die Möglichkeit von Erziehung überhaupt und auch für die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung“ und war „Kernstück des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrerschaft“ (KRÜGER 1994, 799). Bereits in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts erfuhr die Theorie vielfach Kritik und zog eine breite Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaft nach sich, die sich grundsätzlich durch eine Abwendung von der Vorstellung eines emotionalen Lehrer-Schüler-Verhältnisses charakterisiert und dabei insbesondere die mangelnde soziale Reflexion der Beziehungsbeschreibung kritisiert. REINHOLD u. a. konkretisiert den Anlass der Kritik wie folgt:

„Die Kritik entzündete sich vor allem auf der Auffassung, daß Nohl mit dem Pädagogischen Bezug „nur ein privates Verhältnis zweier Menschen bezeichne, das einer individualistisch begrenzten Sicht entstamme und der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung nicht gerecht werde.“ (1999, 343)

Darüber hinausgehend werden nicht nur Ausschnitte des pädagogischen Bezugs kritisiert, sondern die Theorie insgesamt ablehnt.

„Er enthalte ein idealistisches, vollkommen überzeichnetes Bild von der Lehrer-Schüler-Beziehung, das den Lehrer überfordere, das Rationale vernachlässige, den Schulalltag betreffend unrealistisch sei und mit dem auf Autorität gegründeten, komplementären Verhältnis nicht demokratiekonform aufgefaßt werden könne. Der Pädagogische Bezug

verkenne die Notwendigkeit des Ablösungsprozesses und verstelle Konflikte zwischen den Generationen die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtig seien.“ (KRÜGER 1994, 801)

Andere kritische Äußerungen beziehen sich auf die Ausklammerung gesellschaftlicher und politischer Realität aus der Theorie des pädagogischen Bezugs, wodurch das Zusammenspiel von Erziehung und Gesellschaft wenig Beachtung findet. Kritisiert wird zudem die pädagogische Verantwortung des Erziehers bzw. des Lehrers, die den pädagogischen Bezug dominiert, wodurch das Konzept als nicht zwangsfrei eingeschätzt wird. Die Kritik am pädagogischen Bezug findet ihren Höhepunkt in der Problematisierungen durch den Begriff des ‚heimlichen Lehrplans‘ und in der radikalen Infragestellung personaler Erziehungsprozesse:

„Der „Heimliche Lehrplan“ sieht das Lehrer-Schüler-Verhältnis also eingebunden in gesellschaftliche und institutionelle Zwänge, denen gegenüber der Lehrer wenig ausrichten könne. Während der offizielle Lehrplan lehre Präambelgrundsätze etwa über soziale Tugenden verkünde, bewirke der heimliche mit seinem Geflecht von Verhaltens- und Orientierungsmustern, wie sie etwa in den schulischen Ritualen zum Ausdruck kommen, eine permanente Unterdrückung individueller und spontaner Bedürfnisse. Lehrer und Schüler stünden sich als Interessenvertreter eher feindselig gegenüber, spielten auf der offiziellen „Vorderbühne“ ihre jeweilige Rolle, entwickelten aber auf der funktional viel wirksameren „Hinterbühne“ getrennte Subkulturen. Mit dem heimlichen Lehrplan als eigentlichem „Regulativ pädagogischer Interaktionen“ werde durch Standardisierung und Normierung zwischenmenschlicher Beziehungen Verhaltenskonformität erzeugt, ohne daß dies die Beteiligten merkten.“ (ebd., 802)

In der Antipädagogik wird der Begriff des Pädagogischen Bezugs radikal abgelehnt, da mit dieser das Ende der Erziehung und das Herauslösen aus personalen Bezügen gefordert wurden. Die umfangreiche Kritik an der Theorie NOHLS soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese auch in weiteren Ansätzen genutzt wurde. Beispielsweise finden sich bei KLAFKI Ausschnitte des pädagogischen Bezugs wieder – mit neuer Akzentuierung. KLAFKI spricht sich für ein Modell des pädagogischen Bezugs aus, das für die Schule realistisch ist. Erzieherisches Verhalten soll dabei nicht festgelegt sein. Vielmehr fordert er die Entfaltung verschiedener Formen erzieherischen Verhaltens.

Die für NOHL und SCHLEIERMACHER relevante Differenz zwischen den Generationen wird bereits von FLITNER neu bewertet: In seinem Konzept wird der Einfluss der älteren Generation zu Gunsten der jüngeren relativiert. Unter den Einflüssen der Jugendbewegung und der Reformpädagogik kommt der Jugend bei FLITNER eine besondere Bedeutung zu. Sie allein erscheint als Motor des Innovativen der Gesellschaft. Nach FLITNER setzt die Jugend im erzieherischen Verhältnis

„ihr frisches und durch die gegenwärtige Kulturlage bestimmtes Erlebnis ein, das nicht das Erlebnis der älteren ist und auch nicht dem Erlebnis gleicht, mit dem die älteren ihre Überlieferung aufgenommen haben, als sie selbst jung waren“ (1987, 176).

FLITNER schreibt der jüngeren Generation eine überaus große Kraft zu, die die ältere Generation vehement in den Hintergrund drängt. In dem folgenden Zitat kommt diese Wende zum Ausdruck:

„In vielen Familien, die der neuen Erziehung anhängen, verkehren Eltern und Kinder kameradschaftlicher miteinander als früher, und Eltern erhalten sich dadurch das Vertrauen ihrer Kinder auch in den gefährlichsten Jahren der Reifezeit. Die Bedingung ist allerdings, daß die Eltern einen großen Teil ihres alten Bestimmungsrechts über die Jugend preisgeben und sich auf bloßen Rat beschränken, wo sie früher Befehle erteilt und Strafen verhängt hätten.“ (ebd., 192)

Bei FLITNER geht es offensichtlich weniger um eine Asymmetrie zwischen den Generationen, sondern vielmehr scheint das Verhältnis zwischen den Generationen als partner-

schaftliches Erziehungsverhältnis postuliert zu werden. Allerdings fokussiert FLITNER die pädagogischen Generationsbeziehungen aus einer gesellschaftlichen Perspektive heraus und macht mit seinen Überlegungen auf einen zentralen Wandlungsprozess der Generationsbeziehungen aufmerksam. Dieser Wandel ist durch eine Verschiebung des Einflusses auf gesellschaftliche Verhältnisse zu Gunsten der jüngeren Generation gekennzeichnet. Mit diesem Ansatz scheint sich die von SCHLEIERMACHER grundlegend gestellte Frage, was denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren wolle, umzukehren, in die Frage, was die jüngere Generation mit der älteren wolle, wie diese später von ECARIUS (1998) formuliert wurde. Die Veränderung der Generationsbeziehungen wird bereits bei FLITNER diskutiert.

In Anknüpfung an DILTHEY entwickelt MANNHEIM (1928/1964) die Generationsthematik aus soziologischer Sicht.⁴ Zum einen beschäftigt er sich in seinem bis heute als bedeutend wahrgenommenen Essay „Das Problem der Generationen“ mit intragenerativen Prozessen und zum anderen mit der Generationsabfolge im Sinne eines Generationswechsels. Der Begriff der Generation lässt sich nach MANNHEIM durch die drei Schlüsselbegriffe „Generationenlagerung“, „Generationszusammenhang“ und „Generationseinheit“ bestimmen.

Mit der Dimension der *Generationenlagerung* bezeichnet MANNHEIM das Phänomen, nach dem Individuen historische Ereignisse sehr ähnlich erleben, verarbeiten und bezüglich der Beeinflussung historischer Gegebenheiten nur begrenzte Handlungsmöglichkeiten haben. Die Handlungsmöglichkeiten werden der jeweiligen Generationslagerung als Spezifikum zugeschrieben. Mit der Dimension des *Generationszusammenhangs* ist die jeweilige historisch-gesellschaftliche Lage bezeichnet, mit dem sich die Individuen einer Generation auseinandersetzen. Wenn allerdings ein und dasselbe historisch-gesellschaftliche Schicksal aus der Perspektive einer anderen Generationslagerung verarbeitet wird, dann greift aus Sicht Mannheims der Begriff der *Generationseinheit*; diese kann als besondere Erscheinungsform innerhalb eines Generationszusammenhangs verstanden werden (vgl. MANNHEIM 1928/1964). Der Autor fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Dieselbe Jugend, die an derselben historisch-aktuellen Problematik orientiert ist, lebt in einem 'Generationszusammenhang', diejenigen Gruppen, die innerhalb desselben Generationszusammenhangs in jeweils verschiedener Weise diese Erlebnisse verarbeiten, bilden jeweils verschiedene 'Generationseinheiten' im Rahmen desselben Generationszusammenhangs.“ (MANNHEIM 1928/1964, 544)

Die Angehörigen einer Generation zeichnen sich somit dadurch aus, dass sie in ihrer Jugendphase in einer Weise geprägt werden, die sie zu einer Erlebnisgemeinschaft werden lässt. MANNHEIM geht davon aus, dass die Zeit der Prägung ungefähr das 17. Lebensjahr umfasst, die Phase der späten Jugend beziehungsweise des frühen Erwachsenseins (vgl. MANNHEIM 1928/1964).

Mannheim beschäftigt sich in seinem Ansatz auch mit der Frage des Generationswechsels. Er fragt warum, wie und wann Generationswechsel stattfinden und welche Bedeutung diese für die jüngere Generation hätten. MANNHEIM beschreibt einen fortwährend kontinuierlichen Generationswechsel, der für gesellschaftliche Wandlungsprozesse Voraussetzung ist. Die junge Generation setze sich mit den übermittelten Kulturgütern der

⁴ MANNHEIM (1928/1970) knüpft einerseits an den Überlegungen DILTHEYS an und andererseits an die Ideen des Kunsthistorikers PINDER. PINDER fragt danach, wie die zur gleichen Zeit lebenden Generationen dieselbe Zeit erleben. Dabei geht er davon aus, dass die jüngere und ältere Generation, die zu einer historischen Zeit leben, je spezifische Sichtweisen auf gesellschaftliche Ereignisse haben. Zugehörigkeitsgefühl und gemeinsame Weltanschauung sind in MANNHEIMS Generationskonzept wesentliche Bezugspunkte, mit denen er Generationen erklärt. Diese Bezugspunkte sind bereits bei PINDER zu finden, so LÜSCHER (1993, 18 ff.) und BOCK (2000, 122).

Älteren auseinander, verarbeite sie, aber entwickle im Gegensatz zu früheren Generationen ihre eigene Sichtweise auf die jeweilige Problematik. Nach dieser „Systematik“ vollziehen sich nach MANNHEIM Generationswechsel und somit gesellschaftliche Wandlungsprozesse, denn jede Generation entwickelt auf Basis ihrer bereits aufgenommenen und verarbeiteten Kulturgüter ihre eigene Interpretation gesellschaftlicher Phänomene und Orientierungen in Auseinandersetzung mit der (neuen) gesellschaftlichen Realität.

Eine Generation definiert sich bei MANNHEIM über ein gemeinsames Bewusstsein, über einen gemeinsamen Jahrgang, über das Erleben gleicher Ereignisse und über gemeinsame Orientierungen für ein Zusammenleben (LÜSCHER/SCHULTHEISS 1993, 19). Dabei unterscheidet sich eine Generation von einer anderen durch ein jeweils spezifisches kollektives Bewusstsein, durch das Erleben anderer gesellschaftlicher Phänomene zu unterschiedlichen Zeiten in der Biografie und durch differente Verarbeitungsstrategien dieser Phänomene. Eine Generationenabfolge kennzeichnet sich durch das Erleben unterschiedlicher gesellschaftlicher Probleme und durch ein grundlegend anderes Verständnis für diese Probleme.

In den Vorstellungen MANNHEIMS sind Generationen ohne kollektives Bewusstsein nicht denkbar. Diese Grundidee kann als entscheidende Differenz zwischen dem historisch-gesellschaftlichen Generationsansatz und dem Kohorten-Konzept konstatiert werden, das nuanciert in demographischen sowie soziodemographischen Analysen Verwendung findet (vgl. HÖPFLINGER 1999). Nach MANNHEIM zählt zwar die Teilhabe an einem Geburtsjahrgang bzw. an einer Geburtskohorte zu einem wesentlichen Aspekt für die Konstitution einer Generationslagerung, allerdings bewirken erst gesellschaftsspezifische Gegebenheiten Generationszusammenhänge und Generationseinheiten. In dem Konzept von MANNHEIM können somit in einem konkreten Generationszusammenhang unterschiedliche Generationseinheiten existieren (LIEBAU 1997, 21 ff.; BOCK 2000, 122 ff.; LÜSCHER/LIEGLE 2003, 242 ff.)

Aus heutiger Perspektive kann der Begriff der Generationenlagerung, so wie MANNHEIM ihn erfasste, weiterhin verwendet werden. Demnach setzt die Bildung einer Generation Leben zur gleichen Zeit voraus. Hingegen wird die Anwendung der Begriffe Generationszusammenhang und Generationseinheit bezogen auf moderne Gesellschaften und Institutionen problematisiert. Während Untersuchungen der gesellschaftlichen und historischen Bedingungen des Aufwachsens der nachkommenden Generation auch aktuell von großem Erkenntnisgewinn sein können, führt die zunehmende Entwicklung individueller Bewältigungsmuster zu kaum noch identifizierbaren Generationszusammenhängen und Generationseinheiten. Dazu LIEBAU:

„Wenn Enttraditionalisierung, Pluralisierung und Individualisierung – selbstverständlich unter Bedingungen struktureller Ungleichheit – als zentrale Kennzeichen postmoderner Entwicklungen angesehen werden müssen, wird die Rede von Generationseinheiten, die ja objektive Lage, vorherrschende Praktiken und subjektive, in umgrenzten Gruppen aufeinander bezogene Haltungen umfassen, sehr schwierig.“ (1997, 24)

Die in der Linie MANNHEIMS entwickelten Generationsbeschreibungen, wie z. B. die „skeptische Generation“ (SCHELSKY 1957) oder die „68er Generation“ (z. B. BUDE 1995 u. a.), in denen gesamte Altersgruppen mit einem Etikett bezeichnet werden, sind insgesamt pauschal (BÖLLERT 2001, 660 f.; JUREIT/WILDT 2005, 8) und verdeutlichen die Schwierigkeit der Anwendung der Mannheimschen Konzeption für moderne Gesellschaften. Auch wenn die historischen Ereignisse dieselben sind, die auf die Generationen einwirken, kann nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass innerhalb einer Generation einheitliche Bewältigungsstrategien für den Umgang mit diesen Ereignissen existieren. Für die Untersuchungen der „skeptischen Generation“ oder der „68er Generation“, aber auch die Charakterisierung einer „89er Generation“ (LEGGEWIE

1995), für die MANNHEIMS Modell als theoretische Grundlage herangezogen wurde, kann mit MATTHES (1985), ROSENTHAL (1997, 2000) sowie BOHNSACK und SCHÄFER (2002) kritisierend darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dem Ansatz von MANNHEIM nicht einzig um die Herausbildung klar identifizierbarer Gruppen als Generationseinheiten handelt, auf die in den genannten Studien der Fokus gelegt wurde. Die Autoren kritisieren das verkürzte Anleihen dieser Untersuchungen an der MANNHEIMSCHEN Generationenthematik, in denen das Verhältnis von Kontinuität und Transformation des Gesellschaftlichen unberücksichtigt bleibt und der soziale Wandel aus dem Blick gerät. MATTHES (1985), ROSENTHAL (1997, 2000) sowie BOHNSACK und SCHÄFER (2002) entwickeln an die Überlegungen MANNHEIMS anknüpfend weiterführende Generationsansätze, die der ursprünglichen Intention MANNHEIMS Rechnung tragen. Beispielsweise nimmt MATTHES Generationen nicht als Gruppen in den Blick, sondern „generationelle Verhältnisse (...) als eine Modalität der gesellschaftlichen Regelung von Zeitlichkeit“ (1985, 363). BOHNSACK und SCHÄFER (2002) verstehen Generation als einen „konjunktiven Erfahrungsraum“, mit dem die Autoren die sozialräumliche Dimension wieder stärker betonen. ROSENTHAL (1997, 2000) konstatiert, dass eine Generation interaktiv hergestellt wird und fordert dabei einen ganzheitlichen Blick auf historische und familiäre Generationen. Mit dieser Forderung stellt sie die Dichotomisierung von Mikro- und Makroperspektive in Frage. Ohne auf die einzelnen Ansätze einzugehen, wird deutlich, dass die Autoren in ihren Überlegungen unterschiedliche Dimensionen der Generationsthematik miteinander verknüpfen, wobei sich ihre Akzentuierungen unterscheiden. Auch FEND (1988) fragt nach dem Nutzen der Überlegungen MANNHEIMS für die Gegenwart. Relevant ist für ihn der Hinweis MANNHEIMS, dass das Aufwachsen der Generationen auch unter historisch-sozialen „Bedingungen des Aufwachsens“ zu betrachten sei, denn diese veränderten sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und wirkten in die Individuen hinein.

Zusammenfassung

Die bisherigen Ausführungen zu den einzelnen Generationsansätzen haben gezeigt, dass diese keineswegs getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern aufeinander aufbauen und unterschiedliche Ebenen der Generationsthematik fokussieren, die sich bei allen Ansätzen in verschiedenen Gewichtungen jedoch wiederfinden. Im Zentrum aller Konzepte steht die Frage nach kultureller Reproduktion und Erneuerung, die aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert wird (KRAMER 2008, 699; GRABHOFF 2008, 23). Mit einer zusammenfassenden Betrachtung der wesentlichen Entwicklungslinien zur Generationsthematik kann festgehalten werden, dass diese in ihrer historischen Genese immer wieder ganz unterschiedliche Akzentuierungen erhält. Im 18./19. Jahrhundert steht die Bildungsverpflichtung der älteren Generation gegenüber der jüngeren im Mittelpunkt, wobei die Weiterentwicklung der Gesellschaft durch die Weitergabe kultureller Güter entscheidend ist. Verschiebungen im Generationsverständnis sind für die Phase der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu verorten, in der der jüngeren Generation wachsende Bedeutung zugesprochen wird. Die Statusgrenzen und Hierarchiestrukturen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen weichen allmählich auf, womit allerdings auch die Verminderung der Bedeutung der älteren Generation einher geht (siehe FLITNER). In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts verringert sich das wissenschaftliche Interesse an der Generationsthematik, insbesondere in Bezug auf pädagogische Generationsbeziehungen. Im Fokus dieser Zeit stehen Entwicklungen innerhalb von Peer-Groups sowie in Selbstsozialisationsprozessen. Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts stehen pädagogische Generationsbeziehungen mit neuen Vorstellungen von Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten für die Generationen wieder deutlicher im Zentrum empirischer wie theoretischer

tischer erziehungswissenschaftlicher Diskussionen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

2.2 Pädagogische Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse

Wie im einleitenden Kapitel erwähnt, findet seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wieder eine systematische Debatte der Generationsthematik statt. KAUFMANN (1993) nimmt eine Bestimmung bzw. Ausdifferenzierung des Generationsbegriffs vor, die für die anschließende erziehungswissenschaftliche Diskussion zur Generationsthematik von Bedeutung ist. In sozialwissenschaftlicher Forschungsperspektive begründet KAUFMANN die gewachsene Bedeutung der Generationsthematik mit drei Aspekten; Zum einen sieht er in der demographischen Entwicklung, die durch den Geburten- und den Bevölkerungsrückgang gekennzeichnet ist, einen Ausgangspunkt für Veränderungen des sozialen Sicherungssystems, die KAUFMANN auch als Veränderungen der Generationsbeziehungen interpretiert. Zum anderen nennt er die zunehmende Verschiebung bzw. Abgabe von Hilfs- und Pflegeleistungen aus der Familie an öffentliche Einrichtungen. Die beschreibt der Autor als „sinkende Leistungsfähigkeit der Familie“, aus der wachsende Belastungen für die öffentlichen Haushalte resultieren. Ferner deutet KAUFMANN eine neue Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen als Anzeichen veränderter Generationsbeziehungen an. Den Aspekt der demographischen Entwicklung charakterisiert durch den Rückgang der Bevölkerung verortet KAUFMANN auf der Makroebene. Als Mesoebene bezeichnet er die aus der Familie an die Öffentlichkeit gegebenen Hilfs- und Pflegeleistungen und auf der Mikroebene werden veränderte Eltern-Kind-Beziehungen als Anzeichen veränderter Generationsbeziehungen betont (1993, 95 f.)

Die Bezüge von Mikro- und Makroebene werden im Folgenden weiter ausgeführt. Ausgehend von der Frage, „inwieweit ein Zusammenhang zwischen dem demographischen Altern auf der Makroebene und der Veränderung der familiären Beziehungen auf der Mikroebene besteht“, präzisiert KAUFMANN die Begriffe Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse (ebd., 97).⁵ Für die Mikroebene thematisiert KAUFMANN den Begriff der Generationsbeziehungen, der konkrete soziale Interaktionen zwischen Angehörigen verschiedener, weitgehend familiärer Generationen meint. Mit dem Begriff Generationenverhältnisse werden Zusammenhänge zwischen Lebenslagen und kollektiven Schicksalen verschiedener Altersgruppen bezeichnet, die durch Institutionen hervorgebracht würden (ebd., 97 f.). KAUFMANN definiert den Begriff der Generationenverhältnisse als „für die Beteiligten nicht unmittelbar erfahrbare[n] vermittelte[n] Zusammenhänge zwischen den Lebenslagen und kollektiven Schicksalen unterschiedlicher Altersklassen oder Kohorten“ (ebd., 97). ECARIUS konkretisiert den Terminus pädagogischer Generationenverhältnisse, in dem sie diese in staatlichen Institutionen verankert und am Lebenslauf mit seinen altersstrukturierten Lebensphasen orientiert (2001, 47). Für das Bildungssystem kann eine Analyse von Generationenverhältnissen beispielsweise Auskunft über das Schulwahlverhalten von Schülern und deren Eltern und damit über weitere Entwicklungsperspektiven von Schule geben. Im Gegensatz zu Generationsverhältnissen wird mit dem Terminus der pädagogischen Generationsbeziehung die konkrete Ebene der Interaktion, der direkte Kontakt einer Generation zur anderen fokussiert. Während KAUFMANN darunter die „soziale(n) Interaktion(en) zwischen Angehörigen verschiedener, in der Regel familial definierter Generationen“ (1993, 97) fasst, ist diese Begriffsbestimmung nach ECARIUS (1998) erweitert (auch BÖLLERT 2001, 660; ECARIUS 2010, 552). Nach ECARIUS (1998; 2001; 2010) gehören nicht nur informelle familiäre

⁵ KAUFMANN (1993, 97) knüpft mit den Begriffen Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse an der Unterscheidung von Leisering (1992, S. 44 ff.) an (siehe auch BOCK 2000, 135).

Interaktionsformen zwischen den Generationen zu den Generationsbeziehungen, sondern auch in pädagogischen Einrichtungen entstehende Generationsbeziehungen. Mit dieser Auffassung gelingt es der Autorin, den familiären Kontext von Generationsbeziehungen zu erweitern bzw. zu überwinden und für Lehr-Lern-Prozesse grundsätzlich fruchtbar zu machen. Ein Beispiel für diese Generationsbeziehungen sind konkrete Schüler-Lehrer-Interaktionen, bei denen die Bezeichnungen der vermittelnden und die aneignenden Generation aufgegriffen werden. Mit dem Begriff Generationsbeziehungen werden einerseits direkte Interaktionsprozesse zwischen verschiedenen Generationen (diachron) und andererseits zwischen Angehörigen der gleichen Generationen (synchron) betrachtet (ebd., 2002b, 552; 2010, 700). Mit dem Ansatz der pädagogischen Generationsbeziehungen hat sich folglich eine Linie herauskristallisiert, die ganz konkrete Prozesse und Interaktionen der Vermittlung und Aneignung sowie der Erziehung als Koaktivität (vgl. KAUFMANN 1993) in den Blick nimmt. Die pädagogischen Generationsbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern entstehen in der Institution Schule und sind in diesem Kontext zu begreifen (vgl. HELSPER/KRAMER 1998; ECARIUS 2010).

Grundsätzlich kann aber davon ausgegangen werden, dass Veränderungen der Generationenverhältnisse, u. a. bedingt durch die Tatsachen des beschleunigten sozialen Wandels (vgl. SCHWEPPE 2002), der Relativierung der Lebensalter oder der Individualisierung des Lebenslaufes, auch das System Schule und insbesondere die pädagogischen Generationsbeziehungen zwischen Schülern und Lehrern beeinflussen. Die Institutionalisierung von Erziehung, Bildung und Fürsorge kann demnach als Ausdifferenzierung der pädagogischen Generationsbeziehungen verstanden werden, denn auch in den Institutionen entstehen Interaktionen zwischen den Generationen, die dann auch als pädagogische Generationsbeziehungen zu fassen sind. Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist konkret eine solche pädagogische Generationsbeziehung, die aus pädagogischen Generationenverhältnissen an einer staatlichen Institution [oder aus einer privatisierten, mit staatlicher Kontrolle] hervorgeht. Mit KAUFMANN'S Differenzierung in Generationenverhältnisse und Generationsbeziehungen ist ein entscheidender Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Theoriebildung geleistet, die sich nicht zuletzt in der Anlehnung bedeutender erziehungswissenschaftlicher, empirischer wie konzeptioneller Arbeiten an diesem Modell zeigt.

Eine für die vorliegende Untersuchung der pädagogischen Generationsbeziehungen an Schulen äußerst relevante Weiterentwicklung des Ansatzes von KAUFMANN (1993) geht auf RAUSCHENBACH (1998) zurück. Ausgehend von KAUFMANN'S Überlegungen zur Mikro- und Makroebene, die mit den Begriffen Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse unterlegt werden, erweitert RAUSCHENBACH die Generationsdebatte um eine synchrone und eine diachrone Perspektive (Tab. 1).⁶ Die synchrone Perspektive betont Gleichheit „von objektiv oder subjektiv geteilten, identitätsstiftenden Merkmalen ein und derselben Generation“ in einem intragenerativen Horizont. Angehörige einer Generation thematisieren Beobachtungen über die Generation, der sie selbst zugehörig sind, demnach in synchroner Perspektive. Vertreter unterschiedlicher Generationen stehen in einem intergenerativen Bezugssystem zueinander, wobei die Beschreibung der Differenz zwischen den Generationen als diachrone Perspektive verstanden wird. Schließlich ist von zentraler Bedeutung, ob Generationsbezüge aus der Teilnehmerperspektive („meine Schwester, meine Freunde“) oder aus der Beobachterperspektive (Geschwister, Gleichaltrige) beschrieben werden (RAUSCHENBACH 1998, 19). Nach BÖLLERT (2001) ist der Kernpunkt einer erziehungswissenschaftlichen Analyse von Generationsbezügen die Teilnehmerpers-

⁶ Bereits KAUFMANN nutzt die Begriffe synchron und diachron in seiner Konzeption. Allerdings fokussiert er mit ihnen das Generationenverhältnis, indem er mit Blick auf wohlfahrtsstaatliche Entwicklungen zwischen der Gleichheit einer Generation (synchron) und der Differenz von Generationen (diachron) unterscheidet (1993, 100).

pektive auf der Mikroebene, da auf dieser Ebene Generationsbeziehungen als intergenerative Beziehungsgefüge offensichtlich werden.

Mit der Ebene der Generationenverhältnisse werden kollektive Generationsschicksale auf der makrotheoretischen Ebene verortbar. In synchroner Perspektive sind hiermit Lebensschicksale einer Generation bezeichnet, die dem intragenerativen Horizont zuzuordnen sind (Feld 2b). Hingegen werden in der Teilnehmerperspektive sozialgeschichtliche Ereignisse und gesellschaftliche Wandlungsprozesse lokalisiert, die für die betreffende Generation insofern von Bedeutung sind, als sie ihren Handlungsrahmen mitbestimmen (Feld 2a). Gesellschaftliche Ereignisse und Wandlungsprozesse, die eine Generation gemeinsam betreffen können, sind beispielsweise die Arbeitsmarktsituationen, die Ausbildungsplatzsituation, aber auch der Umgang mit Normen und Werten. Aus der makrotheoretischen Beobachterperspektive in diachroner Betrachtung können Generationsschicksale unterschiedlicher Generationen miteinander verglichen werden. In diesem intergenerativen Horizont lassen sich einerseits gesellschaftliche Wandlungsprozesse konkretisieren (Feld 4b) und andererseits können die Sichtweisen verschiedener Generationen aufeinander analysiert werden.

	Mikroperspektive		Makroperspektive		
	Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive	Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive	
Synchrone Perspektive	"meine Schwester, meine Freunde" 1a	Geschwister, Gleichaltrige 1b	"meine Generation" 2a	"Kriegsgeneration" "68er-Generation" 2b	Intragenerativer Horizont
Diachrone Perspektive	"meine Mutter, mein Sohn" 3a	Großeltern, Eltern, Kinder etc. 3b	"unsere Großeltern-generation" 4a	"generativer, epochaler Wandel" 4b	Intergenerativer Horizont
	Generationsbeziehungen		Generationenverhältnisse		

Abb. 1: Typologie der Generationsbezüge nach RAUSCHENBACH (1998, 19)

Auch wenn RAUSCHENBACH den Ansatz von KAUFMANN für die erziehungswissenschaftliche Diskussion fruchtbar macht, geht er nicht auf die Mesebene der Generationsthematik ein, auf der es beispielsweise um das Zusammenspiel im Sinne eines Wechselverhältnisses von Familie und Schule gehen kann, wie es in den Untersuchungen von KRAMER und BUSSE (2003) oder von HUMMIRICH und HELSPER (2003) analysiert wird. Zudem werden in den Modellen von KAUFMANN und RAUSCHENBACH vornehmlich Generationsbeziehungen im familiären Kontext betrachtet. Für den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung kann die Typologie der Generationsbezüge nach RAUSCHENBACH (Abb. 1) unter Berücksichtigung der Besonderheiten schulisch-pädagogischer Beziehungen weiterentwickelt werden. Diese Weiterentwicklung wird im dritten Kapitel „Konsequen-

zen, Ziele und zentrale Fragestellungen für die empirische Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen“ differenziert vorgestellt.

2.2.1 Vom Wandel der Generationsbeziehungen und dem Umgang mit Generationsdifferenz

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung wird, ebenso wie in verschiedenen anderen Disziplinen, wie z. B. in psychoanalytischer (vgl. MÜLLER 2001) oder soziologisch-strukturalistischer Perspektive (vgl. OEVERMANN 2001), der vielfach postulierte Wandel des Verhältnisses zwischen den Generationen und in diesem Zusammenhang der Umgang mit der Generationendifferenz⁷ kontrovers geführt. Die Debatte erstreckt sich von Auffassungen zur Relativierung bzw. Negierung einer Generationendifferenz bis hin zu ihrer Manifestierung. In dieser Debatte wird nicht nur die Bedeutung der Lebensalter und der Generationen relativiert sondern auch ein verändertes Autoritätsgefüge konstatiert.

Vom Wandel des Verhältnisses zwischen den Generationen

Der traditionelle Generationenentwurf basiert auf einem Verhältnis der Generationen, in dem Erwachsene als Autoritäts-, Vorbild- und Respektpersonen fungieren (vgl. DU BOIS-REYMOND 1998a; FEND 1998) und der Vorsprung an Wissen, Kompetenz und Erfahrungen bei der älteren Generation liegt. Die formalisierten und ritualisierten Umgangsformen zwischen den Generationen werden im Zuge von Modernisierungsprozessen infrage gestellt.

Im Zuge der Ausdifferenzierung, Vorverlagerung und Verlängerung der Jugendphase, die mit Autonomie und Selbstständigkeit der Jugendlichen einhergeht, scheint sich eine Angleichung der Generationen einzustellen (vgl. STOB 1994). Demnach zeichnet sich eine Veränderung in den Rollen Erwachsener ab, die durch einen Bedeutungsverlust der Vorbildfunktion zu Gunsten der Entwicklung einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen Kindern und Eltern, Lehrern und Schülern beschrieben werden kann, in der sich tradierte, konventionelle Tugenden relativieren und zu anderer Qualität werden (REUBAND 1997, 129 ff.; SCHNEEWIND 2001, 23 ff.; HELSPER u. a. 2007, 38 ff.). Aus der Perspektive jugendtheoretischer Überlegungen wird die Bedeutung der jüngeren Generation gegenüber der älteren gestärkt, indem ihr die Kraft des Wandels und der Erneuerung gesellschaftlicher Prozesse zugeschrieben werden.

In weiteren modernisierungstheoretischen Überlegungen zu Sozialisationsprozessen wird die Beeinflussbarkeit von Kindern durch Erwachsene relativiert. Der Begriff der „Selbstsozialisation“ der Jugend ist in dieser Linie zu verorten (vgl. FROMME u. a. 1999; ZINNECKER 2000). Entsprechend der These der Selbstsozialisation sozialisieren sich die Heranwachsenden durch Irritationen aus der Umwelt selbst und Gleichaltrige übernehmen weitgehend die Funktionen der Eltern. Erziehungsabsichten der älteren Generation sind fragwürdig und die ältere Generation scheint im Prozess des Aufwachsens selbst von geringerer Bedeutung zu sein (vgl. RICH HARRIS 2000, 2002). Auch wenn die Konkurrenz von Gleichaltrigen und Eltern hinsichtlich sozialisatorischer Aufgaben gewachsen ist, haben Eltern auf die dauerhafte berufliche und auch politische Orientierung der Heranwachsenden einen wesentlichen Einfluss (vgl. ZINNECKER 1987; BÜCHNER u. a. 1996; SILBEREISEN u. a. 1996).

⁷ In der Literatur finden sich die Begriffe „Generationendifferenz“ (vgl. z. B. WINTERHAGEN-SCHMID 2000) und „Generationsdifferenz“ (vgl. z. B. WIMMER 1998). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Generationendifferenz“ genutzt.

STOß erklärt einen Statusverlust der Erwachsenen als Erzieher und relativiert das Erwachsensein als eine fixe Größe. Altersgruppenspezifische Normierungen, wie z. B. der Wissens- und Erfahrungsvorsprung Erwachsener, Berufstätigkeit, aber auch Arbeitslosigkeit, reduzieren sich zunehmend und stehen nicht mehr in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Lebensalter, sondern beziehen vielfach alle Altersgruppen ein, so dass eine Relativierung der Lebensalter angenommen werden kann (vgl. HORNSTEIN 1983; BÖHNISCH/BLANC 1989; STOß 1994).

Des Weiteren werden eine Verschiebung der Machttendenzen zu Gunsten der jüngeren Generation, ein Abbau von Hierarchien und ein Wandel vom kommunikativen Befehls- zum Verhandlungshaushalt in den Thesen zum Wandel des Verhältnisses der Generationen formuliert (ZINNECKER 1978, 32 ff.; BÜCHNER 1983, 196 ff.; HELSPER 1989, 161 ff.; BÜCHNER u. a. 1996; DU BOIS-REYMOND 1998a, 326 ff.; 1998b, 83 ff.; ECARIUS 2001, 40 ff.; LENZ 2001, 13 ff.; MELZER 2001, 213 ff.; HELSPER u. a. 2007, 38 ff.).

Der Wandel vom kommunikativen Befehls- zum Verhandlungshaushalt wird insbesondere für Erziehungsprozesse im familiären Kontext konstatiert (vgl. DU BOIS-REYMOND u. a. 1994). Der Befehlshaushalt wird von einer Machtbalance zwischen jüngerer und älterer Generation getragen, die insbesondere in den intergenerativen Interaktionsprozessen deutlich wird. Die Angehörigen der älteren Generation verkörpern in den Augen der jüngeren Generation Respektspersonen, die Regeln des Zusammenlebens vorgeben und die der jüngeren Generation gegenüber Anerkennung zeigen, wenn diese sich an die aufgestellten Regeln hält (ECARIUS 2001, 52). In diesen Befehlscharakter zwischen den Generationen ist ein hierarchisches Gefälle eingebettet, das einerseits die Ungleichheit zwischen den Generationen verstärkt und andererseits die Angleichung der Machtbalance hin zu einer annähernd symmetrischen Beziehung verhindert. Die jüngere und die ältere Generation stehen sich somit in einem hierarchischen Gefüge als kontrastive Pole gegenüber. Die Heranwachsenden schauen zur älteren Generation hinauf, die ihnen ganz konkrete Anleitungen für das Verhalten geben und die ihnen für die Einhaltung und Orientierung an diesen Vorgaben Anerkennung zukommen lassen. Der Verhandlungshaushalt zwischen der jüngeren und älteren Generation zeichnet sich hingegen durch ein Unsichtbarwerden von Hierarchie und asymmetrischer Machtbalance aus, so dass ein Angleichen der Generationen im Sinne eines symmetrischen Beziehungsgeflechtes entstehen kann. Die Interaktion zwischen den Generationen ist durch ein Ver- bzw. Aushandeln geprägt, wobei Erziehungsinhalte, die soziale Normierungen implizieren, weiterhin Bestand haben.

Auch Hauck-Bühler (2008, 462) konstatiert Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen heute und damit Veränderungen im Erziehungsverhalten von Eltern.

„Insgesamt ist das Erzieherverhalten permissiver, liberaler, offener geworden. Heutige Eltern betonen eher Ziele, die auf Stärkung und Durchsetzungsfähigkeit ihre Kinder ausgerichtet sind, Kreativität und Kooperation rangieren vor Selbstbeherrschung und Disziplin. An die Stelle bestimmenden, anweisenden Erziehungsverhaltens ist das Aushandeln von Modalitäten des Zusammenlebens getreten. Soziologen sprechen vom Übergang des Befehlshaushalts in einen Verhandlungshaushalt, Pädagogen vom Übergang der Erziehung zur Beziehung. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Eltern damit wichtige Entscheidungen aus der Hand geben. Vielmehr konzentrieren sich ihre Erwartungen und ihre Einflussnahme besonders auf das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Kinder. Deren Lernerfolge bzw. -misserfolge bestimmen häufig das Familienklima und vermitteln Kindern einen hohen Grad an Erwartungsbelastung. Dabei ist nicht einmal entscheidend, in welchen Bereichen die Leistung erwartet wird, vielmehr gilt der abstrakte Maßstab, der oder die Beste zu sein, zumindest besser als die meisten anderen.“ (ebd., S. 463)

Exkurs: Persönliche Beziehungen

Auf dem Hintergrund der sich wandelnden Qualität pädagogischer Generationsbeziehungen der Schule kann zudem gefragt werden, ob im Rahmen der Institution sich möglicherweise auch *persönliche* Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern entwickeln. Die Theorie der persönlichen Beziehungen findet Anschluss an Forschungsinteressen der Soziologie, der Psychologie und der Pädagogik. Beispielsweise sind persönliche Beziehungen bei KRÜGER und GRUNERT (2002) zentrales Thema in der sozialwissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung. In der Psychologie haben BIERHOFF und GRAU (1999) sowie ASENDORF und BANSE (2000) den mittlerweile interdisziplinär ausgerichteten Forschungsbereich der „personal relationships“ aufgegriffen. Nach ASENDORF und BANSE (2000) sowie BIERHOFF und GRAU (1999) sind Kennzeichen persönlicher Beziehungen stabile und dyadenspezifische Interaktionsmuster. Neben diesen beobachtbaren Verhaltensmustern lassen sich persönliche Beziehungen auch darüber beschreiben, wie sie von den jeweiligen Beziehungspartnern mental repräsentiert werden. Bei der Frage ob schulische intergenerative Beziehungen auch persönliche Beziehungen sind oder sein können oder inwieweit das Konzept der persönlichen Beziehungen auch das der schulischen Generationsbeziehungen tragen könnte, bezieht sich die Verfasserin auf die Überlegungen von Karl LENZ, der sich aus soziologischer Perspektive mit Strukturmerkmalen persönlicher Beziehungen beschäftigt.

Ein zentrales Merkmal einer persönlichen Beziehung ist das „Moment der personellen Unersetzbarkeit“ (LENZ 2008, 688). Persönliche Beziehungen bestehen nur solange, wie die Personen, die diese Beziehungen gestalten, aus dieser nicht ausscheiden. Die Beziehungspersonen sind also nicht austauschbar. Entwickelt eine Person zu einer anderen neuen Person ebenso eine intensive Beziehung, so handelt es sich hierbei um eine neu eingegangene persönliche Beziehung. Im Unterschied zur Interaktion bestehen persönliche Beziehungen auch dann, wenn eine gegenseitige Wahrnehmung der Anwesenheit nicht gegeben ist. Interaktionen werden durch die Abwesenheit des Interaktionspartners unterbrochen, persönliche Beziehungen bleiben bestehen. Dieses Moment der personellen Unersetzbarkeit wird insbesondere in den Formen persönlicher Beziehungen, wie der Freundschaft, der Paarbeziehung oder der Eltern-Kind-Beziehung deutlich. Ebenso offensichtliche Bedeutung hat dieses Merkmal bei der Betrachtung der Charakteristika sozialer Organisationen und Institutionen. Scheidet in einer sozialen Organisation ein Mitglied aus, dann werden Organisationen in der Regel fortbestehen. Für eine persönliche Beziehung trifft dieser Fortbestand nicht zu. Mit Blick auf die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern kann auch nicht von einer personellen Unersetzbarkeit gesprochen werden. Die Organisation Schule ist geprägt durch den Ein- und Austritt der in ihr tätigen und lernenden Personen. In der Schule hat ein Lehrer Beziehungen zu vielen Schülern und ein Schüler wiederum Beziehungen zu vielen Lehrern, so dass von einer Exklusivität der Beziehungen nicht ausgegangen werden kann. Die Beziehungen, die sich zwischen Lehrern und Schülern entwickeln, werden in der Regel spätestens mit dem Austritt aus der Schule beendet. Die Organisation Schule bleibt mit der Beendigung einer Beziehung zwischen Lehrern und Schülern jedoch bestehen, weil andere Lehrende und Lernende in sie eintreten. Trotz des tendenziell funktionalen Charakters schulischer intergenerativer Beziehungen ist anzumerken, dass Lehrer-Schüler-Beziehungen selbstverständlich auch eine personale Seite haben, die in gegenwärtigen pädagogischen Konzepten durch eine zunehmende Fokussierung individueller Wahrnehmung zur Geltung kommen.

Ein weiteres Merkmal persönlicher Beziehungen sieht LENZ in der subjektiven Sicht von Individuen, dass Beziehungen sich auf absehbare Zeit fortsetzen. Dieses Merkmal bezeichnet LENZ als „Fortdauer-Idealisierung“ (2008, 689). Auch dieses Merkmal persönlicher

Beziehungen trifft für die intergenerativen Beziehungen an Schulen aufgrund des festgeschriebenen Endes der Schulzeit der Schüler offensichtlich nicht zu.

Persönliche Beziehungen zeichnen sich des Weiteren durch das „Vorhandensein eines persönlichen Wissens“ über die jeweils andere Person und über die Beziehung an sich aus (ebd.). Dieses persönliche Wissen trägt die Gestaltung und den Verlauf der persönlichen Beziehung. Es impliziert sowohl Einschätzungen der anderen Person als auch das Wissen um die Entstehung und die Qualität der Beziehung. Die Inhalte des Wissens sind sehr breit gefasst und beziehen die ganze Person mit ein. Für die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern kann allerdings nur von einem eingeschränkten Wissen über die andere Person ausgegangen werden. Das Wissen der Personen im Kontext von Schule ist im Zusammenhang mit den jeweiligen Rollenzuweisungen zu betrachten. Eine persönliche Beziehung ist hingegen aber nur dann gegeben, „wenn die gegenseitige[n] Wahrnehmung auf die persönliche Identität gerichtet ist“ (ebd., 690). Die gegenseitigen Wahrnehmungen innerhalb der sich entwickelnden Beziehungen sind jedoch vorrangig auf die sozialen Rollen, auf die sozialen Identitäten gerichtet. In diesem Kontext ist auch das Wissen übereinander zu verorten, das sich in erster Linie auf das Wissen um die sozialen Identitäten beschränkt. Möglicherweise haben einige Lehrer und Schüler Kenntnisse über die Vorlieben oder die familiären Hintergründe des anderen, dennoch ist eine Identifizierung auf der Grundlage des Wissens über die persönliche Identität nicht gegeben.

Zudem spielt in persönlichen Beziehungen eine „emotional fundierte gegenseitige Bindung“ eine bedeutende Rolle (ebd., 689). Dabei kommen sowohl negative als auch positive Emotionen zur Geltung. Einander nahezustehen, für einander zu sorgen, miteinander zu leiden kennzeichnen diese Bindungen ebenso wie Gefühle von Eifersucht und Rache. Eine emotionale Bindung zwischen Lehrern und Schülern kann auch nur bedingt angenommen werden. Während sich persönliche Beziehungen durch Formen von Zuwendung, Zuneigung Liebe, Verbundenheit und Vertrautheit auszeichnen, ist die Art der Zuwendung zwischen Lehrern und Schülern professioneller Natur (LENZ 2001, 33 ff.).

Ferner ist von einer „besonders ausgeprägten Interdependenz“ in persönlichen Beziehungen auszugehen (ebd., 689), mit der ein besonders hoher Grad an gegenseitiger Beeinflussung gemeint ist. Diese findet zwar auch in Interaktionsprozessen statt, allerdings ist die Intensität in persönlichen Beziehungen aufgrund der Dauer, der Kontinuität und der Emotionalität besonders stark. Durch die hohe Interdependenz verändern sich die Beziehungsbeteiligten, wodurch sich auch die Beziehung verändert und somit auch die jeweils andere beziehungs-beteiligte Person. Ob nun in Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern von einer besonders ausgeprägten Interdependenz auszugehen ist, ist fraglich. Lehrer und Schüler beeinflussen sich gegenseitig, wobei die Intensität und die Qualität der Interdependenz auf der Ebene der in Interaktionsprozessen stattfindenden Einflussnahme zu verorten ist. Lehrer und Schüler haben in der Regel Wissen übereinander, das im Zusammenhang mit der jeweiligen sozialen Identität steht. Zudem kennzeichnet diese Beziehung keine emotional fundierte gegenseitige Bindung, keine Exklusivität und keine personelle Unersetzbarkeit sowie diese für persönliche Beziehungen entscheidend sind, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Intensität der gegenseitigen Beeinflussung einerseits tendenziell geringer ist und andererseits, wenn Prozesse von Interdependenz stattfinden, tangieren diese vermutlich in erster Linie die sozialen Identitäten. Die Betonung liegt hierbei auf der Interdependenz der sozialen Identitäten, wobei unter Berücksichtigung des Individuums als Ganzes eine Überlappung auf die persönliche Identität ebenso folgen kann. Ob der Grad an Interdependenz persönlicher Beziehungen auch für die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern zutrifft, wird insgesamt jedoch angezweifelt. Ein weiteres Argument, das diese Zweifel unterlegt, wird in der Tatsache einer nicht freiwillig gewählten Beziehung gesehen. Lehrer-Schüler-Beziehungen entstehen nicht wie Freundschaften oder Paarbeziehungen.

gen selbst gewählt und freiwillig, sondern sie werden einerseits durch die Schulpflicht konstituiert und andererseits legt die Schulverwaltung konkret fest, welche Schüler mit welchen Lehrern in den jeweiligen Klassen interagieren werden.

Das Konzept der persönlichen Beziehungen scheint insbesondere für familiäre Generationsbeziehungen zutreffend zu sein, auch wenn diese ebenso wenig wie Lehrer-Schüler-Beziehungen dem Prinzip der freiwilligen Wahl unterliegen. Familiäre Generationsbeziehungen können wie Freundschaften oder Paarbeziehungen als Formen persönlicher Beziehungen verstanden werden. Ob schulische intergenerative Beziehungen auch persönliche Beziehungen sind, kann auf Basis der Forschungsliteratur verneint werden. Mit Blick auf die empirische Untersuchung gilt es zu klären, wie sich die intergenerativen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern aus Sicht der beiden Personengruppen abbilden. Möglicherweise lassen sich persönliche Beziehungen im alltagssprachlichen Verständnis von Schülern und Lehrern identifizieren.

Die Forderung nach Generationsdifferenz

Ein grundlegender Aspekt der generativen Differenz ist nach HONIG „die Grundstruktur der Angewiesenheit“ (1999, 190) von Kindern. Danach kann ein Kind, nicht zuletzt aufgrund seiner leiblichen Verwundbarkeit, dieser Differenz nicht entgehen. Mit der Tatsache der leiblichen Verwundbarkeit des Kindes wird die Generationendifferenz bei HONIG begründet, die als solche eben nicht grundsätzlich verschwinden kann. HONIG führt den Begriff der „generationalen Ordnung“ ein, die als „historisch-spezifischer Modus der Vergesellschaftung in Generationsbeziehungen und Generationsverhältnissen“ (ebd., 190) fungiert. Mit dieser wird die Prozesshaftigkeit von Generationendifferenz als sozial und symbolisch vermittelte, aber nicht als statisch festsetzte Komponente beschrieben. Mit dem Konstrukt der generationalen Ordnung stehen somit Normierung und Strukturierung bei der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen im Zentrum der Betrachtung, wobei die generationale Ordnung als reflexiv zu verstehen ist.

Nach ECARIUS (2001) und WINTERHAGER-SCHMID (2000) ist in pädagogischen Generationsbeziehungen grundsätzlich von generativer Differenz auszugehen, die gekennzeichnet ist von Geburt, Tod und Lebensalter. Auf der Grundlage der anthropologischen Notwendigkeit der Erziehung Heranwachsender entstehen pädagogische Generationsbeziehungen, in deren Kern es um die Kontinuität und Erneuerung bestehender kultureller Verhältnisse, um die Vermittlung von Wissen, um die Weitergabe von Normen und Werten sowie um die Sicherung des Bewährten und um Fürsorge geht. Insbesondere ECARIUS entwickelt die These, dass pädagogische Generationsbeziehungen aus der generativen Differenz hervorgehen (2001, 46), so dass die generative Differenz, die als kulturelle Fremdheit verstanden wird, als Kern der pädagogischen Generationsbeziehungen markiert werden kann. Nach KRAMER geht es in pädagogischen Generationsbeziehungen, die auf der Ebene konkreter Interaktion zwischen Personen zu verorten sind, um die „Bearbeitung der generativen Differenz über Vermittlung und Aneignung“ (2008, 705).

Von verschiedenen Autoren wird für einige Lebensbereiche eine Entwicklung prognostiziert, die angesichts einer zunehmenden Entstandardisierung und Entstrukturierung von Altersrollen in einer „generationslosen Gesellschaft“ mündet (BÖHNISCH 1998, 70). Die Diskussion um den Wandel des Generationsverhältnisses, wie er u. a. mit den Argumentationen von FROMME u. a. (1999) und REUBAND (1997) dargestellt wurde, findet bereits bei HORNSTEIN mit dem Konturverlust und der Diffusion der Grenzen zwischen den Generationen Ausdruck (1983, 74), etwas später auch bei BÖHNISCH und BLANC in der „Entdifferenzierung der Lebensalter“ (1989, 10) und bei RAUSCHENBACH in der „intergenerativen Verstrebung“ (1994, 106).

Für das pädagogische Feld der Schule, insbesondere für die Lehrer-Schüler-Beziehung, deutet HORNSTEIN (1999) eine Verwischung der Generationendifferenz bzw. eine Vernachlässigung der von KRAMER (2008) angeregten Bearbeitung der generativen Differenz an. HORNSTEIN konstatiert für die Lehrer-Schüler-Beziehung, dass es den Anschein habe, die beiden schulischen Hauptakteure würden nicht verschiedenen Generationen angehören. Er benennt diese Situation als ein Nichtvorhandensein eines generativen Gegenübers, wodurch eine Auseinandersetzung zwischen den Generationen schlichtweg ausfalle (1999, 65). In diesem Zusammenhang sind auch die Eindrücke von WINTERHAGER-SCHMID zu nennen, die mit Blick auf HORNSTEIN und BÖHNISCH auch einen Bedeutungsverlust von Differenz in schulischen Interaktionsprozessen verortet, diesen aber zunächst konkret an Alters-, Kompetenz- sowie Rollendifferenzverlust festmacht und schulische Interaktionen als „Interaktion unter Sich-Angleichenden, Gleichen und Gleichaltrigen“ beschreibt (WINTERHAGER-SCHMID 2000, 18). Entsprechend der Diagnosen von HORNSTEIN, BÖHNISCH und WINTERHAGER-SCHMID neigt eine Vielzahl von Lehrern offensichtlich dazu, Differenzen zu vermeiden, um sich Schülern in schulischen Alltagssituationen anzugleichen. Allein unter Berücksichtigung der Alters-, Rollen- und Kompetenzdifferenz zwischen den Generationen ist Angleichung eine Täuschung (WINTERHAGEN-SCHMID 2000, 18 f.). Die Tatsache der Vermeidung von Differenz bezeichnet HORNSTEIN als Verkleidung und Entleerung der Generationendifferenz. WINTERHAGER-SCHMID verdeutlicht ihren kritischen Blick von Differenzvernachlässigung als „subtile[n] Form der Verweigerung von Generationendifferenz“ (ebd., 19).

Der Begriff der Generationendifferenz ist keineswegs mit dem Begriff des Generationenkonflikts gleichzusetzen, der als Konflikt aufgrund unterschiedlicher Wertvorstellungen verstanden wird (vgl. OSWALD/BOLL 1992). Wenn man davon ausgeht, dass einige Lehrer mit dem Versuch der Angleichung an die Schülergeneration, Konflikte zwischen Lehrern und Schülern zu vermeiden versuchen, dann handelt es sich um eine Fehlinterpretation von Generationendifferenz. Denn sollte das Ziel von Differenzvermeidung das Ausweichen und Vermeiden von Konflikten sein, dann müsste auch die kulturelle Differenz als Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden negiert werden. Differenz sollte nach WIMMER (1998) und RENDTORFF (1998) aber als Ausdruck von Anderssein, von Verschiedenheit und auch von Fremdheit zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden verstanden werden, die nicht an das Alter allein geknüpft sind. Dieses ist zwar ein entscheidender Faktor, der allerdings vor dem Hintergrund des sich mitunter wandelnden und zum Teil umkehrenden Kompetenzgefälles zwischen der älteren und der jüngeren Generation relativiert wird. Die gesellschaftlich formierten Altersgruppen, die mit spezifischen Kompetenzerwartungen und Statuszusicherungen einhergehen, wirken im Sinne eines symbolischen Regelwerkes für den Lebenslauf „als zeitliche Fahrpläne für den Weg durch die Biographie“ (KRÜGER/VON WENSIERSKI 1991). Vor dem Hintergrund der Entkopplung von Lebensalter und Kompetenzerwartungen verliert der Altersbegriff jedoch offensichtlich seinen zentralen Stellenwert für die Generationendifferenz, so dass im Sinne WIMMERS (1998) Differenz als Andersartigkeit zu verstehen ist.

Mit Blick auf die weitreichenden Thesen einer kulturellen Modernisierung, einer Informalisierung sozialer Beziehungen und einer Entauratisierung der Schule (BÜCHNER 1983, 196 ff.; ZIEHE 1991, 57 ff.; DU BOIS-REYMOND 1998a, 326 ff.; KRAMER/HELSPER/BUSSE 2001, 130 ff.) wird die Autorität der Lehrpersonen und insgesamt die Autorität Erwachsener von vielen Autoren infrage gestellt und als dekonstruiert begriffen. Trotz dieser Thesen zur Veränderung der Generationsbeziehungen dominiert in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Betonung der Generationendifferenz (z. B. WINKLER 1998, 137; WIMMER 1998, 81 ff.; vgl. WINTERHAGEN-SCHMID 2000; KRAMER/HELSPER/BUSSE 2001, 135).

2.2.2 Ambivalenzen in pädagogischen Generationsbeziehungen

Ausgehend von den Thesen zum Wandel der Generationsbeziehungen werden diese in verschiedenen Konzepten als ambivalente Interaktionsbeziehungen konstruiert. Dabei sind die Überlegungen zu Ambivalenzen in Generationsbeziehungen bereits bei SCHLEIERMACHER und in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in denen stets das Spannungsverhältnis zwischen Reproduktion und Erneuerung thematisiert wird, festzustellen. Eine erneute Thematisierung von Ambivalenzen in Generationsbeziehungen kann auch als Antwort auf die bipolare Diskussion um den Wandel der Verhältnisse zwischen den Generationen verstanden werden, denn die Überlegungen zu Ambivalenzen und Antinomien können auch als Versuch angesehen werden, der kontroversen Auseinandersetzung um eine Generationendifferenz die Schärfe zu nehmen.

Mit Bezug auf die Konzepte von KRAMER, HELSPER und BUSSE (2001) und LÜSCHER (2000a, 2000b) sowie LÜSCHER und LIEGLE (2003) werden in diesem Kapitel die Spannungsverhältnisse in Generationsbeziehungen konkretisiert, wobei im Unterschied zu LÜSCHER sowie LÜSCHER und LIEGLE, die Generationenambivalenzen in erster Linie für den familiären Kontext thematisieren,⁸ KRAMER, HELSPER und BUSSE von familiären Generationsbeziehungen ausgehend die professionellen institutionalisierten Generationsbeziehungen in ihre Überlegungen einbeziehen.

Im Folgenden werden zunächst wesentliche Überlegungen von LÜSCHER und LIEGLE (2003) aufgegriffen, die im Weiteren in den Erläuterungen des Konzeptes der symbolischen Generationsordnung von KRAMER, HELSPER und BUSSE (2001) einfließen, um abschließend resümierend Ambivalenz Tendenzen für die Lehrer-Schüler-Beziehung herauszuarbeiten.

2.2.2.1 Ambivalenzerfahrungen in intergenerativen Beziehungen

LÜSCHER und LIEGLE arbeiten in Übertragung des Ambivalenzbegriffes auf Generationsbeziehungen zwei grundlegende Spannungsfelder, die sie auf der einen Ebene als *Reproduktion* und *Innovation* und auf der anderen Ebene als *Konvergenz* und *Divergenz* bezeichnen (2003, 290).⁹ Ausgehend vom Konzept der sozialen Beziehungen, deren Bezugspunkte Formen von Interaktionen sind, denen LÜSCHER und LIEGLE ein „selbstbezügliches Moment“ zuschreiben, wird eine Dimension der *Institutionalisierung* entwickelt, die das Spannungsfeld der Reproduktion und Innovation beinhaltet. Es geht demnach in familiären Strukturen um die Weitergabe kultureller Symbole an die jüngere Generation und um den Wunsch und die Einsicht Neuerungen herzustellen. Die zweite Dimension der Beziehungsgestaltung bezeichnen LÜSCHER und LIEGLE als *personale* Dimension. In dieser Dimension ist das Spannungsfeld der Konvergenz und Divergenz lokalisierbar, das einerseits

⁸ LÜSCHER entwickelt später das Ambivalenzmodell auch für andere gesellschaftliche Zusammenhänge, beispielsweise für die Kinderpolitik.

⁹ LÜSCHER und LIEGLE (2003) definieren in einem ersten Schritt den Begriff der Ambivalenz und übertragen die Erkenntnisse auf den Gegenstand der Generationsbeziehungen. Nach LÜSCHER und LIEGLE konstituieren sich Ambivalenzen aus Antagonismen, die der gleichen Kategorie angehören (z. B. Liebe und Hass → Hassliebe). Dieses gleichzeitige Empfinden von Gegensätzen ist für die Betroffenen unausweichlich. Die Gegensätze treten im Bewusstsein in einer Art Verschmelzung gleichzeitig auf, wobei sie nicht an eine bestimmte Dauer gebunden sind. Die gegensätzlichen Empfindungen können somit sowohl spontan als auch dauerhaft sein. LÜSCHER und LIEGLE unterscheiden dabei zwischen manifesten und latenten Ambivalenzen. Manifeste Ambivalenzen sind den betreffenden Individuen in hohem Maße bewusst, latente Ambivalenzen sind im Bewusstsein weniger präsent. Zudem ist der individuelle Umgang mit Ambivalenzen identitätskonstituierend, denn durch diesen wird Handlungsfähigkeit sichtbar. Unter Berücksichtigung der einzelnen Bestimmungsmomente von Ambivalenz definieren LÜSCHER und LIEGLE den Begriff wie folgt: „Von Ambivalenzen soll gesprochen werden, wenn gleichzeitige Gegensätze des Fühlens, Denkens, Wollens, Handelns und der Beziehungsgestaltung, die für die Konstitution individueller und kollektiver Identitäten relevant sind, zeitweise oder dauernd als unlösbar interpretiert werden“ (ebd., 288).

Gemeinsamkeiten zwischen den Generationen und andererseits Formen von Distanzierung und Differenz beinhaltet.

Die personale und institutionale Dimension mit den jeweils zugeschriebenen Spannungsfeldern vereinen LÜSCHER und LIEGLE in einem Modell, mit dem sich dann wiederum Grundtypen der Gestaltung von Generationsbeziehungen umschreiben lassen. Diese Grundtypen werden als *Solidarität*, *Emanzipation*, *Atomisierung* und *Kaptivation* bezeichnet (Abb. 2). Neben der Bestimmung dieser Grundtypen konkretisieren die Autoren für die Gestaltung von Beziehungen den Umgang mit Macht und Einfluss. In Orientierung an der von BAUMRIND (1968) entwickelten Typologie benennen die Autoren für jeden ihrer erarbeiteten Beziehungsgrundtypen einen möglichen Erziehungsstil.

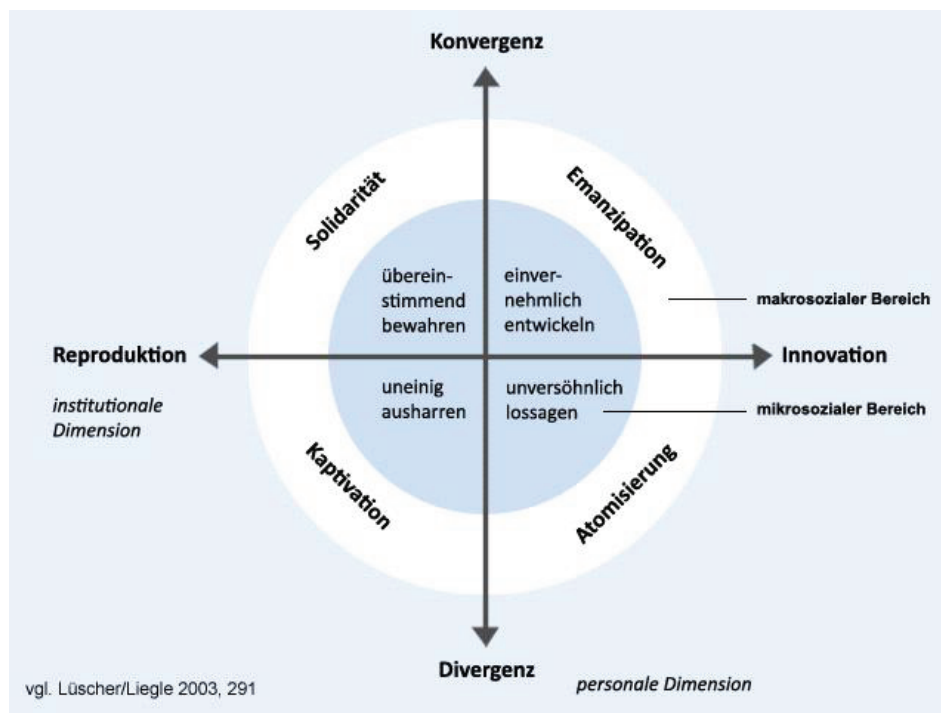


Abb. 2: Modell der Generationsambivalenz nach LÜSCHER/LIEGLE 2003, 291

Der Beziehungsgrundtyp der *Solidarität* speist sich in der institutionalen Dimension aus dem Pol der Reproduktion und in der personalen Dimension aus dem Pol der Konvergenz. Kennzeichen dieses Typus sind Unterstützung und Autorität. Dabei äußert sich Autorität nicht als einseitige Einfluss- und Machtausübung, sondern als sympathische Verantwortlichkeit im Sinne eines stellvertretenden Handelns. Die Akteure empfinden zahlreiche Gemeinsamkeiten, so dass Ambivalenzen das alltägliche Miteinander weniger bestimmen.

Der Beziehungsgrundtyp der *Emanzipation* ergibt sich aus den Polen Konvergenz und Innovation. Beziehungen die hier zu verorten sind, zeichnen sich durch einen hohen Grad an einvernehmlicher, gemeinsamer Entwicklung aus. Aspekte emotionaler Verbundenheit und die Einsicht in die Notwendigkeit, Veränderungen herbeizuführen, sind zentrale Merkmale dieser Beziehungen, in denen die Entfaltung der Persönlichkeit eine herausragende Rolle spielt und erfahrbare Ambivalenzen offen angesprochen werden. LÜSCHER und LIEGLE sind der Ansicht, dass in diesem Beziehungsgrundtyp der autoritative Erziehungsstil besonders ausgeprägt ist.

Die Beziehungsform *Atomisierung* ergibt sich auf der institutionalen Ebene aus dem Pol der Innovation und auf der personalen Ebene aus dem Pol der Divergenz. Die Akteure in

diesen Beziehungen sind offensichtlich nur noch durch die Tatsache miteinander verbunden, dass sie Eltern und Kinder sind, so dass Ambivalenzen auch negiert werden. Das Verhältnis zwischen den Familienmitgliedern kennzeichnet sich durch Formen von Distanzierung im Zusammenspiel mit dem Drang nach Veränderungen. LÜSCHER und LIEGLE schreiben dieser Beziehungsform den *laissez-faire* Erziehungsstil zu.

Der vierte Beziehungsgrundtyp, der als *Kaptivation* bezeichnet wird, entsteht durch das Zusammenwirken der theoretischen Pole Divergenz und Reproduktion. In dieser Beziehungskonstellation können Abhängigkeitsverhältnisse durch ein vehementes Festhalten an familiärer Zugehörigkeit entstehen. Eltern versuchen in derartigen Beziehungstypen ihre Kinder moralisch zu binden und sie in den gegenwärtigen familiären Strukturen „festzuhalten“. Die Familienmitglieder erfahren einen hohen Grad an Ambivalenzen, die allerdings nicht reflektiert und besprochen werden (ebd., 290 ff.).

Mit den Beschreibungen der einzelnen Beziehungsgrundtypen wird die Normativität des Modells deutlich. Möglicherweise lassen sich weitere Beziehungstypen empirisch nachweisen, die nicht in diesem schematischen Konstrukt berücksichtigt sind. Dieser normative Charakter kommt auch in den Zuschreibungen der Erziehungsstile zum Tragen. Darüber hinaus finden solche Beziehungsformen, für die keine Ambivalenzen konstatiert werden können, in diesem Modell keine Berücksichtigung. Auch wenn LÜSCHER und LIEGLE sich zunächst auf familiäre Zusammenhänge beziehen und damit an einer klassischen analytischen Trennung von familiären und schulischen Generationsbeziehungen festhalten, kann die Ausarbeitung zum Begriff der Ambivalenz als grundlegendes Moment für theoretische Weiterentwicklungen genutzt und für den Gegenstandsbereich schulischer Generationsbeziehungen fruchtbar gemacht werden.

2.2.2.2 Konzeptionen einer symbolischen generationellen Ordnung

Jenseits der analytischen Trennung familiärer und schulischer Generationsbeziehungen haben KRAMER, HELSPER und BUSSE ein Modell der *symbolischen Generationsordnung* entwickelt.¹⁰ Mit Blick auf die Diskussionen um den Wandel des Verhältnisses zwischen den Generationen (2.2.1), die zwischen den Polen der Angleichung der Generationen und der Differenz zwischen ihnen geführt wird, positionieren sich KRAMER, HELSPER und BUSSE grundlegend zu „einer konstitutiven Differenz und Asymmetrie in den pädagogischen Generationsbeziehungen“ (2001, 141).¹¹ Die Erziehungs-kindheit, so die Autoren, wird in Anknüpfung an HONIG nicht mehr allein als „die Summe der Reaktionen auf die Entwicklungstatsache“ verstanden, sondern als „ein historisch-spezifischer Modus der Vergesellschaftung in Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse“ (1999, 190).

Das Modell der symbolischen generationellen Ordnung fasst Familie und Schule nicht als konträre Systeme, sondern als ein Spannungsfeld antinomischer Verstrebung. Das Modell wird in drei Ebenen ausdifferenziert. Die erste Ebene bezeichnen die Autoren als das *Imaginäre der generationellen Ordnung*. Auf dieser ersten Ebene sind latente Sinnstrukturen in Form sozialer Idealkonstruktionen angesiedelt, die in die Generationsbeziehungen hineinwirken. Soziale Idealkonstruktionen meinen hier Vorstellungen, Bilder oder Entwürfe von Generationsbeziehungen.

¹⁰ Gerade mit Blick auf die jugendbiographischen Studien von NITTEL (1992), BÖHME (2000) und KRAMER (2002) wird die Komplexität der Verwobenheit von Familie und Schule in den Biographien deutlich, so dass die Verbindung von Schule und Familie in einem Modell, wie es bei KRAMER, HELSPER und BUSSE (2001) erfolgt, als begründet erscheint.

¹¹ Zudem kann die Entwicklung des Modells der symbolischen generationellen Ordnung so verstanden werden, dass die Diametralität der Argumente über den Wandel des Generationsverhältnisses integriert wird.

Die zweite Ebene, die als das *Symbolische der generationellen Ordnung* bezeichnet wird, umfasst die konkreten Ausformungen, Deutungen und Übersetzungen der Beziehungsakteure in interaktiven Prozessen. Die Ausformungen und Übersetzungen der sozialen Idealkonstruktionen müssen dabei nicht grundsätzlich mit den Idealkonstruktionen übereinstimmen, vielmehr kann sich ein spannungsreiches Verhältnis zwischen den latenten Sinnstrukturen und den interaktiven Strukturen ergeben. In diesem Spannungsverhältnis generieren sich Generationsambivalenzen und Generationsantinomien.

Auf der dritten Ebene, die als das *Reale der generationellen Ordnung* formuliert wird, findet eine Vereinigung der übergreifenden sozialen Idealkonstruktionen mit den konkreten interaktiven Prozessen in Generationsbeziehungen statt. Die sozialen Idealkonstruktionen sind hierbei gleichzusetzen mit übergeordneten Generationenverhältnissen. Das Reale, so die Autoren,

„ist dabei selbst sinnstrukturiert und handelnd generiert. Es ist im Sinne latenter Strukturen und interaktive(r) Bearbeitung übergreifender sozialer und kultureller Generationenverhältnisse und der darin generierten Strukturprobleme und Ambivalenzen auf der Ebene der Generationsbeziehungen zu begreifen“ (KRAMER/HELSPER/BUSSE 2001, 143).

Übergreifende Strukturspannungen oder auch Strukturwidersprüche wirken auf die konkreten Generationsbeziehungen und werden dort in aktiver Auseinandersetzung der Akteure mit diesen übergreifenden Spannungen und Widersprüchen spezifisch übersetzt und ausgestaltet. Auf der Grundlage des Modells entwerfen die Autoren eine neue Sichtweise auf den Begriff der pädagogischen Generationsbeziehungen:

„Pädagogische Generationsbeziehungen sind durch eine mehr oder weniger deutliche, aber konstitutive Asymmetrie gekennzeichnet (strukturelle Generationsdifferenz). In ihnen geht es um die Weitergabe bzw. Vermittlung oder Aneignungsermöglichung von Wissen, Fähigkeiten, Haltungen, Werten und Regeln in der Spannung von Reproduktion und Transformation sowie Konvergenz und Divergenz zwischen den Generationen. Sie vollziehen sich im Rahmen einer symbolischen Generationsordnung durch die interaktive Ausgestaltung konstitutiver Antinomien hindurch“ (ebd., 144).

In diesem Zitat wird der Bezug zum Konzept von LÜSCHER und LIEGLE deutlich, die ebenso Spannungsverhältnisse zwischen Konvergenz und Divergenz sowie Reproduktion und Innovation beschreiben. Die Autoren konstatieren, dass Spannungen in pädagogischen Generationsbeziehungen relevant sind und dass diese in Familien und Schulen sehr unterschiedlich ausgeformt sein können. Im Folgenden werden die schulisch relevanten Spannungsverhältnisse konkretisiert, wobei zunächst auf das von HELSPER, KRAMER und BUSSE (2001) konzipierte Konzept der Anerkennung zwischen den Generationen – verstanden als antinomische Struktur – eingegangen wird.

2.2.2.3 Anerkennung zwischen den Generationen

Pädagogische Beziehungen werden in den letzten Jahren verstärkt aus anerkennungstheoretischer Perspektive thematisiert. PRENGEL benennt das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern als Anerkennungsverhältnis. Die Autorin beschäftigt sich auf theoretischer Ebene mit Selektionsprozessen des deutschen Bildungssystems, in dem eine Ursache für Erfahrungen, sich als Schüler missachtet zu fühlen, gesehen wird (1993, 62). Fehlende Anerkennung als Ursache für Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen, so auch Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, und die Forderung nach mehr Anerkennung zur Verbesserung dieser Beziehungen werden in den letzten Jahren, beispielsweise in der These des Zusammenhangs zwischen dem Zerfall der Anerkennung, sozialer Desintegration und Schulerfolg, in pädagogischen Diskussionen verstärkt thematisiert (ALLERT 1997, 952 ff.; LEU 1997, 32 ff.; HEITMEYER 2002, 209 ff.; ANHUT/HEITMEYER 2005, 75 ff.).

Auch HAFENEGER u. a. (2002) betrachten Anerkennung als Basis auf der Bildungsprozesse gründen.

Zur pädagogischen Debatte um Anerkennung merkt OELKERS kritisch an, dass die wirklichen Belastungen der Lehrer von einer „Rhetorik der Anerkennung“ nicht in den Blick genommen werden (2003, 6). Zudem kritisieren RICKEN, BALZER sowie BALZER und KÜNKLER die Vernachlässigung des normierenden Aspektes von Anerkennung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion – diese unterwerfe Subjekte stets genauso wie sie diese befreie (RICKEN 2006, 215 ff.; BALZER 2007, 49 ff.; BALZER/KÜNKLER 2007, 79 ff.). In ähnlicher Weise diskutiert RÖSNER (2002), ob eine Anerkennung, die nicht normalisiere, überhaupt denkbar sei.

Wie oben beschrieben liefern KRAMER, HELSPER und BUSSE (2001) einen für die vorliegende Diskussion bedeutenden Beitrag zur Anerkennung in Beziehungen. Auf der Grundlage des Modells einer *symbolischen generationellen Ordnung* (2.2.2.2) entwickeln die Autoren ein Konzept der Anerkennung zwischen den Generationen, in dem Familie und Schule in einem antinomischen Spannungsfeld zusammengefasst sind.¹² Dabei knüpfen die Autoren an der Theorie der Anerkennung von HONNETH (1992) an und unterscheiden zwischen emotionaler, moralischer und individueller Anerkennung (Abb. 3). Auch für die Frage nach der Anerkennung zwischen den Generationen sind es soziale Idealkonstruktionen, also Bilder und Vorstellungen von Anerkennung zwischen den Generationen, die sozial übergreifend *imaginär* vorhanden sind und die in die konkreten interaktiven pädagogischen Generationsbeziehungen hineinwirken und in diesen ihre Ausformungen finden.

Das Konzept der Anerkennung in pädagogischen Generationsbeziehungen als antinomische Struktur (Abb. 3) ist nicht zweigeteilt zu lesen, sondern es bildet eine Heuristik ab, die in Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand zu füllen ist.

¹² HELSPER entwirft auf der Grundlage der Ebenen des Imaginären, des Symbolischen und des Realen der generationellen Ordnung auch eine Theorie der Schulkultur in ihrer Bedeutung für die pädagogische Professionalität (2008, 115 ff.).

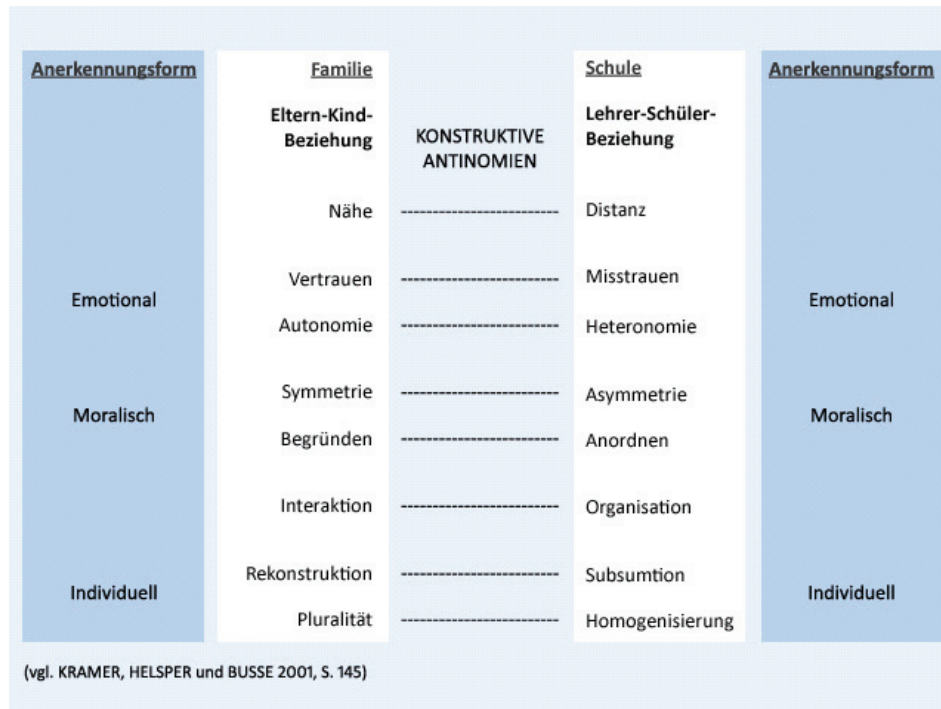


Abb. 3: Anerkennung als antinomische Struktur pädagogischer Generationsbeziehungen

So haben beispielsweise Nähe und Distanz sowohl in Eltern-Kind-Beziehungen als auch in Lehrer-Schüler-Beziehungen eine entscheidende Bedeutung. In familiären Generationsbeziehungen ist das Erleben von Nähe, Geborgenheit, Liebe und Zuneigung zentral, wobei auch Formen von Distanzierung und Grenzziehung bedeutsam sind. Trotz der grundlegenden Angewiesenheit des Kindes, zumindest in der Phase der Kindheit in Eltern-Kind-Beziehungen, ist es wichtig den Heranwachsenden Möglichkeiten zur Entwicklung von Selbstständigkeit zu eröffnen. In schulischen Generationsbeziehungen, in denen Distanz und Grenzziehung grundlegend sind, ist es wichtig, dass Nähe und Anerkennung ebenso erfahrbar werden. Familiäre Generationsbeziehungen sind des Weiteren nicht nur symmetrisch, sondern es bestehen auch Machtunterschiede zwischen Eltern und Kindern.

Wie eingangs erwähnt, ist das Modell der *Anerkennung der pädagogischen Generationsbeziehungen als antinomische Struktur* nicht dichotom zu lesen. Vielmehr kann durch die genannten Beispiele verdeutlicht werden, dass sich die antinomischen Spannungen sowohl in familiären als auch in schulischen Beziehungen verorten lassen.

Im Folgenden werden ausgewählte, für schulische intergenerative Beziehungen als bedeutsam angenommene Spannungsfelder in Anlehnung an HELSPER u. a. (2007) und GRABHOFF (2008) konkretisiert, die die Lehrer-Schüler-Beziehung als spannungsreiches Anerkennungsverhältnis modellieren.

Nähe und Distanz

Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ist in einem Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz zu verorten. Im Hintergrund steht hier ein Ansatz, in dem schulisch-pädagogische Beziehungen auf einer Grenzlinie von diffusen und spezifischen Beziehungen angesiedelt sind (vgl. PARSONS 1981; COMBE/HELSPER 1994; OEVERMANN 1996). Lehrpersonen haben verschiedene Möglichkeiten mit diesem spannungsreichen Verhältnis von Nähe und Distanz umzugehen - es aufzulösen bzw. in Richtung Nähe oder Distanz zu verschieben. Steht beispielsweise die kognitive Leistungsfähigkeit von Schülern im Zentrum der Aufmerksamkeit der Lehrer und Vorlieben, Haltungen und Lebenslagen der

Schüler bleiben ausgeblendet, ist die Beziehungsqualität im Sinne emotionaler Qualität eher von distanzierten Grundhaltungen geprägt, denn die Beziehung gestaltet sich nicht mit Blick auf die gesamte Person des Schülers, sondern sie ist auf einen spezifischen Bereich, hier die kognitive Leistungsfähigkeit von Schülern, ausgerichtet. Das gleiche gilt für die Beziehungen der Schüler zu ihren Lehrern.

In Lehrer-Schüler-Beziehungen kann der Schüler (und umgekehrt der Lehrer) aber auch in seiner gesamten Persönlichkeit, in seinen Einstellungen, Haltungen, Interessen und familiären Hintergründen in den Blick genommen werden. Diese Beziehungsformen orientieren sich somit stärker an dem Pol der Nähe und weisen einen besonders hohen Grad an emotionaler Qualität auf. Während bei distanzierten Beziehungsformen von einer begrenzten Beziehungsqualität ausgegangen werden kann, bedingt durch eine Haltung der Lehrkraft, die sich auf spezifische Aspekte des Schülers konzentriert, wird für Beziehungen, die sich am Pol der Nähe orientieren, eine entgrenzende Beziehungsqualität angenommen, die durch eine diffuse Haltung der Lehrkraft auf die Person des Schülers gekennzeichnet ist (HELSPER u. a. 2007, 71).

Auch GRABHOFF geht davon aus, dass sich Lehrer in intergenerativen Beziehungen auf ihre Vermittlungsfunktion und auf die Gestaltung von Unterricht beschränken können, wodurch begrenzte, auf spezifische Ausschnitte konzentrierte Beziehungen entstehen. Lehrer können sich aber auch in ihrer gesamten personalen Funktion betrachten und ihren Zuständigkeitsbereich über die Unterrichtsgestaltung und Prozesse der Wissensvermittlung hinaus wahrnehmen und ebenso basale Erziehungsaufgaben übernehmen. Dies erfordert von den Lehrpersonen die Einstellung, den Schüler als ganze Person zu sehen und nicht eingeschränkt dessen kognitive Leistungsfähigkeit. Von Nähe getragene Beziehungen gehen aufgrund der Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit als Ganzer mit diffusen Beziehungsanteilen einher (2008, 32).

Symmetrie und Asymmetrie

Asymmetrie ist in Lehrer-Schüler-Beziehungen durch Kompetenz-, Wissens- und Fähigkeitenvorsprünge, durch Vorsprünge hinsichtlich eines sozialen Regelverständnisses sowie durch Prüfungskompetenz und Bewertungsberechtigung der älteren Generation, also der Lehrer, grundsätzlich gegeben. Je jünger die Schüler sind, desto gravierender und bedeutender sind diese Unterschiede zwischen den schulischen Akteuren. Mit zunehmendem Alter der Schüler können sich spezifische Bereiche des Kompetenz- und Wissensvorsprunges allerdings zu Gunsten der jüngeren Generation verschieben, so dass sich die Asymmetrie in einzelnen Bereichen auch umkehren kann. Wesentlich ist jedoch, dass Lehrpersonen den allmählichen Wissens- und Kompetenzzuwachs der jüngeren Generation anerkennen, so dass die grundlegende Asymmetrie zwischen Lehrern und Schülern auch immer symmetrische Grundzüge aufweisen kann, die durch Anerkennung des Schülers in seinen Entwicklungsfortschritten getragen wird (HELSPER u. a. 2007, 71). GRABHOFF konkretisiert die Phase der Verschiebung der Asymmetrie mit dem Übergang der Schüler in die Oberstufe bzw. in die Sekundarstufe II. Spätestens zu diesem Zeitpunkt ist durch Kompetenzverschiebungen in spezifischen lebenspraktischen Bereichen, wie z. B. im Bereich der Kommunikations- und Informationstechnologie, von Veränderungsrichtungen der zwischen Lehrern und Schülern bestehenden Asymmetrie auszugehen (2008, 33). Für die Schülerseite ist es aber auch entscheidend, dass sie einerseits die Wissens- und Kompetenzvorsprünge der Lehrpersonen anerkennen und andererseits ihre eigenen, entwickelten, bereichsspezifischen Wissensvorsprünge nicht destruktiv im Umgang mit Lehrern einsetzen.

Autonomie und Heteronomie

Ferner ist für die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ein Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie zu verorten. ULLRICH macht auf die Abhängigkeit Heranwachsender von Erwachsenen bis zur Pubertät aufmerksam (2002, 154; auch LEBER 1996, 160 ff.). In Lehrer-Schüler-Beziehungen bildet der Lehrer in dieser Perspektive einen Schutz für den Schüler, so dass dieser sich in seiner Persönlichkeit entwickeln kann. Hier wird das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie bereits deutlich, denn mit zunehmendem Alter der Schüler wandelt sich diese Beziehung in einer reziproken Weise durch Kompetenz-, Wissens- und Fähigkeitszuwachs (GRABHOFF 2008, 32). Ein Exkurs zum Aspekt der Autonomie in seiner begrifflichen Bestimmung zeigt, dass es sich in der Jugendphase noch nicht um die Erlangung vollständiger Autonomie handelt. Ausgangspunkt für die Autonomie im Jugendalter ist eine Selbstdefinition der Jugendlichen, die sich von der der Eltern unterscheidet (GERHARD 2005, 30). In Orientierung an PIKOWSKY und HOFER (2002) wird die Autonomieentwicklung als ein Prozess verstanden, in dem sich das Individuum von dem Willen und Denken anderer befreit. Dabei können diverse Bereiche unterschieden werden, in denen sich Autonomie manifestiert: Das Streben nach Privatsphäre, Geheimnissen und Intimität wird in der *emotionalen Autonomie* gefasst. Stärkere Selbstständigkeit in Alltagssituationen und Entscheidungsprozessen wird als *Verhaltensautonomie* bezeichnet. Die Entwicklung eigener Standpunkte und Wertorientierungen wird mit dem Begriff der *kognitiven Autonomie* benannt. Wenn im Folgenden von der Entwicklung autonomer Strukturen die Rede ist, dann ist konkret die Entwicklung emotionaler und kognitiver Autonomie sowie Verhaltensautonomie gemeint. Ökonomische und materielle Autonomie werden in der Phase der Jugend höchstwahrscheinlich noch nicht vollständig erlangt.

Für den Umgang mit diesem Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie ist es entscheidend, inwieweit Schülern die Möglichkeit gegeben wird, Autonomie zu entwickeln - in einer grundlegend asymmetrischen Beziehung. Wesentlich ist dabei die Kenntnisnahme einer in Ansätzen bereits entfalteteten Autonomie der Schüler. In der Anerkennung dieser bereits vorhandenen autonomen Strukturen des Schülers sowie in der Herausforderung von Autonomie durch die Lehrpersonen liegen die Möglichkeiten für die Weiterentwicklung emotionaler, verhaltensbezogener und kognitiver Autonomie begründet (HELSPER u. a. 2007, 72).

Rekonstruktion und Subsumtion

Im Spannungsfeld zwischen Rekonstruktion und Subsumtion verorten HELSPER u. a. die Ambivalenz zwischen einer von Lehrern erwarteten Gleichbehandlung aller Schüler und einer geforderten Beachtung der Individualität eines jeden einzelnen Schülers. Die Ermöglichung gemeinsamer Bildungsprozesse gründet auf der Schaffung einer „Wirkgemeinschaft von Lehrern und Schülern“ als kooperatives Miteinander (2007, 72). Im konkreten Lehr-Lern-Prozess wird von Lehrern hingegen die Berücksichtigung der Individualität der Schüler erwartet, die eine den Einzelfall berücksichtigende Vorgehensweise erfordert. Es ist notwendig eine Balance zu finden, um Kooperation zwischen Lehrern und Schülern und gemeinsame Bildungsprozesse zu ermöglichen. Dies erfordert eine alle Schüler gleich behandelnde und gerechte Grundhaltung seitens der Lehrer, unter der Wahrung und Beachtung der Individualität der einzelnen Schüler, insbesondere in Lehr-Lern-Prozessen (vgl. ebd.).

Mit zunehmendem Alter der jüngeren Generation sind alle diese Spannungsverhältnisse zwischen Lehrern und Schülern neu auszubalancieren.

Die einzelnen Grundspannungen, die sich in dem Modell der Anerkennung der pädagogischen Generationsbeziehungen als antinomische Struktur (KRAMER/HELSPER/BUSSE 2001) verorten lassen, eröffnen für die vorliegende empirische Analyse ebenso wie das Modell von LÜSCHER und LIEGLE Orientierungen und Aufmerksamkeitsrichtungen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Modellen von LÜSCHER und LIEGLE (2003) und von KRAMER, HELSPER und BUSSE (2001) ist darin zu sehen, dass erstere in Ambivalenzen vornehmlich die Folgen familiärer Generationsbeziehungen sehen und letztere sich an empirischen Studien orientieren, die sich auf die inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltungsformen familiärer Generationsbeziehungen konzentrieren. Beispielsweise werden von DU BOIS-REYMOND (1998), BOCK (2000) und ECARIUS (2002) Untersuchungen im Kontext inhaltlicher und struktureller Ausgestaltung familiärer Generationsbeziehungen durchgeführt, in denen ebenso Ambivalenzen und Spannungsverhältnisse ausgemacht werden können. Ähnlich wie bei KRAMER, HELSPER und BUSSE (2001) werden für diese analysierten Spannungen Begriffspaare wie Symmetrie und Asymmetrie, Autonomie und Heteronomie, Nähe und Distanz, Aushandeln, Verständigen, Begründen und Befehlen, Anordnen oder Selbstkontrolle und Fremdkontrolle konzipiert.

2.2.3 Institutionelle Einflussfaktoren intergenerativer Beziehungen

Im Folgenden wird die Eigenheit schulischer intergenerativer Beziehungen im Hinblick auf institutionelle Einflussfaktoren herausgearbeitet. Den Überlegungen zu institutionellen Bedingungen geht eine kurze sozialisationstheoretische Betrachtung des Aufwachsens in Familie und Schule voraus, die wiederum als Grundlage für die Offenlegung institutioneller Einflüsse dient.

Die Systematisierungen generationsspezifischer Begriffe innerhalb der Sozialforschung und insbesondere in der Erziehungswissenschaft fokussieren vornehmlich familiäre Generationsbeziehungen, bei denen direkte Interaktionen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Generationen von entscheidendem Interesse sind. Ein Strukturmerkmal der Familie ist, dass sie mindestens aus zwei, in der Regel aber aus drei aufeinander folgenden Generationen besteht, die bedingt durch unterschiedliche Geburtsjahrgänge verschiedene individuelle Zeiterfahrungen haben, aber dennoch einen Ausschnitt sozialer Zeit miteinander gestalten. Dieses Strukturmerkmal ist auch für die Schule zutreffend, wobei hier mehrere Generationen einen Ausschnitt sozialer Zeit miteinander gestalten, die nicht in einem engen familiären Verhältnis miteinander stehen. Die biografische Entwicklung, das Aufwachsen und das Älterwerden innerhalb eines familiären intergenerativen Beziehungsgeflechtes sind zentrale Themen, die in unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen analysiert werden. Als entscheidende Interaktionsform familiärer Generationsbeziehungen wird die Erziehung betrachtet, denn durch Erziehung sind die ältere und jüngere Generation aufeinander bezogen. Familiäre Generationsbeziehungen zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass in ihnen erste Denk- und Handlungsmuster entstehen, Erfahrungen gesammelt und erste Orientierungen entwickelt werden können. Diese ersten, in der Familie entwickelten Denk- und Handlungsmuster sowie Erfahrungs- und Orientierungsmuster wandeln sich zwar im Laufe der Biografie, sind aber prägend und wirken in die später folgenden, institutionalisierten Formen von Generationsbeziehungen hinein (vgl. HOFMANN/SIEBERTZ-RECKZEH 2008). Innerhalb der Familie werden in Abgrenzung zu anderen Sozialisationsinstanzen Aspekte der Grundversorgung wie Pflege, Fürsorge, Ernährung sowie emotionale Zuwendung sichergestellt. Für die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit und für die Integration der jüngeren Generation in die Gesellschaft trägt die ältere Generation insofern Verantwortung als sie insbesondere in der Phase der Kindheit bedeutenden Einfluss auf die

Heranwachsenden hat, die sich in einem aktiven Auseinandersetzungsprozess mit ihrer Umwelt befinden.

Die Familie ist also der Ort, an dem Kinder biografisch prägende Erfahrungen sammeln, lernen, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden, Zuneigung und Liebe erfahren. Die Denk- und Handlungsmuster, die Heranwachsende in der Familie erwerben und entwickeln, spielen beim Eintritt in die Schule eine wesentliche Rolle, denn sie beeinflussen die dort entstehenden intergenerativen und intragenerativen Beziehungen.

Die Familie, insbesondere die Eltern und Geschwister, aber auch Verwandte und erste Kontakte zu Gleichaltrigen sind die wesentlichen Bezugsgrößen für Heranwachsende während der primären Sozialisation. In dieser Phase der Sozialisation erlernen die Individuen die Sprache, erste nonverbale Kommunikationsformen und sie entwickeln eine personale Identität. Die Heranwachsenden erfahren ebenso Liebe, Geborgenheit, aber auch Ängste. Zudem werden in dieser Phase bestimmte Normen, Verhaltensweisen und Werte durch die jeweiligen Instanzen vermittelt, die sich trotz relativer Stabilität während der sekundären Sozialisation noch verändern können. Die Familie hat ferner während der Phase der sekundären Sozialisation maßgebliche Bedeutung, wobei die Schule, Freizeitvereine und Gleichaltrige von besonderer Relevanz sind (HÖLSCHER 2008, 747 ff.).

Sozialisationstheoretisch betrachtet haben die *Sozialisationsfelder* Familie und Schule entscheidenden Einfluss auf die Heranwachsenden im Prozess der Entwicklung „zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ (GEULEN/HURRELMANN 1980, 51; HURRELMANN 2006a, 15). Dabei wird der Sozialisationsprozess nicht als einseitiger Prozess des Anpassens des Einzelnen an gesellschaftliche Werte, Normen und soziale Strukturen verstanden, sondern als eine aktive, individuelle, lebenslange Auseinandersetzung mit gesellschaftlich gegebenen Verhältnissen, die vom Individuum in diesem Prozess wiederum beeinflusst und mitgestaltet werden (HELSPER 1995, 71 f.; HURRELMANN 2006b, 729). HELSPER (1995) unterscheidet den Sozialisationsprozess in drei Phasen. Die *erste Phase* – die primäre Sozialisation – bezieht sich auf die frühe Kindheit im *Sozialisationsfeld* Familie. Während der sekundären Sozialisation in der Kindheits- und Jugendphase stehen die Sozialisationsprozesse im institutionalisierten Kontext von Bildung und Ausbildung sowie Prozesse der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen im Mittelpunkt. Die *dritte Phase* der Sozialisation erstreckt sich über alle anschließenden Altersphasen. Zentrale Sozialisationsfelder sind in dieser Phase die beruflichen Tätigkeits- sowie die privaten Freizeitbereiche. Entscheidend ist jedoch, dass die einzelnen Phasen des Sozialisationsprozesses nicht systematisch in Form einer Chronologie aufeinander folgen, sondern sich vielmehr parallel vollziehen. Diese Parallelität bzw. Überlagerung betrifft die einzelnen Sozialisationsfelder gleichermaßen, wobei die Intensität der Einwirkung der jeweiligen Felder auf das Individuum in den einzelnen Lebensphasen unterschiedlich stark ist (vgl. HELSPER 1995).

Sowohl Schule als auch Familie sind Sozialisationsfelder, die im Sozialisationsprozess Einfluss auf das Individuum nehmen und mit denen sich das Individuum auseinandersetzen muss. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels dargestellt, kommt der Familie in der primären Phase der Sozialisation wesentliche Bedeutung zu. Gegenwärtig wird aber auch die Bedeutung der öffentlichen Betreuung während der frühen Kindheit verstärkt thematisiert. Die prägenden ersten Erfahrungen, Denk- und Handlungsmuster werden von den Kindern in die Schule hineingetragen und in Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der „neuen“ Umwelt und durch Aneignung dieser weiterentwickelt (ECARIUS 2001, 57). Im Unterschied zur Familie wird in der Schule eine planvolle und durch ausgebildete Fachkräfte kontrollierte Sozialisation im Rahmen institutioneller Bedingungen angestrebt (vgl. FEND 2006; TILLMANN 2006). Dabei wird in der Forschung dem informellen Lernen und den Möglichkeiten unkontrollierter Sozialisation in der Schule inzwischen mehr

Beachtung geschenkt. Insgesamt sind es sehr vielfältige Bedingungen, die in die schulischen Generationsbeziehungen hineinwirken und diese zu einer anderen Qualität als die der familiären Generationsbeziehungen werden lassen. Schule wird in ihrer Konzeption und in ihren Gestaltungsmöglichkeiten stets von den Rahmenbedingungen der Institution mitbestimmt.

„Die allgemeinen Rahmenbedingungen werden schulpolitisch und -organisatorisch gesetzt. Wichtige Faktoren sind neben der Dreigliedrigkeit des Sekundarschulsystems die Lehrpläne bzw. verbindliche Bildungsstandards, Versetzungs- und Prüfungsordnungen. Für Lehrer wie Schüler unmittelbar spürbar sind etwa die Klassengrößen und die Lehrerversorgung, Deputats- und Stundenplanregelungen, die Rhythmisierung des Schultages und die konkrete Ausgestaltung des Schulprofils (KERN-FELGNER 2008, 374).

Einflussfaktoren schulischer intergenerativer Beziehungen

Ausgangspunkt der Überlegungen zu möglichen Einflüssen auf schulische intergenerative Beziehungen ist der Ansatz von HOFMANN und SIEBERTZ-RECKZEH (2008). Mit Bezug auf das ökopsychologische Entwicklungsmodell von BRONFENBRENNER beschäftigen sich die Autoren mit Bedingungsfaktoren der Persönlichkeitsentwicklung von Schülern in der Schule. Nach BRONFENBRENNER befinden sich Individuen in einem komplexen System, das sich aus Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene zusammensetzt. Er betrachtet menschliche Entwicklung als „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (1981, 19). Von Bedeutung ist die Umwelt für menschliches Verhalten und Entwicklung in der Weise, wie sie wahrgenommen wird, nicht aber, wie sie „in der objektiven Realität sein könnte“ (ebd., 20).¹³

HOFMANN und SIEBERTZ-RECKZEH konstatieren drei Dimensionen von Bedingungen: Mit der Ebene der *proximalen Bedingungsvariablen* wird die direkt erfahrbare Nahumwelt erfasst, beispielsweise die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Schülern, die Persönlichkeit des Lehrers und die der anderen Schüler, aber auch Merkmale des Unterrichts. Von diesen direkt erfahrbaren auf die Schülerpersönlichkeit einwirkenden und von ihnen beeinflussbaren Bedingungen lassen sich solche abgrenzen, die als *distale Bedingungsvariablen* beschrieben werden. Distale Bedingungsvariablen sind auf der Ebene der Schulverwaltung, der Schulorganisation und der Schulausstattung zu verorten. Faktoren wie die Zusammensetzung und Größe der Klassen und die zeitliche sowie die curriculare Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen sind ebenso distale Bedingungsvariablen. Ihren Ursprung haben sie in den bildungspolitischen und finanziellen Vorgaben auf bundes-, landes- und kommunalpolitischer Ebene durch gesetzliche Vorgaben, aus denen hervorgeht wie die Schule finanziell und personell verwaltet und organisiert wird. Zu diesem Bereich gehört letztlich auch die Vorgabe von Richtlinien für die Lehrerbildung. Im Unterschied zu den proximalen Bedingungen, wirken distale Merkmale nicht direkt auf die Schülerpersönlichkeit. Vielmehr werden distale Merkmale über proximale erst vermittelt und dann für die Schüler erfahrbar. Auf einer dritten Ebene verorten HOFMANN und SIEBERTZ-RECKZEH *ökonomische, technologische, gesellschaftliche, kulturelle und historische Rahmenbedingungen*, die allerdings nur den Hintergrund bilden, in

¹³ Das System, in dem das sich entwickelnde Individuum lebt wird als Mikrosystem bezeichnet. Dieses umfasst die unmittelbaren Kontakte des Individuums. Das Mesosystem wird aus zwei oder mehreren „Settings“ gebildet, zu denen das Individuum direkten Bezug hat bzw. angehört. Für die Entwicklung des Individuums sind die Wechselbeziehungen zwischen diesen „Settings“ von Bedeutung. Lebensbereiche, die auf das Individuum aufgrund keiner aktiven Teilhabe an diesen nur indirekten Einfluss haben, finden im Exosystem Berücksichtigung. Geprägt werden die drei Systeme durch das Makrosystem, in dem Ideologien, Einstellungen, Überzeugungssysteme, Kultur, Werte- und Normensysteme vereint sind.

dem Bildungssysteme konkretisiert werden. Diese gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen „stecken die Möglichkeiten ab, auf dem sich familiäre, schulische und außerschulische sozialisationsrelevante Umwelten entfalten können“ (2008, 22).

Die intergenerativen Beziehungen sind in den Überlegungen HOFMANNs und SIEBERTZ-RECKZEHS (2008) der Ebene proximaler Bedingungsvariablen zuzuordnen. In modifizierter Weise kann deren Konzeption für die Systematisierung von Einflussfaktoren intergenerativer Beziehungen an Schulen angewandt werden. In Orientierung an den dargestellten Bedingungsfaktoren schulischer Sozialisation werden für schulische intergenerative Beziehungen zentrale Einflussfaktoren abgeleitet: Dabei wirken in diese einerseits *institutionelle* (distale) und *personale* (proximale) und andererseits *gesamtgesellschaftliche* Bedingungen hinein und bestimmen diese mit (Abb. 4).

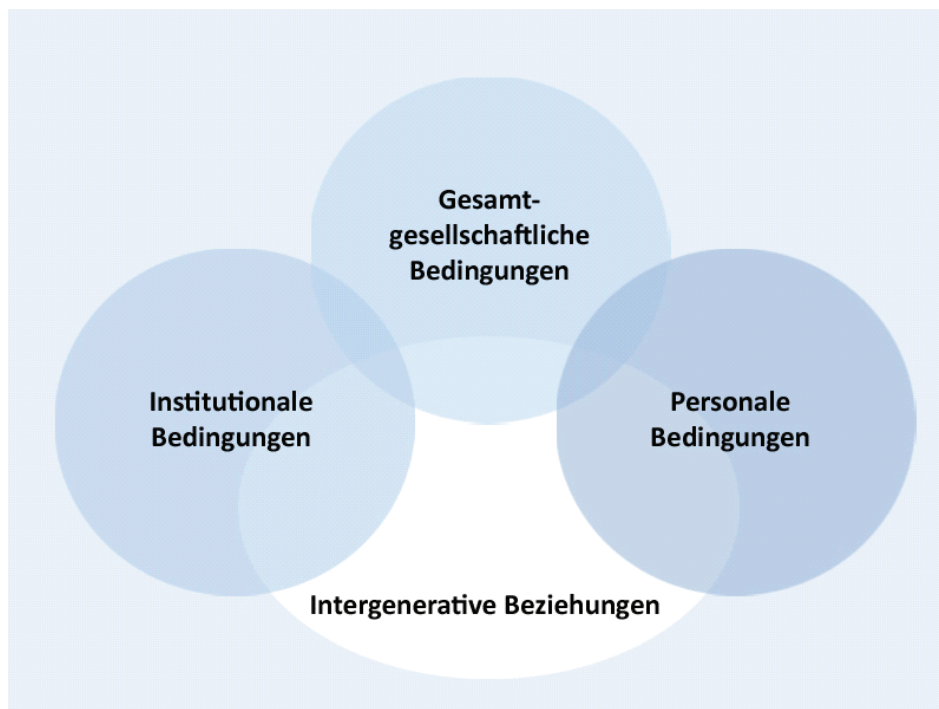


Abb. 4: Einflussfaktoren schulischer intergenerativer Beziehungen

Institutionelle Bedingungen schulischer intergenerativer Beziehungen

In der institutionellen Dimension sind auch die Funktionen von Schule verortet, die die Generationsbeziehungen an Schulen ebenso beeinflussen. Eine Gesamtbetrachtung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule zeigt ein Zusammenspiel der institutionellen, der personalen und der gesamtgesellschaftlichen Bedingungsdimensionen.

Exkurs: Gesellschaftliche Funktionen von Schule

Dimensionen *gesamtgesellschaftlicher* Bedingungen werden sowohl an die Institution Schule herangetragen als auch durch die in ihr tätigen Lehrkräfte wirksam, die für die Erfüllung bzw. Einlösung dieser gesellschaftlichen Erwartungen verantwortlich sind, womit ein Zusammenwirken aller drei Bedingungsdimensionen deutlich wird. Gesellschaftliche Funktionen der Schule sind die Qualifikations-, die Allokations- bzw. Selektions- sowie die Integrations- und Enkulturationsfunktion.¹⁴ Trotz der Interdependenz dieser Funktionen

¹⁴ In der Literatur werden die Funktionen von Schule in verschiedenen Systematisierungen vorgestellt. Bezug wird hier genommen auf die Ausführungen von HAUG (2008) und FEND (2006).

werden diese einzeln betrachtet, da ein derartiges Vorgehen mehr Übersichtlichkeit ermöglicht (HAUG 2008, 560). Die Qualifikationsfunktion benennt die Aufgabe der Schule, Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, mit denen sie sich für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie qualifizieren. Neben der Qualifikationsfunktion hat die Schule Einfluss auf den binnen- und nachschulischen Werdegang der Schüler. Diese Allokationsfunktion orientiert sich maßgeblich am Kriterium der schulischen Leistungen. FEND (2006) betont, dass Allokation nicht Selektion bedeutet, sondern dass Allokation eine legitimierbare Zuweisung ist. Es kann vermutet werden, dass die Allokationsfunktion die Gestaltung intergenerativer Beziehungen maßgeblich mitbestimmt. Denn auch wenn FEND (2006) diese als legitimierte Zuweisung betont, unterliegt sie den subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen der Schüler und Lehrer als auch den praktischen Umsetzungsoptionen der Lehrer. Die pädagogischen Generationsbeziehungen an Schulen können in diesem Zusammenhang Abhängigkeits-, Macht- oder Hierarchiestrukturen aufweisen, da der schulische Erfolg oder Misserfolg von Schülern in einem engen Zusammenhang mit der weiteren Bildungs- und Erwerbsbiografie steht (HOFMANN/SIEBERTZ-RECKZEH 2008, 19).

Die Institution Schule hat zudem die Aufgabe Bedingungen bereitzustellen, unter denen sich Schüler zu gesellschaftlich und sozial handlungsfähigen Subjekten entwickeln können. Zum einen soll Schule einen Beitrag dazu leisten, dass Schüler sich zu verantwortlichen Persönlichkeiten entfalten. Zum anderen hat Schule die Aufgabe, die von der Gesellschaft erwarteten Wertorientierungen und Verhaltensdispositionen zu vermitteln. Die Sozialisationsfunktion von Schule kann auch als der ihr zugeschriebene Erziehungsauftrag bezeichnet werden.¹⁵

Personale Bedingungen schulischer intergenerativer Beziehungen

Zur personalen Dimension intergenerativer Beziehungen zählen auch die synchronen Schüler-Schüler-Interaktionen sowie die Lehrer-Lehrer-Interaktionen (vgl. RAUSCHENBACH 1998; ECARIUS 2001; 2010), die das Generationsklima mitbestimmen. Auf der Ebene der personalen Bedingungen sind zudem die Erwartungen der Eltern an die Schule und insbesondere an die Lehrkräfte und die Erwartungen außerschulischer Partner zu verorten. Gemeint sind hierbei die in direkten Kontakten zwischen den Personen formulierten Erwartungen – formelle Erwartungen würden der gesamtgesellschaftlichen Bedingungs-ebene zugeordnet werden, die politische, kulturelle, ökonomische, technologische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in sich vereint.

2.3 Alternative Konzeptualisierungen der Lehrer-Schüler-Beziehung

In den vorausgegangenen Abschnitten wurde die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern vornehmlich im Kontext generationsspezifischer Überlegungen dargestellt. Zur Darstellung der Entwicklung der Generationsthematik mit ihren unterschiedlichen Akzentuierungen und zur Abgrenzung gegenüber anderen Konzepten wurde auch auf verschiedene Modelle und theoretische Ansätze, die die Lehrer-Schüler-Beziehung in den Blick

¹⁵ Unter Berücksichtigung der bislang beschriebenen gesellschaftlichen Funktionen von Schule kann eine Ambivalenz zwischen dem Auftrag der Wissensvermittlung, also der Qualifikationsfunktion, und dem Erziehungsauftrag angenommen werden. Für das Ziel der Wissensvermittlung sind konkrete Curricula vorgesehen. Zur Realisierung des Erziehungsauftrages, der insbesondere die Vermittlung sozialer Kompetenzen meint, gibt es offensichtlich weniger konkrete Regelwerke. Zudem sind für die Bewertung angeeigneten Wissens feste Modi installiert. Für den Bereich der sozialen Kompetenzen, deren Bewertung in einigen Bundesländern mit den so genannten Kopfnoten erfolgt, scheinen feste Bewertungskriterien nicht vorhanden zu sein. In der Einführung der Kopfnoten wird einerseits das schulische Leistungsprinzip nachhaltig deutlich und andererseits kann die Einführung der Kopfnoten die Gefahr implizieren, die Selektivität des deutschen Bildungssystems weiterhin zu stärken (HOFMANN/SIEBERTZ-RECKZEH 2008, 19).

nehmen, Bezug genommen (z. B. NOHLS „Pädagogischer Bezug“ oder die Theorie der persönlichen Beziehungen). Im Folgenden werden weitere Konzeptionen, die das Lehrer-Schüler-Verhältnis betreffen, vorgestellt.

2.3.1 Forschung zu Erziehungsstilen

Im Zentrum der Forschungstradition zu Erziehungsstilen stehen Lehrpersonen, denen die Verantwortung für die Entwicklung gelingender intergenerativer Beziehungen übertragen wird. Die Anfänge dieser Forschung gehen im Wesentlichen auf LEWINS, LIPPITS und WHITES (1938; 1939; 1953) Studien zu Führungsstilen zurück. Grundauffassung dieser Forschungsrichtung ist, dass Erzieher und Lehrer einen situationsübergreifenden Erziehungsstil innehaben, weshalb nach den Auswirkungen des Lehrerverhaltens auf das Verhalten von Schülern gefragt wird. In dieser Linie wird den Lehrpersonen die Verantwortung für die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern zugeschrieben, so dass der Hauptbezugspunkt der Forschung zu Erziehungsstilen die Analyse des Lehrerverhaltens ist. LEWIN, der selbst geprägt war von den Erfahrungen des Faschismus, beschäftigte sich in seinen Überlegungen mit der Frage nach der Erziehung zur Demokratie (TRENZ 2008, 404). In einer experimentellen Studie untersuchte er Führungsstile und deren Auswirkungen auf Jugendliche einer Freizeitgruppe. Zur Durchführung dieser Untersuchung wurden Erwachsene in einem Führungsstil geschult, um diesen im Rahmen der experimentellen Studie konsequent anzuwenden. Lewin unterschied dabei drei Führungsstile, die er als autoritär, demokratisch und laissez-fair bezeichnete. Das Ziel bestand darin, unterschiedliche Führungsstile im Zusammenhang mit dem Interaktionsprozess zwischen Erwachsenen und Schülern zu betrachten (LÜDERS/RAUIN 2008, 723). Beobachtet wurden jeweils spezifische, von den Führungsstilen abhängige Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen. Diejenigen Erwachsenen, die einen autoritären Führungsstil pflegen, gestalten zu Jugendlichen ein distanzierendes Verhältnis. Die Erwachsenen, die sich eher durch den laissez-fairen Führungsstil auszeichnen, haben zu Jugendlichen ein distanzierendes bis gleichgültiges Verhältnis. Das Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen ist eher freundschaftlich, wenn die betreffende erwachsene Person sich durch Merkmale des demokratischen Führungsstils charakterisieren lässt (THIES 2008, 81 f.).

Die Mitarbeiter LEWINS, LIPPITS und WHITES (1939), führten im Anschluss daran Untersuchungen im Kontext von Schule durch und bestätigten die Befunde. Dabei wurde beobachtet, dass sich Lehrer des autoritären Führungsstils durch die Festlegung von Richtlinien, das Vorschreiben von Tätigkeiten, die Abgrenzung gegenüber der Klasse und durch subjektives Verteilen von Lob und Tadel charakterisieren. Die Reaktionen der Schüler auf das Verhalten der Lehrer zeichnen sich insbesondere durch hohe Leistungen bei geringerer Qualität aus. Innerhalb der Klasse führte dieses Verhalten häufiger zu Konflikten zwischen den Schülern und die Arbeitseinstellung der Schüler war weniger ausgeprägt. Lehrer des demokratischen Führungsstils zeichnen sich dadurch aus, dass sie Richtlinien als Ergebnis gemeinsamer Entscheidungen betrachten, die Entwicklung der Entscheidungsfähigkeit der Schüler befördern und anstreben, selbst Gruppenmitglied zu werden. Lob basiert bei diesen Lehrern auf objektiven sachlichen Kriterien. Schüler, die von Lehrern mit demokratischen Führungsverhalten unterrichtet werden, zeichnen sich bei LIPPITS und WHITES durch eine enorm günstige Arbeitseinstellung und Gruppenmoral aus, durch einen geringeren Leistungsumfang, wobei die erbrachten Leistungen von hoher Qualität sind. Lehrer des laissez-fairen Führungsstils gewähren Schülern übermäßig Freiheit für Entscheidungen, geben keine Richtlinien vor, ziehen sich aus dem Entscheidungsprozess zurück und sind tendenziell teilnahmslos. Die Arbeitsmoral der Schüler, die von diesen Lehrern unterrichtet werden, ist gering ausgeprägt.

„Die Untersuchungen von Lewin sind insbesondere aufgrund der ideologisch begründeten Favorisierung des demokratischen Führungsstils kritisiert worden, im Grunde genommen konnte aufgrund der Handlungsanweisungen an die Versuchsleiter nur innerhalb des demokratischen Führungsstils eine (emotionale) Beziehung aufgebaut werden; die beiden anderen Führungsstile gingen mit emotionaler Kälte bzw. Gleichgültigkeit einher.“ (THIES 2008, 82)

Nach den Untersuchungen von LEWIN gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen, die auf die Erfassung möglichst umfangreicher Aspekte erzieherischer Wirklichkeit zielen. Beispielweise beschäftigt sich RYANS (1960) mit dem erzieherischen Verhalten von Lehrern. In einer groß angelegten empirischen Untersuchung, die in mehr als 3000 Schulklassen durchgeführt wurde, kann sie mit Unterstützung von geschulten Beobachtern unter Nutzung verschiedener Eigenschaftsskalen drei Dimensionen des Verhaltens von Lehrern, auf der Basis einer faktorenanalytischen Auswertung, feststellen. Diese drei Dimensionen benennt RYANS folgendermaßen: 1. distanziertes, reserviertes, egozentrisches vs. freundliches, verstehendes, teilnehmendes Lehrerverhalten; 2. der Verantwortung ausweichendes, planloses, nachlässiges vs. verantwortliches, systematisches, gewissenhaftes Lehrerverhalten; 3. langweiliges, routinemäßiges vs. anregendes, fantasievolles Lehrerverhalten (auch LÜDERS/RAUIN 2008, 722; THIES 2008, 83).

Etwas später knüpfen TAUSCH und TAUSCH in Deutschland an den Überlegungen LEWINS an und entwickeln ein zweidimensionales Konzept von Erziehungsstilen, in dem einerseits eine Lenkungsdimension, die maximal vs. minimal im Lehrerverhalten ausgeprägt sein kann und andererseits eine Beziehungsdimension, in der emotionale Wärme sowie Zuneigung vs. emotionale Kälte sowie Abneigung unterschieden werden (vgl. ebd. 1998). Die Autoren weisen in verschiedenen Untersuchungen nach, dass ein Erziehungsstil, der die Eigenschaften wenig Lenkung, emotionale Wärme und Zuneigung miteinander vereint, sich positiv auf die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülern auswirkt. TAUSCH und TAUSCH gelingt es zudem, die von LEWIN identifizierten Führungsstiltypen in ihr zweidimensionales Konzept von Erziehungsstilen einzuarbeiten. In Abbildung sechs wird deutlich, dass in dem Modell der autoritäre Führungsstil mit den Merkmalen Lenkung und Kontrolle bei gleichzeitiger emotionaler Kälte beschrieben ist. Mit minimaler Lenkung und neutraler emotionaler Zuwendung wird der *laissez-faire* Führungsstil charakterisiert und eine demokratische Führung zeichnet sich durch die Merkmale moderater Lenkung bei gleichzeitig hoher emotionaler Zuwendung aus. Der Vorzug der von TAUSCH und TAUSCH sowie RYANS entwickelten Modelle, die im Gegensatz zu LEWIN dimensional angelegt sind, besteht in der Möglichkeit der weiteren Ausdifferenzierung und Kombinierung bislang noch nicht berücksichtigter Lehrer- und Erzieherverhaltensweisen.

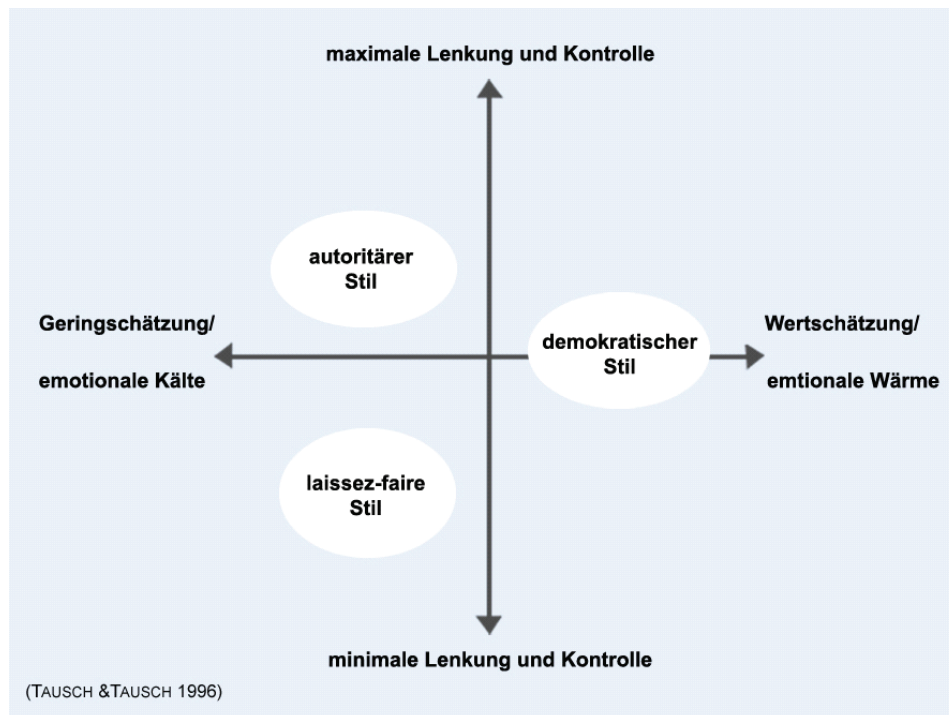


Abb. 5: Klassische Erziehungsziele auf den Dimensionen Lenkung und Wertschätzung

Im Unterschied zu LEWIN, dem es im Wesentlichen um die Wirkung bestimmter Führungsstile auf das Lern- und Leistungsverhalten von Schülern geht, liegt das Hauptaugenmerk bei TAUSCH und TAUSCH insbesondere auf pädagogischen Beziehungen, u. a. geleitet durch die Fragestellung, wie das Lehrer- bzw. Erzieherverhalten eine positive Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Schülern fördern kann (vgl. TAUSCH 2005).

Grundsätzlich leisten die Typenkonzepte und die dimensionsanalytischen Ansätze rein abstrakte und wahrscheinlich auch grundsätzlich zutreffende Beschreibungen zum Lehrerverhalten, aber konkrete Darstellungen individueller Verhaltensweisen können mit diesen allgemeinen Rastern nur schwierig abgebildet werden. Würden sich die Lehrpersonen im Rahmen dieser Beobachtungssequenzen zusätzlich selbst einschätzen dürfen, wäre die Klassifizierung nach den vorgegebenen Rastern vermutlich nur bedingt möglich. Allerdings erstrecken sich die Beobachtungssituationen insbesondere bei TAUSCH und TAUSCH über mehrere Unterrichtsstunden, so dass von einer Beobachtungsvalidität ausgegangen werden kann.

Zudem stehen bei LEWIN, RYANS und TAUSCH und TAUSCH die Lehrpersonen im Mittelpunkt der Betrachtung, mit der eine lineare Wirkung in Interaktionsprozessen zwischen Lehrern und Schülern unterstellt wird (auch THIES 2008, 86). Aus rollentheoretischer, interaktionstheoretischer und sozialisationstheoretischer Perspektive ist jedoch bekannt, dass sich die in Interaktion befindenden Personen gegenseitig in ihrem Handeln beeinflussen, sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und sich diese aneignen. Vor diesem Hintergrund wäre es notwendig, auch die Perspektive der Schüler in den Blick zu nehmen. REINHOLD u. a. (1999) führt aus heutiger Perspektive zwei methodische Kritikpunkte gegen die Forschungsansätze zu Erziehungs- und Unterrichtsstilen an:

„Sogar dort, wo von ‚Lehrer-Schüler-Interaktion‘ gesprochen wurde, ging es fast ausschließlich um die Lehrerperspektive und das Lehrerverhalten und dessen Auswirkungen auf die Schüler. So blieben die wechselseitigen Beziehungen und Einflüsse, die im streng verstandenen interaktionistischen Sinne durch Interdependenzanalysen zu untersuchen wären, weitgehend unbeachtet“. Außerdem wurde das soziokulturelle Umfeld ‚der mitein-

ander vernetzten Umweltsysteme mit ihren zahlreichen direkt und indirekt auf mehreren Ebenen und in verschiedenen Dimensionen erfolgenden, wechselseitigen Einflüsse und Auswirkungen im Sinne des ökologischen Forschungskonzepts' nicht entsprechend berücksichtigt.“ (199, 343)

2.3.2 Das „transaktionale“ Modell

Ausgehend von der Tatsache, dass die Zugänge zum Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern in der Psychologie bis in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts „unidirektionaler“ Art waren, entwickelte HORST NICKEL sein „transaktionales“ Modell, mit dem er diese Eindimensionalität zu überwinden suchte (vgl. 1976).

In den Vorstellungen NICKELS handeln Lehrer und Schüler nach spezifischen kognitiven und emotionalen Schemata, die durch Aspekte des *soziokulturellen Bezugsrahmens* bestimmt werden und zusammen die erzieherische Interaktion bestimmen. Faktoren des soziokulturellen Bezugsrahmens bilden die *soziale Lernvergangenheit*, *gegenwärtige soziale Beziehungen* und Erfahrungen und *objektivierte Einflüsse* (Abb. 6). Das soziokulturelle Umfeld bilden Gesellschaft und Kultur, die grundsätzliche Normen und Zielvorstellungen aufzeigen und über den bislang vollzogenen Sozialisationsprozess beider Interaktionspartner wirksam sind. Die soziale Lernvergangenheit, ein Ausschnitt des soziokulturellen Bezugsrahmens,

„der jedem Erziehungsprozeß vorgegeben ist, wirkt bereits lange vor dem aktuellen erzieherischen Geschehen auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung aller beteiligten Personen ein, und zwar sowohl über die familiäre als auch über die außerfamiliäre Sozialisation (...). Sie führt u. a. zur Ausbildung bestimmter Verhaltensdispositionen, die sich dann später in der konkreten erzieherischen bzw. unterrichtlichen Beziehung realisieren“ (Nickel 1976, 160).

Die soziale Lernvergangenheit von Lehrern beinhaltet die in Kindheit und Jugend gewonnenen Erfahrungen mit Erziehungspersonen im Elternhaus, in Schule und Hochschule.

„Sie bestimmen weitgehend ihre unreflektierten Erziehungshaltungen und Erziehungspraktiken. Das ist u. a. ein wesentlicher Grund dafür, weshalb sich einmal in einer Gesellschaft etablierte Erziehungsstile immer wieder replizieren. Dies kann im Sinne erwünschter Stabilität durchaus ein positives Moment sein, es kann aber auch zur Erstarrung und Immobilität führen.“ (ebd., 160)

Die Dimension der sozialen Lernvergangenheit von Lehrern ergänzend, sind es auch vergangene pädagogische Erfahrungen im Rahmen der Dienstzeit, die das Handeln mitbestimmen. In gleicher Weise beeinflusst die soziale Lernvergangenheit der Schüler deren Handeln und Verhalten. Von besonderer Bedeutung sind für diese die erworbenen Erfahrungen im Elternhaus, im Bereich der institutionalisierten Kinderbetreuung sowie erste Erfahrungen mit Lehrern in zurückliegenden Klassenstufen. Neben diesen verinnerlichten Erfahrungen beeinflussen auch gegenwärtige soziale Beziehungen der soziokulturellen Umwelt die Interaktionsprozesse. Für Lehrer bedeutet dies, dass ihre Unterrichts- und Erziehungsstile von den Kollegen mit geprägt werden und für Schüler meint dies, dass in ihr Verhalten die Beziehungen zu Eltern, Lehrern, anderen Erwachsenen und Peer-groups hineinwirken. „Entsprechende Verhaltensmuster gehen dann zwangsläufig auch in die Interaktion der Schüler mit ihren Lehrern ein; sie treten ihm stets nicht nur als Individuum, sondern auch als Mitglieder einer oder mehrerer Peer-groups gegenüber“ (ebd., 161). In der Dimension objektivierter Einflüsse sind Beziehungen nicht von Bedeutung. Neben der Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten während der Lehrerbildung, von Normen, Vorschriften, zu erfüllenden Aufgaben und Erziehungseinstellungen, ist es insbesondere der Lehrplan, der das Lehrerverhalten mitbestimmt.

„Wie stark er das aktuelle Verhalten selbst dann modifizieren kann, wenn es zunächst absichtlich in eine andere Richtung tendiert, konnte der Verfasser im Verlaufe einer Untersuchung mit Lehrern feststellen, zu der diese sich freiwillig gemeldet hatten. (...) die Lehrer erleben dies auch subjektiv in gleicher Weise und verbalisiert sind es etwa so: „Immer wenn ich merke, dass ich den Lehrplan nicht schaffe, vergesse ich alle guten Vorsätze“ (ebd., 162).

Die Faktoren des soziokulturellen Bezugsrahmens beeinflussen die aufeinander bezogenen *Wahrnehmungen, Einstellungen und Rollenerwartungen* sowie das *Verhalten* von Schülern und Lehrern und beeinflussen damit den Interaktionsprozess zwischen diesen. In Bezug auf den Interaktionsprozess betont NICKEL die Wechselseitigkeit der Beziehung zwischen den Beteiligten und die gegenseitige Beeinflussung durch ihr Verhalten.

„Wenn wir Erziehung und Unterricht als wesentliche und integrierende Bestandteile eines umfassenden Sozialisationsprozesses verstehen, dann müssen wir zwangsläufig auch jenen aktiven Anteil des Kindes bzw. Schülers an diesem Interaktionvorgang berücksichtigen. Das bedeutet praktisch: Nicht nur die Erzieher (Eltern, Vorschuleerzieher, Lehrer) beeinflussen durch ihr Handeln entscheidend das Verhalten der mit ihnen in Interaktion stehenden Kinder und Jugendlichen, sondern diese wirken auch umgekehrt in gleicher Weise modifizierend auf dasjenige ihrer Erziehungspersonen zurück.“ (ebd., 163)

Dabei nehmen Schüler das Verhalten ihrer Lehrer durch ihre individuellen Einstellungen und Erwartungen an diese gefiltert wahr und reagieren in ihrem Verhalten darauf. Dieses spezifische Schülerverhalten wird von den Lehrern als Feedback beziehungsweise Rückmeldung auf praktizierte Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen wahrgenommen. Das Schülerverhalten kann nun von den Lehrpersonen entweder als Zustimmung oder als Ablehnung ihrer Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen erlebt werden. Je nach Wahrnehmung der Rückmeldung wird das Verhalten der Lehrer in ähnlichen Situationen verstärkt oder vermindert. Dieser Vorgang ermöglicht Lehrern somit die Modifizierung des Verhaltens im Unterricht. Allerdings ist die Verhaltensmodifizierung der Lehrer nicht allein auf die Rückmeldung des wahrgenommenen Schülerverhaltens zurückzuführen. Vielmehr trägt die Selbstbestätigung seines Verhaltens zur Verstärkung oder Löschung dessen bei. In diesem Zusammenhang erwähnt NICKEL die Anpassung des Schülerverhaltens an die Erwartungen des Lehrers, woraus subjektive Wahrnehmungsverzerrungen auf Seiten des Lehrers entstehen können und die „transaktionale“ Beziehung zwischen Lehrern und Schülern scheinbar in Ordnung ist. NICKEL erklärt mit diesem Ansatz das Phänomen, dass Lehrer sich von ihren Schülern in ihrem Verhalten bestätigt sehen, auch wenn dieses aus Sicht unbeteiligter Akteure als abwegig eingeschätzt wird.

So, wie sich Lehrer und Schüler in ihrem Verhalten gegenseitig beeinflussen, werden die gegenseitigen Wahrnehmungen durch den Filter eigener Einstellungen und Erwartungen geprägt, die durch die soziale Vergangenheit, durch gegenwärtige soziale Beziehungen und objektive Einflüsse beeinflusst werden. Die Wirklichkeit wird folglich intersubjektiv interpretiert. NICKEL geht davon aus, dass innerhalb einer bestimmten Kultur bzw. innerhalb einer bestimmten Gesellschaftsstruktur für Schüler einer Altersgruppe relativ ähnliche Einflüsse wirksam sind, somit innerhalb dieser Gruppe ähnliche Erwartung an Lehrer gestellt werden und die Wahrnehmungen aufgrund annähernd gleicher Einflüsse ähnlich sind (NICKEL/HELLER 1976, 245). Relativ ähnliche Einflüsse und Erwartungen führen schließlich zu Übereinstimmungen in den Reaktionen der Schüler auf ein bestimmtes Lehrerverhalten. Jedoch räumt NICKEL auch ein, dass eine Variation soziokultureller Bedingungen innerhalb einer Gruppe zu unterschiedlichen Einstellungen und Erwartungen führt, wodurch auch die Wahrnehmungen variieren und ein spezifisches Verhalten eines Lehrers aus den Sichtweisen verschiedener Schüler unterschiedlich gedeutet werden kann. In gleicher Weise zeigt sich eine Breite von Lehrerwahrnehmungen in Bezug auf Schüler. Das transaktionale Modell verdeutlicht, dass Lehrer und Schüler unterschiedliche Sicht-

weisen aufeinander haben (können), deren Wurzeln in den individuellen Erfahrungen und Einflussmomenten begründet liegen.

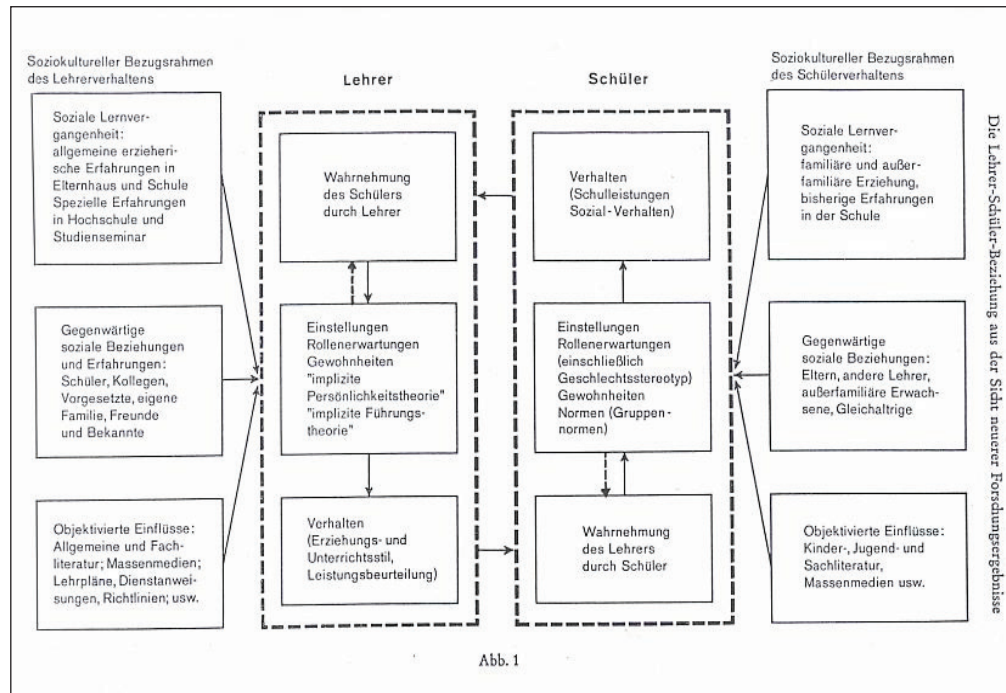


Abb. 6: Das transaktionale Modell (NICKEL 1976)

2.3.3 Modellskizze des Lehrer-Schüler-Verhältnisses nach Krüger (1994)

KRÜGER entwirft eine Modellskizze zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, in der er zum einen verschiedene Voraussetzungen für dieses betont und zum anderen wesentliche pädagogische Beziehungsstrukturen herausarbeitet. Voraussetzungen für die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sind die Grundbedürfnisse der Beteiligten, der Zweck der Institution Schule, die Rahmenbedingungen vor Ort, die personelle Konstellation in der Schule und das soziokulturelle Umfeld von Lehrern und Schülern (1994, 807 ff.). Beziehungsstrukturen sind nach KRÜGER die emotionale Zuwendung, das Gespräch, das Beispiel und die Distanzierung (ebd., 809 ff.). Im Folgenden werden die skizzierten Voraussetzungen und Beziehungsstrukturen konkretisiert.

Die *Grundbedürfnisse der Beteiligten* entwickelt KRÜGER auf der Grundlage anthropologischer Gesichtspunkte. Die Grundbedürfnisse sind bei Krüger „emotional positiv besetzte(n), verlässliche(n), möglichst dauerhafte(n) Beziehungen, die sich durch persönliche Zuwendung um des Menschen selbst willen, durch menschliche Wärme und das Fehlen von Angst auszeichnen“ (ebd., 807). Die Realisierung dessen ist zuvorderst Aufgabe der Lehrpersonen, die in diesem Prozess selbst Erfahrungen und Reife erwerben. Die von den Lehrern praktizierte Art des Umgangs mit Schülern prägt diesen Prozess und wirkt auf den Erfolgsdrang von Schülern entweder stimulierend oder hemmend. In den Überlegungen KRÜGERS werden aber nicht ausschließlich die Lehrpersonen in der Verantwortung gesehen; mit Blick auf die Praxis an deutschen Schulen kritisiert er den Ansatz, dass insbesondere die Klassenlehrer verantwortlich gesehen werden, wodurch das komplexe Beziehungsgefüge einseitig und begrenzt thematisiert wird.

Anknüpfend an den dominierenden Bezugspunkten der Schultheorie bestimmt KRÜGER den *Zweck* der Institution Schule, der in die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern hineinwirkt:

„Wo Tradierungs-, Qualifizierungs- und Selektionszwecke Vorrang haben, bekommt fachgerechte Vermittlung einen höheren Stellenwert; wird die Erziehungs- oder die Aufbewahrungsfunktion wichtiger genommen, wird eine Schule zum „Lebensraum“ oder „Erfahrungsraum“, sind engere menschliche Beziehungen Bestandteil oder Folge des Schulprogramms.“ (ebd., 808)

In den *Rahmenbedingungen vor Ort* sieht KRÜGER ebenso eine Voraussetzung für die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Verwiesen wird auf die schulische Lebensqualität, die im Zusammenhang mit den Beziehungen an Schule steht.

„Wenn Unterrichtsstile, Wertorientierungen, Verhaltensnormen, Arbeitsbedingungen und Einstellungen von Lehrern, Mitverantwortung der Schüler für Erfolg und Misserfolg einer Schule von Bedeutung sind, dann hat das Konsequenzen für die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen durch die ihren Freiraum ausfüllende jeweilige Schule.“ (ebd.)

Als zu überdenkende Rahmenbedingungen von Schule benennt KRÜGER Faktoren, wie Raum und Zeit, mit der Frage nach räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten für die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern. Ebenso sieht er in den Kooperationsformen der Lehrer, deren Vermittlungs- und Unterrichtsformen, der Beteiligung von Schülern, Eltern und Lehrern sowie den Schülergruppierungen Rahmenbedingungen für das intergenerative Miteinander.

„Die einzelnen Gesichtspunkte können als *Schulkonzept* zusammengefaßt werden, in dem neben dem übergeordneten, allgemeine Ziele und stoffliche Inhalte ansprechenden Lehrplan vor allem solche Fragen der Beziehungsebene zur Geltung kommen, die von der einzelnen Schule verantwortlich bedacht werden (können).“

Darüber hinaus sieht Krüger in der *personellen Konstellation* der Schule eine Bedingung bzw. Voraussetzung für die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern. Betrachtet werden hierbei einerseits die intergenerativen Konstellationen, aber auch die zwischen jungen Lehrern und Berufserfahrenen und andererseits werden die intragenerativen Kontakte zwischen Schülern und zwischen Lehrern in den Blick genommen.

Eine weitere Einflussgröße auf die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ist nach KRÜGER in deren soziokulturellen Umfeld zu sehen.

„Jeder Beteiligte bringt sein eigenes Umfeld in die Beziehungen ein. Die bisherige Biographie, Schichtzugehörigkeit, Ausbildung, Berufspraxis, häusliche Verhältnisse, Medien beeinflussen die Beziehungen.“ (ebd., 809)

Neben diesen Voraussetzungen beschreibt KRÜGER pädagogische Beziehungsstrukturen, die als Bedingungen für die Möglichkeit der Erziehung in der Schule zu verstehen sind. Als eine wesentliche Grundlage dafür nennt KRÜGER die *emotionale Zuwendung*, mit der in erster Linie Lehrer ihren Schülern begegnen:

„persönliches Interesse für jeden Schüler, wie er ist und sein könnte, Ernstnehmen seiner auch außerschulischen Probleme, Annehmen auch der von ihm kommenden Enttäuschungen, aktives Zuhören (...) in Problemsituationen, Ernstnehmen der Schülergefühle“ (ebd.).

Erleben Schüler ihre Lehrer emotional zugewandt, entsteht die Möglichkeit der Entwicklung emotionaler Zuwendung auf Seiten der Schüler gegenüber Lehrern.

Das *Gespräch* ist eine weitere die Lehrer-Schüler-Beziehung kennzeichnende Struktur.

„Direkte Verhaltensbeeinflussung als Erziehungsmaßnahme‘ geschieht wechselseitig im Gespräch zwar von der Kompetenz her ungleicher, aber menschlich gleichrangiger und sich respektierender Partner. Hier darf der Subjektstatus des Schülers durch den Vorsprung des Lehrers nicht in Frage gestellt und muß dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, Mündigkeit auch durch Einüben in Partizipation zu erwerben“ (ebd.).

Darüber hinaus benennt KRÜGER das *Beispiel* als einen Strukturaspekt der Lehrer-Schüler-Beziehung.

„Kinder und Jugendliche lernen am Modell des Erwachsenen. (...) Vom pädagogischen Vorbild sollte man dabei wohl nur zögernd reden. Vorbild sein zu wollen ist ein zweischneidiges Schwert; zu groß sind die Gefahren der Selbsttäuschung, des überzogenen Anspruchs auf Nachfolge. Aber das Bewußtsein, Vorbild (auch im Negativen) nicht verhindern zu können, sollte wohl ebenso vorhanden sein wie die Bereitschaft, sich selbst als Modell anzubieten für kleine „Tugenden“ und Gewohnheiten.“ (ebd., 810)

Mit dem Strukturfaktor der *Distanzierung* betont Krüger die unauflösbare Distanz im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern.

„Die Komplementarität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses sorgt von vornherein für eine prinzipiell unaufhebbare Distanz, deren Verringerung eine Frage des Schüleralters und der Beziehungszeit ist. Der Versuch gerade junger Lehrer, diese Distanz aufzuheben oder zu ignorieren, scheitert immer wieder“ (ebd.).

Die Aspekte dieses Kapitels und die Bedingungen, unter denen sich die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern entwickeln, zusammenfassend dargestellt, formuliert Krüger:

„Das Lehrer-Schüler-Verhältnis unter den Bedingungen der öffentlichen Regelschule zu beschreiben wirft gegenwärtig teilweise noch ungelöste Probleme auf. Die Theorie des Pädagogischen Bezugs ist hierfür unbeschadet überdauernder Kernaussagen unzureichend, eine Vernachlässigung des Personalen und Emotionalen, die der heutigen Schule sicher nicht grundlos vorgeworfen wird, bedarf der Korrektur. Die Entwicklung hat nach umfassender Kritik Gedanken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wieder ins Licht gerückt, diese durch vor allem empirische Forschung weitergebracht. Gleichwohl bleibt noch vieles im Bereich der Hypothesenbildung. Sicher aber scheint bei allem Streit, daß es auch an dem Schulsystem und der einzelnen Schule liegt, wenn Erziehung nur unzureichend gelingt, daß man in der einen Schule ein besserer Lehrer(erzieher) sein kann als in der anderen (...), und bedenkenswert ist immer wieder, daß man ein guter Lehrer(erzieher) durch keine noch so gute Ausbildung ist, sondern durch seine Person (...).“ (ebd.).

2.4 Empirische Befunde zu intergenerativen Beziehungen an Schulen

In diesem Kapitel wird ein Überblick über Ergebnisse der empirischen Erforschung intergenerativer Beziehungen an Schulen vorgestellt. Betrachtet werden hierbei Forschungsstränge, die die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern als pädagogische Generationsbeziehung betreffen.

Eine Untersuchung schulischer intergenerativer Beziehungen erfordert die Einbeziehung der Sichtweisen von Lehrern und Schülern gleichermaßen, denn nur mit diesem Zugang kann der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes Rechnung getragen werden. In vorliegenden Forschungsberichten zu schulisch-pädagogischen Generationsbeziehungen wird diese Herangehensweise zum einen nur sporadisch genutzt (REINDERS/MERKENS 2001, 186; GRABHOFF 2008, 16; KRAMER 2008, 709). Zum anderen wird die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern nur in Ausnahmen mit Bezug auf die Generationsbeziehungen thematisiert. Wesentlich häufiger lassen sich Studien ermitteln, in denen Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern im Zusammenhang mit Fragestellungen zur Unterrichts- und Schulqualität, zur Schulkultur und zum schulischen Lernen betrachtet werden (vgl. z. B. SCHWEER 2000a; NAUJOK/BRANDT/KRUMMHEUER 2004), wobei auch in dieser Forschungslinie Lehrer und Schüler nicht immer gleichermaßen einbezogen sind.

Hinweise zu Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern lassen sich u. a. in Studien finden, die die Entwicklung von Schulen unter verschiedenen Fragestellungen in den Blick

nehmen (vgl. z. B. DITTON/MERZ 2000; DITTON 2002). Darüber hinaus werden auch verschiedene Aspekte intergenerativer Beziehungen an Schulen in Studien thematisiert, die sich zu einem Forschungsstrang der sozial-psychologischen Unterrichts- sowie Interaktionsforschung zusammenfassen lassen (vgl. z. B. HOFER 1981, DOBRICK/HOFER 1991; EDER 1995; KANDERS/RÖSNER/ROLFF 1996; SCHWEER 2000b). Zudem können schülerbiografischen Zugängen besondere Informationen zur Beziehung zwischen Lehrern und Schülern entnommen werden (vgl. z. B. NITTEL 1992). Ferner sind ausgewählte empirische Studien von Bedeutung, in denen die Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Handeln oder in ihrer subjektiven Wahrnehmung im Zentrum der Betrachtung stehen und bei denen Aspekte der intragenerativen Beziehungsebene zur Geltung kommen (vgl. z. B. FLAAKE 1989; HELSPER/KRAMER 1998; MOLL 2000).

Unter dem konkreten Blickwinkel der Generationsbeziehung untersuchen beispielsweise SCHLEMMER (2000), KRAMER und BUSSE (2003), HUMMRICH und HELSPER (2004) sowie BUSSE und HELSPER (2004) die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und betrachten die gewonnenen Erkenntnisse zusammenhängend mit familiären Generationsbeziehungen, wenn auch mit unterschiedlichen Fragestellungen. Das methodische und methodologische Herangehen dieser Arbeiten unterscheidet sich jedoch wesentlich von dem der vorliegenden Arbeit. Dennoch können die Ergebnisse der Autoren in die Beschreibung und Interpretation der eigenen Befunde einfließen.

Von unmittelbarer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist eine Studie von RANDOLL (1997), die zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente sowie der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellungen Anregungen geboten hat. Ebenso von zentraler Bedeutung ist eine Studie von KANDERS, RÖSNER und ROLFF (1996). Beiden Studien ist gemein, dass in ihnen sowohl die Perspektiven von Schülern als auch von Lehrern Berücksichtigung finden, wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Im Anschluss an diese beiden Forschungen werden zentrale Ergebnisse anderer Studien vorgestellt, die weniger detailliert beschrieben werden als die der erwähnten beiden Studien, da mit diesen eher Hinweise für die schulische Generationsthematik geliefert werden, als dass ein direkter Bezug oder Zusammenhang hergestellt werden kann. Insgesamt können zentrale Ergebnisse dieser Studien mit den Befunden der vorliegenden Arbeit vergleichend betrachtet werden.

Zentrale Ergebnisse der Studie „Schulwirklichkeiten“ (RANDOLL 1997)

Wegen des hohen Stellenwerts der von RANDOLL (1997) durchgeführten Studie für die eigene Arbeit, wird im Folgenden differenziert auf zentrale Ergebnisse dieser Untersuchung eingegangen. Die Ergebnisse der RANDOLL-Studie werden mit den eigenen Analyseergebnissen kontrastiert verglichen.¹⁶

In die Stichprobe bezog RANDOLL 761 Abiturienten und 235 Lehrer aus verschiedenen Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern in vier alten Bundesländern ein.

¹⁶ Die Studie „Schulwirklichkeiten“ ist Bestandteil eines größeren Forschungsprojektes, das am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) von DIRK RANDOLL und INES GRAUDENZ bearbeitet wurde. Das Forschungsprojekt wurde insgesamt in neun Ländern der Europäischen Union durchgeführt, zunächst mit dem Ziel eines Ländervergleiches zur Wahrnehmung von Schule aus Sicht von Schülern. Dabei wurden Schüler befragt, die kurz vor dem Abschluss ihrer Schulzeit standen. Dies waren im Wesentlichen Abiturienten. In einem weiteren Schritt wurde auch die Perspektive von Lehrern zu ihrer Wahrnehmung von Schule erhoben, um mit diesen die Subjektsicht der Schüler zu ergänzen. Die Befragung der Lehrpersonen wurde ausschließlich in ausgewählten Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt. Wie bereits erwähnt, wurden die Sichtweisen der Lehrer mit dem Ziel der Ergänzung der Schülerwahrnehmungen erfragt. Für die vorliegende Arbeit sind weniger diese Ergänzungen von Interesse, vielmehr sind die vergleichenden Betrachtungen der Schüler- und Lehrerwahrnehmungen bedeutsam, denn neben konkreten Einschätzungen und Bewertungen der Schule stehen Wahrnehmungen zum wechselseitigen intergenerativen Verhältnis im Zentrum der Untersuchung.

Im Zentrum der Befragung standen Aspekte, die Sinnzuschreibung und Funktion von Schule, Einfluss der Lehrer auf Schüler, erlebte Belastungen sowie zu Selbst- und Fremdeinschätzungen der schulischen Akteure betreffen. Für die vorliegende empirische Untersuchung sind die Selbsteinschätzung von Lehrern und Schülern sowie die Sichtweisen beider Akteure auf die jeweils andere Personengruppe von Relevanz.

Die Befragung wurde mit einem Fragebogen durchgeführt, der zu diesen Zwecken am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) entwickelt und in verschiedenen Ländern eingesetzt wurde.

Zu den Ergebnissen:

1. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich Schüler zu allen Themen, z. B. zu Sinnzuschreibung und Funktion von Schule, zum Einfluss der Lehrer auf Schüler, kritischer positionieren als ihre Lehrer. Schüler nehmen ihre Lehrer vorrangig als kompetente Fachkräfte wahr, die wenig Interesse daran haben, eine Beziehung zu Schülern zu entwickeln, die über die Wissensvermittlung hinausgeht. Die Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer spiegeln ein ganz anderes Bild wieder. Demnach kann ein Interesse an der Entwicklung einer Beziehung zwischen Lehrern und Schülern konstatiert werden, die über die reine Wissensvermittlung hinausgeht. Aus Sicht von Schülern haben Lehrer eine insgesamt geringe Bedeutung für den Aufbau eines sozialen Beziehungsnetzes innerhalb der Schule. Eine Vielzahl von Schülern wünscht sich eine Atmosphäre des Vertrauens und des partnerschaftlichen Umgangs, der sich nicht nur auf spezifische Bereiche des Schulalltags und auf Ausschnitte der Persönlichkeit der Schüler konzentriert. Die befragten Lehrpersonen hingegen geben in der Mehrheit an, dass ihnen selbst im sozialen Beziehungsnetzwerk der Schule eine hohe Bedeutung zukommt. Die Beziehung zu ihren Schülern nimmt die Mehrheit der Pädagogen als partnerschaftlich wahr. Empathische Fähigkeiten sowie eine schülerzentrierte Haltung beanspruchen die meisten Lehrer für sich.¹⁷ Die Beziehungen an sich basieren für Lehrer auf Wertschätzung und gegenseitiger Rücksichtnahme.
2. Ferner zeichnet sich aus Sicht von Schülern ein Zusammenhang zwischen der Wertschätzung, die Lehrer entgegenbringen, und den schulischen Leistungen ab. Jeder zweite Schüler gibt an, Wertschätzung von Lehrern insbesondere aufgrund positiver Leistungen zu erfahren. Noch kritischer fallen die Einschätzungen der Schüler hinsichtlich erfahrbarer Anerkennung durch Lehrer aus, denn nur ein Drittel der Schüler nimmt Anerkennung durch Lehrer wahr. Hingegen geben zwei Drittel der Abiturienten an, dass ihnen die Anerkennung durch Lehrer wichtig wäre und die Hälfte der Schüler würde auch gern über persönliche Schwierigkeiten mit Lehrern ins Gespräch kommen. Ebenso wie Schülern ist es den Lehrern wichtig, dass Schüler durch Lehrer Anerkennung erfahren. Allerdings vermuten die Pädagogen selbst, dass Schüler weniger Anerkennung bekommen als es notwendig wäre. Zudem gestehen wenige Schüler ihren Lehrern die Bereitschaft bzw. „die Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur Selbstkritik und zum Umgang bzw. zur Auseinandersetzung mit Kritik“ zu (RANDOLL 1997, 122). Außerdem werden von der Mehrzahl der Schüler empathische Fähigkeiten bei den Lehrern vermisst.

¹⁷ Mehrheitlich sind die Pädagogen der Ansicht, persönliche Probleme und Schwierigkeiten ihrer Schüler zu kennen und auf diese auch einzugehen. Entsprechend geben sie an, ihre Schüler als gesamte Person wahrzunehmen und sich nicht etwa auf spezifische Ausschnitte der Schülerpersönlichkeit zu konzentrieren, sondern auch die individuellen Lebenslagen zu kennen. Lehrer nehmen sich selbst in der Beziehung zu ihren Schülern als wichtigen „Sozialpartner“, als „kooperations- und kompromißbereit“, als „offen und kritikfähig wie auch selbstkritisch“ wahr (RANDOLL 1997, 123).

3. Neben den diskrepanten Einschätzungen der Befragten zu Dimensionen der Beziehung, ein Umstand, der als pädagogisches Missverständnis bezeichnet werden kann, zeigen sich ebenso wenig kongruierende Meinungen bezüglich der Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schülern. Während die Mehrzahl der Schüler angibt, im Schulalltag selten an schulischen Belangen beteiligt zu werden, meinen hingegen zwei Drittel der Lehrer Schüler in diese Prozesse einzubeziehen. Allerdings geben die Lehrpersonen mehrheitlich an, dass Schule insgesamt wenig Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten für Schüler einräumt.
4. Den Blick auf die Schüler gerichtet, kritisieren Lehrer häufig deren Passivität in der Gestaltung des Schulalltags, das fehlende Interesse an Unterrichtsfächern sowie an Lerninhalten, das geringe Engagement im Unterricht sowie eine geringe Lern- und Leistungsbereitschaft. Die Selbsteinschätzungen der Schüler gehen zumindest mit den Wahrnehmungen der Lehrer hinsichtlich einer passiven Haltung sowie des Nutzens von Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten konform. Etwa zwei Drittel der Lehrer geben an, dass die meisten Schüler Schule als eine so genannte Durchgangsphase betrachten, was auch mehr als die Hälfte der Abiturienten für sich selbst reflektiert. Schüler erleben in der Schule eine ausgeprägte Leistungsorientierung, was von Lehrern zwar auch zum Ausdruck gebracht wird, allerdings nicht in der Deutlichkeit, wie diese Schüler erleben. Über die Hälfte der Schüler meint, dass sich die primäre Leistungsorientierung in der Schule ungünstig auf die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern auswirkt. Abgesehen von einer starken Leistungsorientierung der Schule, würde die Mehrheit der Schüler nicht für eine Abschaffung der Noten plädieren, denn die Vergabe von Noten wirkt motivierend für sie. Diese Auffassung teilen Schüler und Lehrer. Zudem geben die meisten Schüler an, dass sie sich mit den Lerninhalten in der Schule kaum identifizieren können, weil sie wenig gesellschaftlich aktuell und fern von ihren gegenwärtigen Interessen sind. Für diesen Kontext stimmen die Einschätzungen der Lehrer mit denen der Schüler überein, denn auch die Pädagogen nehmen nur wenige Schüler wahr, für die die schulischen Lerninhalte interessant sind und denen Schule bzw. Unterricht Freude bereitet. Überraschenderweise stehen die Lehrkräfte den in der Schule vermittelten Inhalten auch eher kritisch gegenüber, denn es gäbe nur wenige Verknüpfungslinien zwischen diesen und den realen Interessen der Schüler. Bezüglich der Aktualität der Lerninhalte sind Lehrer jedoch weniger kritisch als Schüler.

Wie die Ergebnisse der Studie von RANDOLL zeigen, ist es insbesondere der Leistungsaspekt, der sich ungünstig auf die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern auswirkt. In der theoretischen Auseinandersetzung mit der Generationenthematik wurde bereits darauf hingewiesen, dass das dominante Leistungsprinzip von Schule einerseits Selektionsprozesse verstärkt und damit einhergehend Ambivalenzen zwischen Fördern und Auslesen auf Seiten der Lehrerschaft impliziert und andererseits Hierarchien, Abhängigkeiten und Machtstrukturen in den schulischen intergenerativen Beziehungen begünstigt. Ferner sind es aber auch Aspekte zu geringer Anerkennung zwischen den Generationen, die offensichtlich zu mangelnder Zufriedenheit in den Beziehungen führen. Insbesondere werden aus Sicht von Schülern aber auch soziale sowie pädagogisch-psychologische Fähigkeiten der Lehrer als gering ausgeprägt eingeschätzt, obgleich es gerade diese Fähigkeiten sind, die sich Schüler wünschen. Dazu gehören u. a. die Wertschätzung und Würdigung der Schüler in ihrer gesamten Persönlichkeit, das Zeitnehmen für Schüler, ihnen zuzuhören, sich für ihre Probleme, Schwierigkeiten, Vorlieben und individuellen Lebenslagen zu interessieren sowie ihnen anerkennend zu begegnen, auch wenn ihre Leistungen nicht immer hervorragend sind. Auch Aspekte der Unterrichtsgestaltung fließen in die Überlegungen zur Entwicklung weniger zufriedenstellender Beziehungen

ein. Dabei werden eine zu starke Lehrplanorientierung, wenig abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden sowie eine fehlende Schülerzentrierung kritisiert.

Resümierend kann festgestellt werden, dass die Unterschiede zwischen den Selbstwahrnehmungen der Lehrer und den Fremdeinschätzungen der Schüler relativ groß sind. Mit Blick auf die Schülerpersönlichkeit können hingegen viele Übereinstimmungen in den Selbst- und Fremdeinschätzungen vermerkt werden.

Die Ergebnisse der Studie insgesamt weisen darauf hin,

„daß sich die Lehrenden nicht mehr länger auf die uneingeschränkte Anerkennung seitens der Schüler als Autoritätsperson verlassen können. Vielmehr sind Lehrer heute in zunehmendem Maße auch in ihrer sozialen Kompetenz gefordert, was ein gänzlich anderes Rollenverständnis erfordert“ (ebd., 124).

RANDOLL kommt zu einem insgesamt kritischen Gesamturteil über die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und über verschiedene Aspekte von Schule und konstruiert damit ein umfassendes Bild über die „Schulwirklichkeit“. In der Studie ungeklärt bleibt jedoch, wie die Wertungen von Lehrern und Schülern sich entwickeln und erklären. Zudem bleibt der theoretische Rahmen der empirischen Analyse unklar. Des Weiteren wäre es wünschenswert gewesen, mögliche Zusammenhänge zwischen ermittelten Einstellungen stärker herauszustellen und Differenzierungen nach den in der Studie berücksichtigten Bundesländern konkreter herauszuarbeiten. Zudem wäre es interessant zu erfahren, ob sich bezogen auf Schüler und Lehrer Wechselwirkungen zwischen deren Sichtweisen auf die Schule und den Wahrnehmungen der Lehrer-Schüler-Beziehungen feststellen lassen.

Herausgestellt werden kann jedoch, dass es sich hierbei um eine der wenigen Studien handelt, die sowohl die Sichtweisen von Schülern als auch von Lehrern auf verschiedene Fragestellungen zum schulischen Leben einbezieht und die ein umfangreiches Meinungsbild über Schule liefert.

Zentrale Ergebnisse der Studie „Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern“

KANDERS, RÖSNER und ROLFF veröffentlichten im Jahr 1996 die Ergebnisse zweier Repräsentativbefragungen, die am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) im Vorjahr durchgeführt wurden. Befragt wurden 1123 Lehrer und 1944 Schüler unterschiedlicher Schulformen verschiedener Bundesländer zu zahlreichen Aspekten von Schule. Ziel dieser Studie ist nicht primär eine vergleichende Betrachtung von Lehrer- und Schülermeinungen – vielmehr geht es um die Gewinnung eines umfassenden Meinungsbildes zu Schule und Bildung. Für einzelne Aspekte der Befragung werden dabei auch Vergleiche von Schüler- und Lehreransichten vorgenommen. Die Schüler werden zu ihrer Zufriedenheit mit den Lehrpersonen, zu ihrer Einschätzung des Schulklimas und der schulischen Anforderungen, zum Kontakt ihrer Eltern zur Schule und zu ihren eigenen sozialen Kontakten außerhalb der Schule befragt. Die Fragen, die an die Lehrpersonen gerichtet sind, beziehen sich auf das Verhältnis zu Schülern, auf Meinungen über Kollegen, auf Arbeitsbelastungen sowie auf Einstellungen zu den schulischen Leistungsanforderungen und auf Einschätzungen des Unterrichts. Beiden Personengruppen werden zudem Fragen gestellt, mit denen Meinungen über favorisierte Unterrichtsformen und -ziele, Ansichten zur Nutzung von Computern im Unterricht, Einschätzungen des Schulprofils sowie des Schulgebäudes und -geländes fokussiert werden. Insbesondere bezüglich der Aspekte, zu

denen sowohl Lehrer als auch Schüler Stellung bezogen haben, erfolgt eine vergleichende Analyse der Ergebnisse.¹⁸

In den Ergebnissen der Studie von KANDERS, RÖSNER und ROLFF (1996) finden sich zentrale Hinweise auf Lehrer-Schüler-Beziehungen, auf die im Folgenden eingegangen wird.¹⁹

Schüler beurteilten in dieser Studie das Verhalten von Lehrern im Umgang mit Schülern in verschiedenen Zusammenhängen sowie die Unterrichtsgestaltung der Lehrer. Auf die Frage, wie die Schüler die Hilfs- und Unterstützungsbereitschaft ihrer Lehrer einschätzen – insbesondere die Unterstützung leistungsschwächerer Schüler – geben 40% der Befragten an, dass sich Lehrer sehr engagiert zeigen, weitere 40% meinen, Lehrer würden sich etwas um leistungsschwächere Schüler bemühen und 20% sind der Auffassung, dass sich Lehrer keineswegs hierfür interessieren. Bei diesen Einschätzungen fallen die Urteile der Gymnasiasten über ihre Lehrer relativ ungünstig aus. Die Gymnasiasten bilden die Gruppe der Schüler, die am häufigsten angibt, Lehrer würden sich nicht um leistungsschwächere Schüler bemühen. Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrer ist allerdings der Meinung, dass Schule (dabei werden die Lehrer als Repräsentanten der Institution Schule verstanden) sehr darum bemüht sei, Schüler zu fördern. Werden die Ergebnisse mit den Befunden der Schülerbefragung zur Thematik der Hilfs- und Unterstützungsbereitschaft von Lehrern verglichen, ohne Berücksichtigung der Besonderheiten des Gymnasiums, dann zeigen sich weitgehende Übereinstimmungen zwischen Lehrer- und Schülerurteilen, in dem sich beide Personengruppen überwiegend positiv äußern.

Ferner geht aus der Befragung der Schüler hervor, dass es der Mehrheit der Schüler wichtig ist, von Lehrern gleich behandelt zu werden. Ebenso erkennen sie insbesondere an, wenn Lehrer didaktische Qualifikationen aufweisen, sich Vertrauen verdienen, Interesse an der Person des Schülers zeigen und im Unterricht Mitsprache einräumen. Diesen Wünschen werden die Einschätzungen zur empfundenen Realsituation gegenübergestellt. Die Kontrastierung der beiden Perspektiven zeigt mitunter außerordentliche Differenzen – die Erwartungen der befragten Schüler an ihre Lehrer liegen weit über der erlebten Kommunikation. Während die Differenzen zwischen realen Erfahrungen und Erwartungen hinsichtlich der Gleichbehandlung aller Schüler und der didaktischen Qualifikation von Lehrkräften nicht besonders auffällig sind, lässt sich für die Frage nach dem Vertrauen, das die Pädagogen bei ihren Schülern genießen, eine außerordentliche Diskrepanz zwischen den Erfahrungen und Erwartungen der Schüler feststellen. Fast die Hälfte der Schüler gibt an, zu wenigen Lehrern Vertrauen zu haben und nur 10% der Schüler haben zu den meisten Lehrern ein vertrauensvolles Verhältnis (ebd., 62). Mädchen positionieren sich zur Frage des Vertrauens kritischer als Jungen. Auch ist es der Mehrheit der befragten Schüler wichtig, dass Lehrer sich dafür interessieren, wie es Schülern geht. Ein Fünftel der Schüler meint zwar, dass sich die meisten Lehrer für das Befinden der Schüler interessieren, allerdings meint immerhin ein Viertel der Schüler, nur wenige Lehrer würden sich dafür interessieren. Ferner wünscht sich die Mehrheit der Schüler ein Unterrichtsklima, „in dem sie das Gefühl haben, auf die Vorgehensweisen bei der Vermittlung von Lerninhalten substantiell einwirken zu können“ (ebd., 64). Für die Realität bestätigt nicht einmal jeder zehnte Schüler, dass diese Form der Schülermitwirkung für die meisten Lehrer zutreffend sei. Am kritischsten sind die Einschätzungen der Gymnasiasten.

¹⁸ Bei der Auswertung der einzelnen Bereiche wurden auch Ergebnisse einer Elternbefragung eingefügt, die für die vorliegende empirische Studie jedoch nicht relevant sind.

¹⁹ Hinsichtlich verschiedener Themenbereiche werden in der Studie sowohl Positionierungen der Befragten zur Ist-Situation als auch zu Erwartungen bzw. die Soll-Einschätzungen nachgefragt. Mit diesem Vorgehen wird das Ziel verfolgt, Übereinstimmungen und/oder Differenzen zwischen den Einschätzungen der Befragten zur Realsituation und möglichen Wünschen oder Erwartungen zu analysieren.

Positiver sind die Einschätzungen der Schüler in Bezug auf die Geduld, mit der Lehrer ihnen in Lehr-Lern-Prozessen begegnen, bezüglich nachtragendem oder nicht-nachtragendem Verhaltens von Lehrkräften sowie zum Aspekt der Strenge im Umgang mit Schülern, die als angemessen beurteilt wird. Diese Eigenschaften werden von der Mehrheit der Schüler allerdings als wenig wichtig beurteilt und andererseits werden sie auch nur an wenigen Lehrern wahrgenommen.

Die befragten Lehrkräfte äußern sich über ihr Verhältnis zu Schülern insgesamt positiv. Die Mehrheit der Pädagogen ist an dem Wohlbefinden von Schülern interessiert. Ebenso mehrheitlich, entsprechend den Wertungen der Schüler, geben die Lehrpersonen an, alle Schüler gleich zu behandeln und nur selten nachtragend zu sein. Leicht kritischer schätzen die Lehrpersonen ihre eigene Geduld im Umgang mit Schülern ein sowie ihre Bereitschaft, Schüler bei der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung partizipieren zu lassen. Zudem meint die Mehrheit der Befragten im Unterricht eine schülerzentrierte Lernatmosphäre zu arrangieren.

Die Leistungsanforderungen in den sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächern hält eine Vielzahl von Schülern für sehr hoch, jedoch empfindet mehr als die Hälfte der Befragten diese als angemessen. Innerhalb der Lehrerschaft zeichnet sich ein uneinheitliches Meinungsbild hinsichtlich der schulischen Leistungsanforderungen ab. Etwas weniger als ein Drittel der Lehrer meint, die Leistungsanforderungen der Schule seien zu hoch, etwas mehr als ein Drittel meint, sie seien angemessenen und ein weiteres Drittel gibt an, die Anforderungen seien zu niedrig. Die Gruppe der Realschullehrer hebt sich von den Lehrern anderer Schularten insofern ab als sie am häufigsten meinen, die Leistungsanforderungen seien zu gering. KANDERS, RÖSNER und ROLFF (1996) vermuten einerseits „eine im Realschulbereich ausgeprägtere leistungsbetonte Grundeinstellung des Lehrpersonals“ und andererseits ziehen die Autoren die Möglichkeit in Betracht, dass die Realschule aufgrund eines seit Jahren stattfindenden Schüleraustauschprozesses zwischen den traditionellen Schulen, ein Schülerklientel aufweist, die mit den Erwartungen dieser Schulform überfordert scheinen (ebd., 75).

Hinsichtlich einer interessanten und abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung ist knapp die Hälfte der befragten Schüler auf der Skala „Zustimmung, unentschieden und Ablehnung“ unentschiedener Meinung. Etwas mehr als ein Drittel der Schüler schätzt den Unterricht meistens interessant ein und etwas weniger als ein Drittel scheint Unterricht überhaupt nicht attraktiv zu finden. Die befragten Lehrer schreiben dabei der Mehrheit ihrer Kollegen zu, dass diese im Unterricht vielfältige Methoden einsetzen und eine Vielschichtigkeit von Themen anbieten.

Auf die Frage, was Schüler und Lehrer meinen, worauf in der Schule zu wenig bzw. zu viel Wert gelegt wird, sind sowohl kongruierende als auch differierende Meinungsbilder zwischen den beiden Personengruppen zu konstatieren. Die Lehrpersonen meinen doppelt so häufig wie Schüler, dass auf Allgemeinwissen und Rechtschreibung zu wenig Wert gelegt wird. Zudem benennen Lehrer öfter als Schüler die Problematik unzureichender Disziplin als einen Aspekt, auf dessen Veränderung in der Schule scheinbar zu wenig Wert gelegt wird. Hingegen sind sich Lehrer und Schüler einig, dass der Entwicklung von Fähigkeiten zur Zusammenarbeit, der Förderung eines kritischen Denkvermögens sowie der Höflichkeit und Toleranz im sozialen Miteinander in der Schule zu wenig Beachtung geschenkt wird.

Mit Blick auf die eigene empirische Analyse der intergenerativen Beziehungen an Schulen kann auf Grundlage der Ergebnisse der Studie von KANDERS, RÖSNER und ROLFF (1996) davon ausgegangen werden, dass Lehrer und Schüler Aspekte des sozialen Miteinanders sowohl übereinstimmend als auch different beurteilen. Zudem kann angenommen werden,

dass sich Besonderheiten innerhalb der einzelnen Schulformen (Gymnasien und Regionale Schulen) zeigen werden und dass die Schilderungen zu den Realsituationen nicht immer den Wünschen oder Vorstellungen der Schüler und Lehrer entsprechen, denn für die Studie von KANDERS, RÖSNER und ROLFF können insbesondere Diskrepanzen zwischen Schülerwünschen und den Wahrnehmungen des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern ausgemacht werden.

Kritisch anzumerken ist, dass in dieser Studie zwar die Perspektiven beider schulischer Hauptakteure in den Blick genommen werden, die Möglichkeit des Vergleichens der Meinungen von Schülern und Lehrern jedoch eingeschränkt ist, da zu wenige Themenbereiche und Items so konzipiert wurden, dass beide Personengruppen gleichermaßen angesprochen sind. Wie eingangs erwähnt, sind die Sichtweisen der Personen auf ihr beidseitiges Verhältnis auch nicht ausschließlich Gegenstand der Untersuchung, so dass nur begrenzt Aussagen zu dieser Thematik erwartet werden können. Allerdings werden Lehrer nach ihrem Verhältnis zu Schülern direkt gefragt. Die Schüler positionieren sich jedoch lediglich zu ihrer Zufriedenheit mit ihren Lehrern, wodurch die Reflexion ihres eigenen Verhaltens aus dem Blick gerät und Aussagen zu den pädagogischen Generationsbeziehungen nur hypothetisch möglich werden.

In der eigenen empirischen Analyse werden genau diese Aspekte aufgegriffen, denn es interessieren sowohl die Sichtweisen von Lehrern als auch von Schülern zu einem gemeinsamen Thema, in dem sie selbst die Hauptakteure sind, so dass einerseits die Einschätzungen der eigenen Person, andererseits die Einschätzungen der jeweils anderen Personengruppe und die Einschätzungen des Gemeinsamen, namentlich der intergenerativen Beziehung, von besonderer Bedeutung sind.

Schul- und Klassenklima im Blick von Schülern

Gegenstand der Erforschung des Schul- und Klassenklimas sind die subjektiven Wahrnehmungen der Lernumwelten. In dieser Forschungslinie werden vornehmlich auf der Grundlage theoretischer Überlegungen oder vorhandener Studien Dimensionen entwickelt, mit denen die subjektiv wahrgenommene Lernumwelt und damit auch Aspekte des Lehrerverhaltens von Schülern analysiert werden. Von Bedeutung sind dabei die Erfassung wesentlicher Merkmale der Lernumwelt und deren Hintergründe, wobei davon ausgegangen wird, dass „die subjektive Wahrnehmung der Schulumwelt durch Schüler (und Lehrer) die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst“ (HOFMANN/SIEBERTZ-RECKZEH 2008, 29). Bei der Rekonstruktion der schulischen Wirklichkeit, der Lernumwelt, aus Sicht von Schülern geht es grundsätzlich auch immer um das individuell wahrgenommene Verhalten von Lehrern und um die erlebten Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern. In den folgenden Ausführungen werden einige zentrale Dimensionen des Klassenklimas sowie ausgewählte Ergebnisse von Studien, insbesondere in denen Schülerurteile über Lehrer thematisiert werden, vorgestellt.

Die Anfänge der Schul- und Klassenklimaforschung in der Bundesrepublik bzw. im deutschsprachigen Raum sind insbesondere durch die sozialisationstheoretischen Überlegungen FENDS (1977) hervorgebracht. Gerahmt durch die Zielstellungen der Institution Schule, die u. a. auf die Einlösung verschiedener gesellschaftlicher Funktionen zielen, vollziehen sich in der Schule Prozesse der Interaktion zwischen Vertretern der Institution, den Lehrern, und den Heranwachsenden, den Schülern. In Anlehnung an diese Überlegung konkretisiert FEND Schulklime als „die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die ‚Verlebendigung‘ institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“ (ebd., 64). In seiner Untersuchung unterscheidet FEND (1977) drei Dimensionen des Schulklimas, die er als Inhalts-, Interaktions- und Beziehungsaspekt bezeichnet. Mit

dem Inhaltsaspekt werden normative Erwartungen, die Schule an Schüler heranträgt, wie beispielsweise der Leistungscharakter und spezifische Verhaltensanforderungen, thematisiert. Bezugspunkte des Interaktionsaspektes sind Verhandlungen über angemessene Formen von Autorität bezogen auf das Erziehungs- und Führungsverhalten von Lehrern und über angebrachte Mitbestimmung und Beteiligung der Schüler in Entscheidungssituationen. Der Interaktionsaspekt zielt somit auf die direkten Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Beziehungsaspekt visiert die sozialen Beziehungen zwischen den schulischen Hauptakteuren an und darüber hinaus das Engagement der Lehrpersonen in ihrem beruflichen Alltag. Später definieren DRÖSSLER, JERUSALEM und MITTAG das Klassenklima als „das subjektive Erleben der Lernumwelt im Klassenverband“ (2007, 159).

In Anlehnung an FEND wurden weitere Instrumente zur Messung des Schulklimas entwickelt, wobei in neueren Verfahren, insbesondere in österreichischen, die Erfassung des Engagements der Lehrpersonen von besonderer Bedeutung ist, wodurch Rückschlüsse für die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern gezogen werden (OSWALD/PFEIFER/BITTER-BERLACH u. a. 1989; EDER 1996; 2006). Insbesondere in den von EDER entwickelten vier Dimensionen, die das Klassenklima zu erfassen vermögen, kommt dem Beziehungsaspekt zwischen Schülern und Lehrern, aber auch dem unter Mitschülern eine besondere Bedeutung zu (2006, 622). Denn neben der Erfassung der Qualität des Unterrichts und der Lernhaltung der Schüler werden die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler und die Beziehungen von Schülern untereinander in jeweils separaten Dimensionen ermittelt. Empirische Untersuchungen zum Klassenklima zeigen, dass ein positiv wahrgenommenes Unterrichtsklima mit geringer Schulangst und Stress einhergeht und sich günstig auf das psychische und physische Wohlbefinden der Lernenden auswirkt und darüber hinaus Schulleistungsprobleme verringert (SEIFFGE-KRENKE 2006). Allerdings sind die Einflüsse des Klassenklimas auf die Leistungsergebnisse der Schüler empirisch nicht eindeutig nachgewiesen (HELMKE 2003, 33; BÜLTER/MEYER 2004, 35), wobei davon ausgegangen wird, dass ein positives Klassenklima Auswirkungen auf die Leistungsbereitschaft hat. Darüber hinaus besteht nach SATOW und SCHWARZER ein Zusammenhang zwischen dem Klassenklima und der Förderung sozialer Kompetenzen bei Schülern (2003, 168 ff.). Bedeutungsvoll sind in diesem Zusammenhang Beziehungen unter Schülern, in denen diese untereinander hilfsbereit agieren, sowie individuelle Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern (JERUSALEM/KLEIN-HEBLING 2002, 164 ff.; DRÖSSLER/JERUSALEM/MITTAG 2007, 157 ff.).

Eng verbunden mit dem pädagogischen Engagement von Lehrpersonen, als einem zentralen Bezugspunkt zur Erfassung des Klassenklimas, sind deren Unterstützungsleistungen gegenüber Schülern im Unterricht (KÖNIG 2006, 53). Aussagen zum unterstützenden Verhalten von Lehrern, wahrgenommen durch Schüler, wurden bereits in den Studien von RANDOLL (1997) sowie von KANDERS, ROLFF und RÖSNER (1996) vorgestellt. Darüber hinaus zeigen die Untersuchungen von SALDERN (1987), EDER (1996), KUNTER u. a. (2002) und HOLTAPPELS (2003), dass Schüler das pädagogische Engagement und die Unterstützungsleistung ihrer Lehrer als mittelmäßig ausgeprägt bewerten. Trotz begrenzter Vergleichbarkeit der Ergebnisse der genannten Studien, kann mit Blick auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern konstatiert werden, dass diese aus Sicht von Schülern unter Berücksichtigung der Bewertungen des erlebten Lehrerengagements als mittelmäßig gut bzw. gut beurteilt werden.

Schulfreude, Schulzufriedenheit und intergenerative Beziehung

Den bisher beschriebenen Studien ist gemeinsam, dass sie nicht primär die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern in den Blick nehmen, sondern vielmehr versuchen ein komplexes Bild über die Schule herauszuarbeiten und damit auch verstärkt das Verhältnis

von Schülern zur Schule untersuchen. Diese Tendenz betrifft insbesondere die Studien von RANDOLL (1997) sowie von KANDERS, ROLFF und RÖSNER (1996).

In anderen Studien, die sich der Sichtweise von Schülern auf die Schule widmen, wird deutlich, dass Schule vielmehr als ein Ort der Verpflichtung, Reglementierung und Belastung gesehen wird und weniger als ein Lebensort (SEITHE 1998, 106; GRUNDMANN/KÖTTERS/KRÜGER 2000, 22 ff.; PRÜß u. a. 2000, 53 ff.). Diese Sichtweise relativiert sich jedoch, wenn die hohe Bedeutung der Institution Schule aus Sicht von Schülern hinsichtlich der Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen und der Entwicklung sozialer Kontakte herangezogen wird.

Insgesamt fallen empirische Befunde zur Schulfreude bzw. zur Schulzufriedenheit aus Sicht von Schülern eher differenziert aus. Aus den Befunden der Studie von KANDERS, RÖSNER und ROLFF geht hervor, dass ein Drittel der befragten Schüler gern zur Schule geht, ein weiteres Drittel ist unentschieden und ein Drittel verneint Freude an der Schule zu haben (1996, 69 f.). Dabei scheinen Schülerinnen und Gymnasiasten überdurchschnittlich gern zur Schule zu gehen. Auch TILLMANN und MEYER berichten von ähnlichen Ergebnissen, wobei die Autoren eher geringere Geschlechter- und Schulformenbesonderheiten feststellen (2001, 492). Auf der Grundlage der Ergebnisse der Studie von TILLMANN und MEYER kann darauf verwiesen werden, dass die Einschätzungen von Schülern bezüglich verschiedener Aspekte von Schule, wie z. B. Schulzufriedenheit und Schulfreude, von den Einschätzungen der Beziehung zu Lehrern unterschieden werden müssen. Während die Einschätzungen zur Schulfreude relativ positiv sind (vgl. FEND 1998; TILLMANN/MEYER 2001), obgleich auch sehr differenziert ausfallen, werden die direkten Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern aus Sicht von Schülern bedeutend negativer beurteilt. TILLMANN und MEYER zeigen auf, dass Mädchen und Hauptschüler die Beziehungen zu ihren Lehrern positiver bewerten und Jungen sowie Real- und Gymnasialschüler diesen kritischer gegenüberstehen (2001, 402).

RAUFELDER beschäftigt sich im Rahmen ihrer Dissertation mit der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Beobachtet werden Lehrende und Lernende eines Gymnasiums, deren Beziehung als weit gehend ritualisiert beschrieben wird und in der die Durchsetzung von Interessen und Macht bedeutungsvoll ist. Deutlich wird, dass Lehrer individuelle Vorstellungen davon haben, wie ein Schüler sein sollte und die Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer ebenso individuell variieren. Beobachtet wird zudem, dass sich die Beteiligten im Klassenkontext nur mit Schwierigkeiten einander annähern, da einerseits Schüler eine Annäherung einzelner Lehrer an Mitschüler nicht gestatten; andererseits zeigen die Beobachtungen, dass Lehrer stark in ihren sozialen Rollen verhaftet sind und persönliche Dimensionen konsequent ausblenden. RAUFELDER konstatiert eine Beziehung, die im günstigen Fall den Status der „Anerkennung als fairer Gegner“ erreichen kann (2006, 269). Zusammenfassend wird festgestellt,

„daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis – zumindest an der von mir beobachteten Schule – nicht stattfindet. Die Rahmenbedingungen des schulischen Bildungsgeschehens strukturieren die Möglichkeiten des Lehrer-Schüler-Verhältnisses auf eine Art und Weise vor, daß es für beide Seiten nur wenig Spielraum gibt, dieses Verhältnis auf eine tragfähige menschliche und pädagogische Grundlage zu stellen. SchülerInnen und nicht weniger LehrerInnen erfahren in dieser Situation einen beachtlichen Leidensdruck. Sie werden allein gelassen und gegeneinander ausgespielt, oder besser gesagt sie tun es selbst, weil sie in eine Situation geworfen werden, in der ihnen gar keine andere Wahl bleibt. So wird Lehrersein und Schülersein zu einem andauernden Kampf und der Lehrerberuf zu einem anstrengenden und wirklich aufreibenden Beruf, der [sic!] sehr vielen LehrerInnen seelische und gesundheitlich Probleme generiert“ (ebd., 272).

Ferner liefern DITTON und MERZ interessante Meinungsbilder von Lehrern und Schülern über ihre beidseitige Beziehung. Befragt wurden im Jahr 2000 4316 Schüler und 1585 Lehrer an 178 bayerischen Schulen unterschiedlicher Schulformen zu verschiedenen Aspekten von Schule (2000, 8). Die befragten Lehrpersonen nehmen die Beziehung zu ihren Schülern deutlich positiver wahr als Schüler dies für ihre Beziehung zu ihren Lehrern angeben. Die Autoren nutzen eine Skala von 1 (volle Ablehnung) bis 4 (volle Zustimmung), um die Einschätzungen beider Personengruppen hinsichtlich verschiedener vorgegebener Variablen zu erfragen. Für die Variable „Im allgemeinen herrscht hier ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrern und Schülern.“ ermitteln die Autoren für die Lehrpersonen einen Wert von 3,4 und für die Schüler einen Wert von 2,96. Auch für die Variable „Ich habe hier schon oft erlebt, dass Schüler lächerlich gemacht wurden.“ können ähnliche Wahrnehmungsdifferenzen zwischen Lehrern und Schülern konstatiert werden. Während die Lehrkräfte diese Aussage deutlicher ablehnen (1,71), sind die Ablehnungstendenzen bei der Gruppe der Schüler definitiv schwächer ausgeprägt (2,75) (DITTON/MERZ 2000, 17). Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Korrelationen zwischen Lehrer-Schüler-Beziehungen mit einer positiven Gesamtbewertung der Schule, denn es zeigt sich, dass in dieser Studie die Schulen insgesamt positiver bewertet werden, in denen Schüler die Beziehung zu ihren Lehrpersonen positiver wahrnehmen (ebd., 19).

Ergebnisse der empirischen Schulforschung zur Anerkennung

Ausgehend von den Überlegungen KRAMERS, HELSPERS und BUSSES (2001), die ein Konzept der Anerkennung in pädagogischen Generationsbeziehungen als antinomische Struktur entwickelten, werden in diesem Kapitel Ergebnisse der empirischen Schulforschung zur Anerkennungsthematik bzw. -problematik in schulischen intergenerativen Beziehungen aufgegriffen. Nach HELSPER haben es Lehrer in ihrer beruflichen Praxis mit konstitutiven Antinomien zu tun (1996, 521 ff.), die SCHÜTZE als unauflösbare Paradoxien bezeichnet und die einen „Königsweg“ pädagogischen Handelns als unmöglich erscheinen lassen (2000, 49 ff.).

Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern beziehungsweise das Verhältnis von Lehrern zu ihren Schülern wurde in Deutschland im Rahmen von Leistung vergleichenden Untersuchungen, wie z. B. IGLU, problematisiert (BOS/VOSS u. a. 2004, 191 ff.). Auch in den Ergebnissen der PISA-Studie, in der ein bedeutender Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Schulbildungskarrieren von Schülern konstatiert wird, ist die Anerkennungsproblematik deutlich. Dies begründet sich wie folgt: Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn wird nicht nur auf die Merkmale eines in Deutschland vorhandenen, gegliederten Schulsystems zurückgeführt. Vielmehr verdeutlicht eine verbreitete Auffassung innerhalb der Lehrerschaft, dass mangelnde Begabung und andere Defizite einiger Schüler Schwierigkeiten in der eigenen professionellen Tätigkeit hervorbringen, ebenso die Anerkennungsproblematik (MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, 29; BÖTTCHER 2003, 9; LANGE 2003, 36).

Auch OPHARDT, die die Professionalität von Hauptschullehrern mittels qualitativer Methoden untersucht, konstatiert eine „Prekarität der Anerkennungsdimension“ (2006, 250). Die befragten Lehrer reflektieren eine schulinterne Stimmung des gegenseitigen Verweignens von Anerkennung und begegnen ihren Schülern sehr unterschiedlich in einem Spektrum von abwertenden bis aner kennenden Zuschreibungen.

Deutungsmuster von Schweizer Volksschullehrern zur beruflichen Paradoxie des Förderns und Auslesens werden von STRECKEISEN u. a. qualitativ empirisch untersucht. Es handelt sich hierbei zwar um eine in der Schweiz durchgeführte Studie, deren Ergebnisse aber aufgrund ähnlicher Strukturen des Bildungswesens auf den gesamten deutschsprachigen Raum bezogen werden können (2007, 13). Die befragten Lehrer empfinden das

Spannungsverhältnis von Selektion auf der einen Seite und Förderung der Schüler auf der anderen Seite als Dilemma, für dessen Umgang die Lehrpersonen verschiedene Wege wählen. Dabei begegnen die befragten Lehrer einzelnen Schülern mit abwertenden Haltungen.

Eine weitere Studie, die von WEITZEL durchgeführt wurde und die ebenso in der Linie professionstheoretischer Betrachtungen zu verorten ist, thematisiert das Professionsverständnis von Grundschullehrern. Viele der befragten Grundschullehrer sind der Ansicht, dass Unterricht nur mit „normalen Kindern“ möglich wäre. Parallel dazu verweisen die Pädagogen allerdings auch auf die Notwendigkeit einer besonderen Form der Förderung für einige Kinder, die sie selbst aufgrund fehlender Kompetenzen nicht leisten können (2004, 130). Im Kontext von Anerkennung der Lehrer gegenüber ihren Schülern werden auch in dieser Studie sowohl Formen abwertender als auch Formen empathischer und anerkannter Haltungen herausgearbeitet.

Die Ergebnisse dieser Studien verweisen insgesamt auf ein Verhältnis von Lehrern zu einigen ihrer Schüler, das von Überforderungstendenzen und von Anerkennungsschwierigkeiten geprägt ist, wobei, und das ist diesen Studien gemeinsam, die Perspektiven der Schüler unberücksichtigt bleiben. Empirisch erforscht wurden also weniger die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und die Perspektiven von Schülern auf das beidseitige Verhältnis, sondern im Zentrum des Forschungsinteresses stehen vielmehr die Sichtweisen der Lehrer auf ihre berufliche Praxis. Dahingegen wird davon ausgegangen, dass Anerkennung keine Ressource ist, die einseitig von Lehrern an Schüler verteilt wird, da sie „der strukturellen Bedingung implizierter Wechselseitigkeit niemals entgehen“ kann (BUTLER 2007, 40). In Orientierung an BUTLER wird deutlich, dass nicht nur Schüler von der Anerkennung ihrer Lehrer abhängig sind, sondern dass auch Lehrkräfte die Anerkennung ihrer Schüler brauchen. Mit dieser Betrachtungsweise kann Anerkennung als struktureller Bestandteil der Lehrer-Schüler-Beziehung verstanden werden. Dabei sind für den schulischen Kontext Leistungs- und Bildungserfolg als wichtige Kriterien für Anerkennung mitzudenken, die die machtvolle Position von Lehrern als Repräsentanten der Institution Schule stärken (HELSPER u. a. 2005, 191).

Schüler-Partizipationsmöglichkeiten in der Schule

In einer bundesweiten Untersuchung von FATHKE und SCHNEIDER geben Dreiviertel der befragten Schüler an, bei der Bestimmung der Sitzordnung, der Einrichtung des Klassenzimmers und der Wahl des Klassenfahrtziels beteiligt zu sein. Bei Aspekten, die das Lehrerhandeln direkt betreffen, werden derartige Partizipationsmöglichkeiten seltener wahrgenommen. Für die Auswahl von Unterrichtsthemen sowie für die Gestaltung des Unterrichts geben jeweils 50% der Schüler Mitwirkungsmöglichkeiten an. Hinsichtlich der Themen, die das Lehrerhandeln noch stärker tangieren, wie z. B. die Terminierung von Klassenarbeiten, die Leistungsbewertung und die Vergabe von Hausaufgaben, haben Schüler ihrer Ansicht nach weniger Mitgestaltungsspielräume (2005, 15).

Die Studien von FATHKE und SCHNEIDER (2005) und KRÜGER, GRUNDMANN und KÖTTERS (2000) liefern zudem den Befund, dass die Wahrnehmungen von Schülern und Lehrern hinsichtlich möglicher Partizipationsspielräume sehr unterschiedlich sind. Während Schüler eine Einbeziehung in Entscheidungsprozesse seltener wahrnehmen, meinen Lehrer sehr viel häufiger, Schülern Mitgestaltungsmöglichkeiten zu bieten. Eine internationale Vergleichsstudie von OESTERREICH weist daraufhin, dass Schüler Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsrechte in der Schule als wichtig erachten und auch einer aktiven Beteiligung in der Schule positiv gegenüberstehen (2002, 72 ff.). Im internationalen Vergleich ist allerdings innerhalb der deutschen Schülerschaft eine geringe Partizipationsbereitschaft wahrzunehmen.

Weitere Arbeiten, die im Fokus der Unterrichtspartizipation stehen, sind von KRUMMHEUER und NAUJOK (1999), MEYER und JESSEN (2000), MEYER und SCHMIDT (2000) sowie von NAUJOK, BRANDT und KRUMMHEUER (2004). Unterricht wird in diesen Studien aus einer didaktischen Perspektive rekonstruktiv erschlossen. Dabei kommen die Unterrichtsinteraktionen zwischen Lehrern und Schülern als komplexe Wechselspiele zur Geltung, wodurch insbesondere die aktive Mitwirkung der Schüler bei der Unterrichtsgestaltung, im Sinne einer Co-Konstruktion des Unterrichts, deutlich wird.

MELZER (2001) untersucht im Rahmen einer Vergleichsstudie „Gewalt an Schulen“ in Hessen und Sachsen auch Einstellungen und Auffassungen von Lehrern und Schülern zur Lehrer-Schüler-Beziehung sowie zur Partizipation beider Personengruppen im Unterricht. Demnach gibt es hinsichtlich der Generationsbeziehungen und der Partizipation in den Schulen Ostdeutschlands deutlich größere Probleme als in den Schulen Westdeutschlands. Schüler in Sachsen nehmen das Verhältnis zu ihren Lehrern offensichtlich negativer wahr als hessische Schüler. Dieser Unterschied wird auch für die Unterrichtspartizipation bestätigt. Darüber hinaus nehmen weniger als 40% der befragten Schüler Lehrer wahr, die an der Individualität der Schüler interessiert sind und sich darum bemühen die Schüler kennen zu lernen. Zudem würde nur ein kleiner Teil der Befragten persönliche Probleme mit Lehrern besprechen. Die Lehrpersonen schätzen ihr eigenes Verhalten im Umgang mit Schülern insgesamt jedoch deutlich positiver ein.

Vertrauen in schulischen intergenerativen Beziehungen

In Orientierung an KANDERS, RÖSNER und ROLFF (1996) kann darauf hingewiesen werden, dass es Schülern ausgesprochen wichtig ist, ihren Lehrern vertrauen zu können. Die Einschätzungen zur Realsituation der im Rahmen der Studie befragten Schüler zeigen im Gegenzug zu den Wichtigkeitsbeurteilungen gravierende Differenzen, denn nur ca. 10% der Schüler meinen, den meisten Lehrern ihrer Schule vertrauen zu können.

SCHWEER (2000b, 129 ff.) arbeitet in seiner empirischen Studie heraus, dass der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern relevant ist, da Schüler in vertrauten Beziehungen eher zur Kooperation im Unterricht und zur Mitwirkung an außerunterrichtlichen Prozessen bereit sind. In einem späteren Aufsatz formuliert der Autor, dass Schüler bei einem Vertrauensverhältnis mit ihren Lehrern die Unterrichtsgestaltung positiver beurteilen und ihren persönlichen Lernerfolg auch positiver einschätzen (SCHWEER 2008, 557). Für die Perspektive der Lehrer können zufriedenstellende Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern auch positive Nebeneffekte haben, denn in verschiedenen Studien zur Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen wird deutlich, dass eine zufriedenstellende intergenerative Beziehung ein wesentliches Kriterium für die Arbeitszufriedenheit von Lehrern ist (vgl. RUDOW 1994, KLIPPERT 2006). Aus anderen Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen ist jedoch auch bekannt, dass zu große Klassen, zu wenig Zeit oder auch einseitige Ausrichtungen der Unterrichtsfächer durch die jeweiligen Lehrpläne verbunden mit Überlastungsgefühlen, Indikatoren für Arbeitsunzufriedenheit sind (vgl. ULICH 1996).

In den Kontext der Effekte vertrauensgeprägter Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern kann auch die Arbeit von NITTEL aufgenommen werden. Mittels narrativer Interviews arbeitet der Autor die Bedeutung von Lehrpersonen für die biografische Entwicklung von Schülern heraus. Lehrer können insbesondere für Schüler aus schwierigen familiären Kontexten wichtige Bezugspersonen werden. Ein derart anregendes Verhältnis impliziert auch Vertrauen (vgl. NITTEL 1992).

Berufs(un)zufriedenheit der Lehrpersonen

Im Rahmen der Lehrerbelastungs- und Berufszufriedenheitsforschung bilden u. a. die Beziehungen und Einstellungen von Lehrern zu Schülern wesentliche Untersuchungsschwerpunkte. Im Folgenden werden entsprechende Ergebnisse vorgestellt.

Laut einer Studie von TERHART u. a. fühlten sich ca. 50% der befragten Lehrkräfte (n=514) gesundheitlich (psychisch oder physisch) belastet (TERHART u. a. 1994, 221 f.). Als zentrale Belastungsfaktoren haben sich in den Studien von BECKER und GONSCHOREK (1993) und von TERHART u. a. (1994) in etwa vergleichbarer Weise die Faktoren „problematische Schüler“ und „Schulorganisation“ erwiesen. Auch JEHLE und KRAUSE (1994) weisen in ihrer Pilotstudie „schwierige Schüler“ als Angst und Belastungen auslösend aus. Hinsichtlich der Belastung durch Probleme mit Schülern fühlen sich insbesondere Lehrer an Haupt- und Realschulen hoch betroffen; die Lehrkräfte an Gymnasien am wenigsten (vgl. TERHART u. a. 1994).

Lehrer beanstanden die ungenügende motivationale Grundlage und das geringe schulische Engagement ihrer Schüler sowie deren primär zensurenbetontes Lernen. Auch sehen sie sich aufgrund der zu bewältigenden Menge an Aufgaben und dem zu vermittelnden Wissen kaum imstande, gezielt auf den einzelnen Schüler bzw. auf dessen Probleme und Sorgen einzugehen. Nicht wenige Pädagogen fühlen sich darüber hinaus durch die vielen administrativen Vorgaben in ihrer pädagogischen Handlungsfreiheit eingeschränkt (vgl. RANDOLL 1995).

Aus der Untersuchung von KRAMIS-AEBISCHER (1996) „Streß, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf“ geht hervor, dass Lehrer insbesondere die Förderung der Schüler bei mangelnder Schülermotivation als belastende Arbeitsbedingung empfinden. Ungenügende Konzentration und Motivation gepaart mit ausgeprägten Lern- und Leistungsproblemen, Aggressivität und Disziplinschwierigkeiten im Unterricht werden in den Untersuchungen von BICKHOFF (2000, 21 ff.) und BÖHM-KASPER u. a. (2001, 48) als hauptsächliche Stressfaktoren aus Sicht von Lehrern herausgearbeitet. Im Horizont einer pluralistischen, medien- und konsumgeprägten Informations- und Wissensgesellschaft, die für die Heranwachsenden Gestaltungsmöglichkeiten aber auch Verunsicherung und Überforderung bietet, erklärt STANGE:

„Die tendenzielle Herauslösung des Individuums aus historisch vorgegebenen Sozialformen (...) bedeutet Zugewinn an Optionen und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten und gleichzeitig Verlust traditionaler Sicherheiten, die durch soziale Bindungen sowie durch Normen, Werte und Konventionen gegeben waren (...). Die Normalbiografie wird zur ‚Wahlbiografie‘ oder ‚Bastelbiografie‘.“ (2006, 40)

ULICH (1996) fragt in seiner Untersuchung nach Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikten und Zufriedenheit von Lehrkräften. Er benennt den Lehrerberuf als Interaktionsberuf, der mit hohen Anforderungen an die Beziehungskompetenz von Lehrern verbunden ist. Der Umgang mit teilweise widersprüchlichen Erwartungen, Anforderungen und Verhaltensweisen unterschiedlicher Bezugsgruppen, insbesondere Schülern und Eltern, macht einen Kern der Arbeitsbelastung aus. ULICH ermöglicht einen Einblick in die subjektiven, alltäglichen Erfahrungen, die Lehrer auf der Ebene sozialer Beziehungen im Umgang mit Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten machen. Der Autor betont, dass im Umgang mit alltäglichen Belastungen offensichtlich subjektive Bewertungsprozesse entscheidend sind.

Eine Befragung des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes aus dem Jahr 1996 zeigt, dass Lehrer (in Bayern) mangelnde Disziplin als zunehmendes Problem in der Schule wahrnehmen. Von insgesamt 138 Befragten gaben über 55% an, sehr häufig mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht konfrontiert zu sein. Die Studie kommt insgesamt zu dem Fazit, dass viele Lehrer erheblich unter Disziplinproblemen der Schüler leiden, die

durch mangelnden Respekt seitens der Schüler gegenüber den Lehrkräften mit verursacht sind, (vgl. SALZ 1996).

Lehrergenerationen und ihre Orientierungen an Generationsmodellen

In einer Studie von FLAAKE, die sich mit subjektiven Deutungen des Lehrerberufs aus Sicht von Lehrern beschäftigt, wird festgestellt, dass die jüngeren Lehrpersonen (nach 1943 Geborene) sehr viel häufiger Beziehungen zu Schülern haben, die einen persönlichen Charakter zeigen als ihre älteren Kollegen (1931 und früher Geborene). Die jüngeren Kollegen sind in diesem Zuge jedoch größeren Belastungen ausgesetzt (1989, 220 ff.). FLAAKE stellt heraus, dass die ältere Generation andere Bildungsvorstellungen aufgrund anderer biografischer Erfahrungen in die Schule hinein trägt als die jüngere Generation. Die Bildungs- und Umgangsvorstellungen der älteren Generation, die durch Leistungsorientierung und hierarchische Ordnungsstrukturen geprägt sind, treffen auf die Vorstellungen der jüngeren Generation von Lehrpersonen, die den Anspruch eines beziehungsorientierten Unterrichts verfolgt.

Auch HELSPER und KRAMER arbeiten in ihrer Untersuchung zur gymnasialen Schulkultur unterschiedliche Generationsmodelle heraus, an denen sich Lehrer im Schulalltag orientieren. Für ein Gymnasium wird ein Konflikt zwischen Lehrern, die an einem „traditionell klassischen“ Generationsmodell mit konventionellem Normalitätsentwurf von Bildung und Lernen orientiert sind, und jugendkulturell orientierten Schülern analysiert, der von der jüngeren Lehrergeneration abgeschwächt wird; diese orientieren sich als Zwischengeneration (zwischen Schülern und älteren Lehrergenerationen) an einer informalisierten Version des „traditionell klassischen“ Generationsmodells (1998, 226 ff.).

MOLL arbeitet in Seminaren mit kleinen Gruppen junger Lehrer, die sich gerade in die Berufspraxis einarbeiten und reflektiert mit ihnen gemeinsam die Schwierigkeiten der Anfangsphase des Berufslebens. Auf dieser Grundlage schreibt die Autorin einen Aufsatz über postadoleszente Lehrer und adoleszente Schüler, die sich miteinander in einer konflikträchtigen Beziehung befinden. Obgleich die jungen Lehrer zwar den Lehrerstatus haben, sind die Schwierigkeiten in der Gestaltung der Beziehungen zu Schülern und zu Kollegen gravierend. Gerade in der Berufseinstiegsphase der jungen Lehrer, vielleicht auch mitbedingt durch einen geringen Altersunterschied zwischen jungen Lehrern und Schülern und nur kurz zurückliegender, eigener Erfahrungen in der Rolle des Schülers, fühlen sie sich ihren Schülern besonders nahe und treten der Schülergeneration noch nicht als Erwachsene gegenüber. In der Folge werden sie weder von den Kollegen noch von den Schülern als gleichberechtigte Interaktionspartner wahrgenommen, so dass den jungen Lehrern insbesondere an der Akzeptanz und Anerkennung ihrer Schüler gelegen ist, wodurch die Generationendifferenz zunächst einmal vermieden wird (2000, 115 ff.). Nach einer kurzen Phase einer scheinbar persönlichen Beziehung zwischen den jungen Lehrern und Schülern kippt dieses Miteinander durch eine von Schülern ausgehende Forderung nach mehr Autorität und Strenge, so dass sich nach MOLL nicht selten Zweifel an der Berufswahl einstellen.

3 Konsequenzen, Ziele und zentrale Fragestellungen für die empirische Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen

Ausgehend von den dargestellten theoretischen Grundlagen und empirischen Befunden zur Generationsthematik werden in diesem Kapitel zunächst *Konsequenzen* für die eigene empirische Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern gezogen, um sodann *Ziele und zentrale Fragestellungen* für die Untersuchung vorzustellen.

Konsequenzen für die empirische Analyse intergenerativer Beziehungen

An den Überlegungen KAUFMANN'S (1993) anknüpfend, der den Begriff der Generation in die Dimensionen Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse ausdifferenziert, entwickelt RAUSCHENBACH (1998) eine Typologie der Generationsbezüge für den familiären Kontext (Abb. 1), mit der die Lokalisierung von Generationsbeziehungen und Generationenverhältnissen aus unterschiedlichen Perspektiven möglich wird. Von den Überlegungen RAUSCHENBACH'S ausgehend, wird in der vorliegenden Arbeit ein Modell von Generationsbezügen entwickelt, das für den Kontext von Schule und somit für den eigenen Untersuchungsgegenstand anwendbar ist (Abb. 7). Auf der Ebene der Mikroebene sind die Generationsbeziehungen als direkte soziale Interaktionen zwischen den Generationen zusammengefasst. Aus der Beobachterperspektive des intragenerativen Horizonts sind mit Blick auf die schulischen Generationsbeziehungen die synchronen Beziehungen zwischen Schülern und die Beziehungen zwischen Lehrern angesprochen (Feld 1b). Ebenso wird aus der Beobachterperspektive aber auch die Beziehung zwischen Angehörigen verschiedener Generationen lokalisierbar. In dieser Linie wird die diachrone Perspektive im intergenerativen Horizont thematisiert (Feld 3b). Die Felder 1a und 3a sind von besonderer Wichtigkeit, denn in ihnen lassen sich die unterschiedlichen Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand, die schulischen Generationsbeziehungen, verorten. Aus der Teilnehmerperspektive können aus synchroner Perspektive die direkt erfahrbaren, subjektiven Beziehungen unter Mitschülern und unter Lehrerkollegen angesiedelt werden (Feld 1a). Die Beziehung eines Schülers zu seinen Lehrern und eines Lehrers zu seinen Schülern lässt sich aus der diachronen Perspektive, im intergenerativen Horizont vornehmen (Feld 3a). Die Ebene der Generationenverhältnisse ist für die eigene Analyse weniger bedeutend, denn mit dieser werden kollektive Generationsschicksale – Lebensschicksale einer Generation; sozialgeschichtliche Ereignisse und gesellschaftliche Wandlungsprozesse – thematisiert.

	Mikroperspektive		Makroperspektive		
	Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive	Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive	
Synchrone Perspektive	"meine Mitschüler, meine Kollegen" 1a	gleichaltrige Schüler, gleichaltrige Lehrer 1b	"meine Schüler- generation" "meine Lehrer- generation" 2a	"Schüler- generation" "Lehrer- generation" 2b	Intragenerativer Horizont
Diachrone Perspektive	"meine Schüler, meine Lehrer" 3a	Schüler, Lehrer 3b	"unsere Schüler- generation" "unsere Lehrer- generation" 4a	"generativer, epochaler Wandel" 4b	Intergenerativer Horizont
	Generationsbeziehungen		Generationenverhältnisse		

Abb. 7: Typologie schulischer Generationsbezüge

Wie der Systematisierung in Abb. 7 zu entnehmen ist, wird der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit auf der Ebene der Generationsbeziehungen in der Teilnehmerperspektive verortet, die der Mikroperspektive zugeordnet ist. Der intergenerative Horizont, die Wahrnehmung der Schüler von ihren Lehrern und umgekehrt, ist hierbei von zentraler Bedeutung. Der Entwicklung dieses Modells wird die Auffassung ECARIUS (1998; 2001; 2010) zu Grunde gelegt, die Generationsbeziehungen nicht nur als direkte interaktive Kontakte zwischen Angehörigen verschiedener Generationen begreift, sondern auch zwischen Angehörigen einer Generation. Pädagogische Generationsbeziehungen lassen sich dabei nicht nur in familiären Strukturen konkretisieren, sondern sie entstehen auch in pädagogischen Institutionen durch Interaktionen der Generationen. Somit können die in Schule entstehenden Lehrer-Schüler-Beziehungen als Generationsbeziehungen begriffen werden. Dabei wird im Rahmen der anstehenden Analyse die Gruppe der Schüler als eine Generation und die Gruppe der Lehrer als eine andere Generation verstanden. Selbstverständlich gehören Lehrer und Schüler auch unterschiedlichen Generationen an. Für die vorliegende Untersuchung werden jedoch ausschließlich Zehntklässler und die diese unterrichtenden Lehrpersonen ausgewählt. Wird der Generationsbegriff als Altersdifferenzierung verstanden, so kann für die Gruppe der Schüler von einer grundsätzlichen Altershomogenität ausgegangen werden, weshalb die Zehntklässler als eine Generation erfasst werden können. Für die Gruppe der Lehrer ist dies weniger eindeutig, da diese unterschiedlichen Alters sind. Allerdings ist der Kern des pädagogischen Generationsbegriffs nicht die Altersspezifizierung. Vielmehr handelt es sich um eine Vermittlungs-Aneignungs-Beziehung, die sich, wie gezeigt wurde, nicht allein über Alters- oder Statuszuweisungen, sondern darüber hinaus insbesondere über Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungsvorsprünge definiert (vgl. KRAMER/HELSPER/BUSSE 2001; KRAMER 2008). Generations-theoretisch und alltagssprachlich wird der „älteren“ bzw. „erwachsenen“ Generation zwar ein Vorsprung an Wissen, Kompetenz und Erfahrung zugesprochen, der sich in verschiedenen Lebensbereichen, beispielsweise in der digitalen Medienkultur, jedoch auch umkehren kann (vgl. GRABHOFF 2008). Auch im Generationsverständnis von SÜNKEL (1997), ECARIUS (1998, 2001, 2010) sowie KRAMER, HELSPER und BUSSE (2001) werden die

Akteure pädagogischer Generationsbeziehungen als vermittelnde und aneignende Generation bezeichnet. In Anlehnung an diese, sowie an BOHNSACK, der Lehrer „als außerfamiliale Erwachsene par excellence, als Vertreter der älteren Generation“ (1989, 323) erklärt, können in der vorliegenden empirischen Untersuchung die einbezogenen Lehrer und Schüler als jeweils eine Generation gefasst werden. In Abgrenzung zum Kohortenbegriff, als gängige Klassifizierung von Gruppen im Horizont von Altersspezifizierungen, charakterisieren den pädagogischen Generationsbegriff Prozesse des Aneignens und Vermittelns, die mit dem Kohortenbegriff weniger fokussiert werden.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung wird der Wandel des Verhältnisses der Generationen zueinander und in diesem Zusammenhang der Umgang mit der generativen Differenz kontrovers geführt (Kapitel 2.2.1: „Vom Wandel der Generationsbeziehungen und dem Umgang mit Generationendifferenz“). Die Debatte erstreckt sich von Darstellungen zu einer Relativierung bzw. Negierung von Generationendifferenz bis hin zur Forderung nach einer stärkeren Betonung des Unterschieds zwischen den Generationen. Die Thesen zum Wandel des Verhältnisses zwischen den Generationen, die nicht nur für den familiären Kontext charakteristisch sind, enthalten wichtige Anhaltspunkte für das gegenwärtige Beziehungsverhältnis der Generationen an Schulen: Neben einem grundsätzlich asymmetrischen Verhältnis, das formal betrachtet einen funktional-hierarchischen Charakter zeigt, dessen Kennzeichen Autorität durch Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungsvorsprung der älteren Generation ist, wird ein neues Beziehungs- bzw. Erziehungsverhältnis zwischen den Generationen erwartet, in dem es um die gemeinsame biografische Bewältigung von Problemen geht und der klassische Ablösungsprozess an Bedeutung verliert. In Bezug auf die in pädagogischen Generationsbeziehungen grundsätzlich gegebene Differenz zwischen den Generationen (vgl. WINTERHAGER-SCHMIDT 2000; ECARIUS 2001, 2010) kann die vorliegende Untersuchung, die sich mit der Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen beschäftigt, Anhaltspunkte zum Umgang der Lehrer, aber auch der Schüler mit generativen Differenzen liefern: Vermeiden die schulischen Hauptakteure, dabei insbesondere die Lehrenden, tatsächlich Differenzen in Interaktionsprozessen oder bewahren sie diese im Kontext der Schule?

Spannungsfelder bzw. Ambivalenzen sind in pädagogischen Beziehungen grundsätzlich vorhanden (vgl. KRAMER/HELSPER/BUSSE 2001; LÜSCHER/LIEGLE 2003; HELSPER u. a. 2007) und modellieren die Lehrer-Schüler-Beziehung als spannungsreiches Anerkennungsverhältnis (Kapitel 2.2.2: „Ambivalenzen in pädagogischen Beziehungen“). Auf der Basis dieser Ambivalenzen bzw. Spannungsfelder in schulischen intergenerativen Beziehungen, die sich nach KRAMER, HELSPER und BUSSE (2001) in Prozessen und Haltungen gegenseitiger Anerkennung relativieren können, bleibt mit der vorliegenden empirischen Studie zu hinterfragen, wie Schüler und Lehrer ihre Beziehung zueinander wahrnehmen und wie sie ihre Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen in der Gestaltung ihrer Beziehung selbst und gegenseitig reflektieren. Ausgehend von einer gegebenen asymmetrischen Machtbalance, die in weitgehenden Kompetenz-, Wissens- und Fähigkeitsvorsprüngen der Lehrpersonen begründet ist, sind in den Wahrnehmungen der Lehrer und Schüler sowohl von Distanz als auch von Nähe getragene Beziehungen zu erwarten, wobei sich das Verhalten ebenso ausgewogen an diesen Polen orientieren wird. Um die Wahrnehmungen von der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und deren Erwartungen an die gemeinsame Beziehung zu erheben, werden auf Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern, die für schulische intergenerative Beziehungen als besonders relevant angenommen werden, Items formuliert, zu denen sich die Befragten aus ihren je spezifischen Sichtweisen positionieren. Symmetrie und Asymmetrie, Autonomie und Heteronomie, Rekonstruktion und Subsumtion sowie Nähe und Distanz (vgl. HELSPER u. a.

2007; GRABHOFF 2008), das bei LÜSCHER und LIEGLE (2003) als Ambivalenz zwischen Konvergenz und Divergenz beschrieben wird, werden entsprechend operationalisiert.

Einen weiteren Beitrag bezüglich der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und bezogen auf die theoriegeleitete Auswertung der erhobenen Daten, insbesondere mit Blick auf Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern gegenüber Schülern, leisten LEWIN, LIPPITTS und WHITE (1938; 1939; 1953) mit der Theorie der Erziehungsstile. Unterschieden werden idealtypisch drei Erziehungsstile: der autoritäre, der demokratische und der laissez-faire. TRENZ (2008) nimmt diese idealtypische Kategorisierung später auf und unterlegt jede einzelne Kategorie mit für diese charakteristischen Verhaltensweisen von Lehrern (Tab. 1), die als Grundlage für die entwickelten Items zu möglichen Orientierungsmustern von Lehrern genutzt werden. Orientierungsmuster sind Einstellungen, die das Handeln und Denken von Person leiten. Dabei beeinflussen „(...) unbewusst wirkende, verinnerlichte und verwurzelte Annahmen und Orientierungen das konkrete Handeln“ (SCHÜTT 2009, 27) und repräsentieren die individuellen Einstellungen gegenüber sozialen Tatsachen und Gegenständen, bestimmen Handlungsabsichten und Handlungsziele. Mit dem Begriff Orientierungsmuster werden in der vorliegenden Dissertation schüler- und lehrerspezifische Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen gefasst, die im sozialen Miteinander beider Gruppen zum Tragen kommen.

Tab. 1: Erziehungs- und Führungsstile nach LEWIN sowie Merkmale entsprechenden Lehrerverhaltens (TRENZ 2008, 404)

Autokratischer/Autoritärer Stil	Demokratischer/ partnerschaftlicher Stil	Laissez-faire Stil
Lehrer bestimmen über alles	Was und wie werden gemeinsam beschlossen	Kein gemeinsames Thema festgelegt, Lehrer macht lediglich auf Arbeitsmaterial aufmerksam
Unterricht streng dirigiert, z. B. Vormachen-Nachmachen oder einfaches Frage-Antwort-Verfahren	eher offener Unterricht, Klassengespräch, Partner- und Gruppenarbeit, eigenständiges Bemühen um Lösungen wird gefördert	keine Unterrichtskonzeption, völlige Freiheit für Schüleraktivitäten, keine Gruppenstruktur
Kritik fast ausschließlich durch den Lehrer, häufig auch persönlich	Sachbezogene, konstruktive Kritik, auch gegenseitig, z. B. als „Manöverkritik“	keine Leistungsbeurteilung oder Rückmeldungen
Anweisungen, Befehle, Strafandrohungen, Lob angepasster Schüler	wenig Drohungen und Strafen, höfliches Eingehen des Lehrers auf einzelne und Gruppen	keine Drohungen oder Strafen, Lehrer weitgehend passiv, freundliches Verhältnis zu Schülern
pessimistische Auffassung vom Lernwillen und der Urteilsfähigkeit der Schüler, Misstrauen	optimistische Auffassung vom Wollen und Können der Schüler, Vertrauen	eher gleichgültige Auffassung vom Wollen und Können der Schüler

Herausgearbeitet wurde, dass nicht nur personale Momente, sondern auch institutionelle und gesellschaftliche Gegebenheiten in das intergenerative schulische Miteinander hineinwirken und dieses mitbestimmen. Denn die pädagogischen Generationsbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern entstehen in der Institution Schule und sind vor diesem Hintergrund auch immer in diesem Kontext zu begreifen (vgl. HELSPER/KRAMER 1998; ECARIUS 2010). Somit kann mit Blick auf die anstehende Analyse davon ausgegangen

werden, dass es neben konkreten Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen der Lehrer und Schüler auch institutionelle Bedingungen sind, die das soziale Miteinander an Schulen mitbestimmen. Zu klären ist jedoch, welche zentralen Faktoren aus der Sicht der beiden schulischen Hauptakteure als die gemeinsame Beziehung fördernd oder hemmend beurteilt werden, denn Aussagen darüber, welche konkreten Faktoren aus Sicht von Lehrern und Schülern das soziale Miteinander beeinflussen, sind weniger nachgewiesen.

Zentrale Fragestellungen und weitere Ziele

Auf der Grundlage der in Kapitel 2 erörterten Forschungslage und mit Blick auf die im vorausgegangenen Abschnitt abgeleiteten Konsequenzen für die empirische Analyse intergenerativer Beziehungen, werden auf dieser Basis Ziele und zentralen Fragestellungen der Forschung vorgestellt. Ziel der Arbeit ist es, die pädagogischen Generationsbeziehungen an Schulen zu erforschen und dabei intergenerative Beziehungen, die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, zu analysieren. Ein wesentliches Anliegen der vorliegenden empirischen Untersuchung besteht darin, die subjektiven Sichtweisen von Schülern und Lehrern miteinander zu vergleichen. Mit diesem Vorgehen wird eine Forschungslücke bearbeitet, die sich bei der Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen zumeist durch die Einbeziehung lediglich einer Personengruppe charakterisieren lässt. Die Berücksichtigung der Sichtweisen von Schülern **und** Lehrern gewährleistet die Herausarbeitung intergenerativer Beziehungen in ihrer Komplexität. Dabei werden zum einen die Sichtweisen von Schülern und Lehrern auf ihre gemeinsame *Beziehung* einbezogen und zum anderen werden *Orientierungsmuster* beider Personengruppen in der Gestaltung des sozialen Miteinanders identifiziert. Darüber hinaus werden *institutionelle bzw. gesellschaftliche Bedingungen* herausgearbeitet, die in die intergenerativen Beziehungen hineinwirken.

I. Wie erleben Schüler und Lehrer ihre gemeinsame Beziehung?

Verschiedene bislang durchgeführte Untersuchungen liefern erste Eindrücke über die Gestaltung pädagogischer Beziehungen an Schulen (vgl. z. B. KANDERS/RÖSNER/ROLFF 1996; RANDOLL 1997; DITTON/MERZ 2000; TILLMANN/MEYER 2001; BOS/VOSS 2004; WEITZEL 2004; OPHARDT 2006; STRECKEISEN u. a. 2007; SCHWEER 2008). Ein breit gefächertes, wissenschaftlich fundiertes empirisches Wissen darüber, wie konkret und differenziert diese Beziehungen praktiziert werden und ob es möglicherweise Besonderheiten in den einzelnen Schularten gibt, ist gegenwärtig nicht vorhanden. Anknüpfend an diese Forschungsliteratur werden in der vorliegenden Untersuchung zur Frage „*Wie erleben Schüler und Lehrer ihre gemeinsame Beziehung?*“ die Sichtweisen beider Personengruppen einbezogen und vergleichend betrachtet. Darüber hinaus werden die realen Erfahrungen, aber auch Erwartungen der Schüler und Lehrer bezogen auf ihre gemeinsame Beziehung analysiert (Abb. 8).

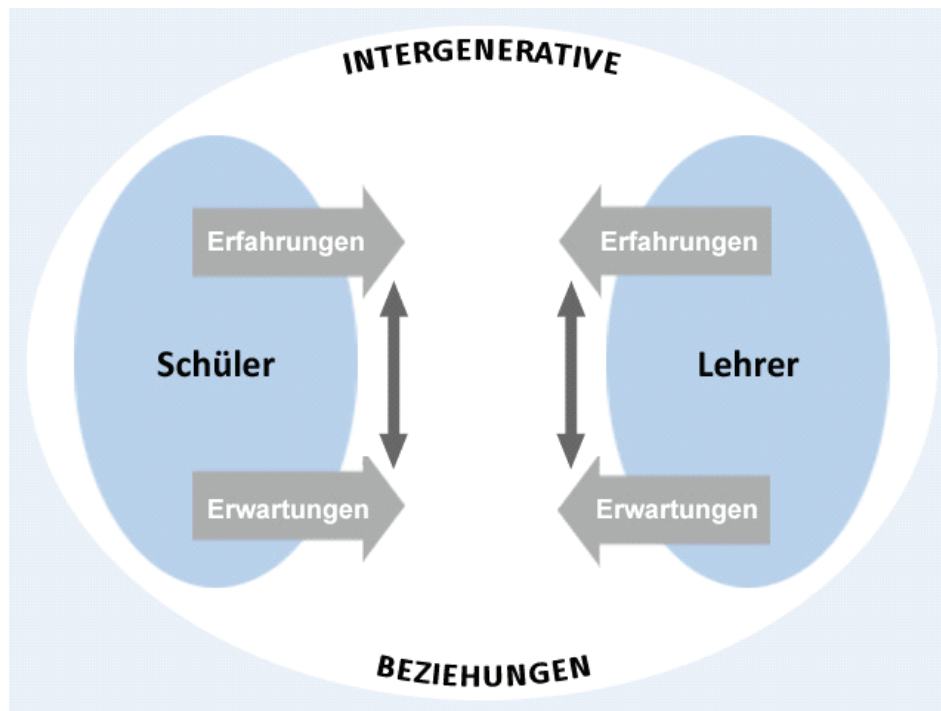


Abb. 8: Differenzierte Perspektiven auf intergenerative Beziehungen

In Orientierung an zentralen Ergebnissen der oben dargestellten Studien kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer und Schüler jeweils spezifische Vorstellungen von sozialen Beziehungen haben und vor diesem Hintergrund die Wirklichkeit an ihrer Schule beurteilen. Eine Gegenüberstellung realer Erfahrungen und Erwartungen kann Aufschluss darüber geben, ob erlebte Beziehungs- und Umgangsformen auch den Vorstellungen bzw. Erwartungen entsprechen oder ob sich Unterschiede bzw. Diskrepanzen zeigen, die Ursache für eine mögliche Unzufriedenheit sein könnten. Darüber hinaus offenbaren die bisher durchgeführten Studien zur Thematik (insbesondere die Studien von KANDERS/RÖSNER/ROLFF 1996; RANDOLL 1997) einen von Lehrpersonen ausgehenden positiveren Blick auf das intergenerative Miteinander als Schüler dieses wahrnehmen – ein Befund, der mit der vorliegenden Studie für Schulen in Mecklenburg-Vorpommern geprüft wird.

Bei der vergleichenden Betrachtung von Schüler- und Lehrerwahrnehmungen hinsichtlich ihrer intergenerativen Beziehungen wird in der Auswertung ausschließlich auf die realen Erfahrungen beider Personengruppen Bezug genommen. Dementsprechend geht es nicht darum, von den Wünschen bzw. reflektierten Vorstellungen der Schüler und Lehrer ausgehend die Realität der Beziehungspraktiken zu bewerten. Selbstverständlich würde diese Analyseperspektive auch eine Möglichkeit der Interpretation des Datenmaterials bieten. Die Verfasserin entscheidet sich gegen diese Analyse- und Interpretationsmöglichkeit, weil davon auszugehen ist, dass die Erwartungen, Vorstellungen, und Wünsche grundsätzlich über die erlebte Realität hinausweisen.

Weitreichende empirisch fundierte Thesen zum Wandel der Generationsbeziehungen (siehe Kapitel 2.2.1: „Vom Wandel der Generationsbeziehungen und der Umgang mit Generationendifferenz“) liegen sowohl für den familiären Kontext als auch für die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern vor. Für die Analyse schulischer intergenerativer Beziehungen wird vielfach angenommen, dass sich ein streng asymmetrisch formal-funktionales Beziehungsgeflecht, das durch ein klares Distanzverhältnis, durch einen hohen Grad an Ritualisierung, durch klare Hierarchisierungsregeln sowie durch eindeutige Disziplin- und Leistungsanforderungen gekennzeichnet ist, für die Gegenwart nicht mehr

nachweisen lässt. Vielmehr wird tenenziell ein intergeneratives Miteinander erwartet, das sich durch zunehmende Demokratisierung, fachliche Orientierung, wachsende Enthierarchisierung und durch neue Formen von Partnerschaftlichkeit auszeichnet und somit mit Veränderungen der Professionalität und insbesondere der Autorität der Lehrpersonen einhergeht (siehe Kapitel 2.2.1).

Im Kontext der Diskussion zum Umgang mit der Generationendifferenz (siehe Kapitel 2.2.1: „Vom Wandel der Generationsbeziehungen und der Umgang mit Generationendifferenz“) können unterschiedliche intergenerative Beziehungspraktiken und Vorstellungen von wünschenswerten Beziehungen erwartet werden, die sich einerseits an der Betonung der Differenz zwischen den Generationen und andererseits an deren Vermeidung bzw. Geringschätzung orientieren, wobei insgesamt ein allmähliches Aufweichen im Sinne eines Aufeinanderzugehens der Generationen angenommen und Generationendifferenz als Andersartigkeit begriffen wird (vgl. WIMMER 1998).

II. *Welche Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern bestimmen den gemeinsamen Schulalltag und das soziale Miteinander?*

Während mit der Fragestellung „*Wie erleben Schüler und Lehrer ihre gemeinsame Beziehung?*“ Eindrücke zu realen und wünschenswerten Formen der gemeinsamen Beziehung thematisiert werden, liegt der Fokus der Frage „*Welche Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern bestimmen den gemeinsamen Schulalltag und das soziale Miteinander?*“ auf konkreten schüler- sowie lehrerspezifischen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen im sozialen Miteinander. Ausgehend von grundsätzlich gegebenen Spannungsverhältnissen und Ambivalenzen in pädagogischen Generationsbeziehungen (vgl. HELSPER u. a. 2001; LÜSCH/LIEGLE 2003; HELSPER u. a. 2007; GRABHOFF 2008) wird hinterfragt, welche Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen zur Gestaltung des gemeinsamen Schulalltags vorliegen. Zur Analyse der Orientierungsmuster werden unterschiedliche Perspektiven in den Blick genommen. Zum einen werden diese aus der Perspektive von Selbstauskünften und zum anderen aus der Perspektive von Fremdauskünften eruiert, die anschließend miteinander verglichen werden. Zudem werden die gegenseitigen Erwartungen an das Verhalten, an die Einstellungen und Haltungen der jeweils anderen Personengruppe thematisiert, die wiederum mit den Selbstauskünften verglichen werden (Abb. 9).

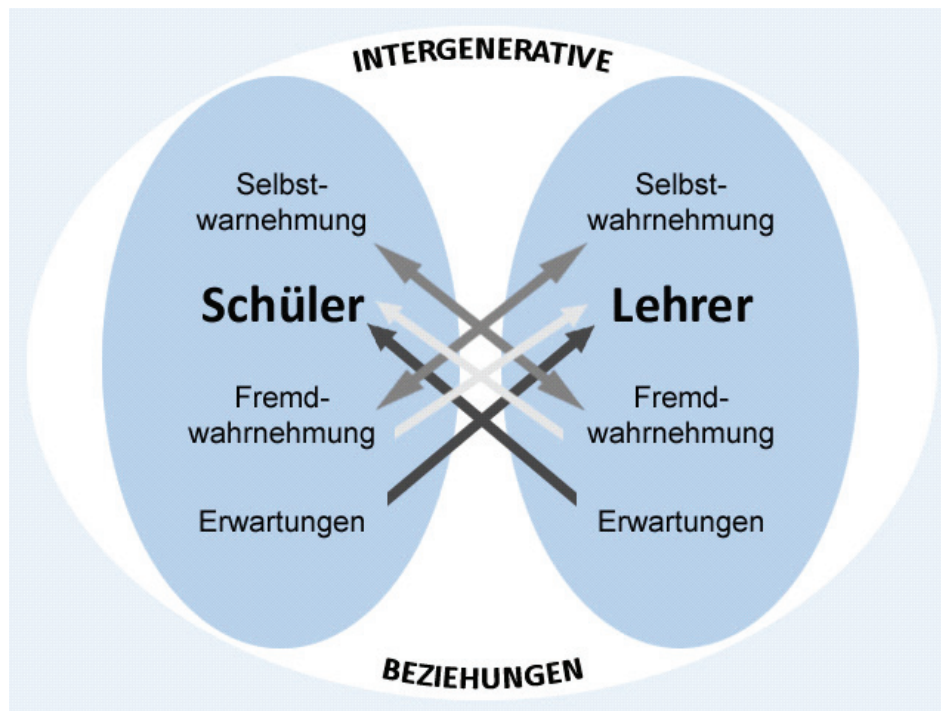


Abb. 9: Orientierungsmuster in intergenerativen Beziehungen

Mit Bezug auf die Theorie des symbolischen Interaktionismus nach MEAD (1968) und in Anknüpfung an das Modell nach NICKEL (1976)²⁰ werden sowohl Übereinstimmungen als auch Diskrepanzen in den Selbst- und Fremdeinschätzungen der Befragten erwartet. Ausgangspunkt der Theorie des symbolischen Interaktionismus ist, dass Menschen auf der Basis subjektiver, den Objekten der Umwelt zugeschriebenen Bedeutungen handeln, wobei Bedeutungen erst in sozialen Interaktionen entstehen und durch interpretative Prozesse veränderbar sind. Der Prozess der sozialen Interaktionen ist demnach als Austausch von „Symbolen“ charakterisiert. Allerdings unterliegen die interpretativen Prozesse der wechselseitigen Beeinflussung der beteiligten Personen aufgrund unterschiedlicher Erwartungen, Haltungen, Einstellungen und Bedürfnisse, wodurch sich die Bedeutungen der Objekte der Umwelt ebenso verändern können. Auch wenn die Definition der Symbole im Prozess der sozialen Interaktion einer gesellschaftlichen Gruppe erfolgt und Symbole Interaktionen regulieren, interpretieren nicht alle gesellschaftlichen Gruppen eine spezifische Situation auf gleiche Weise. Im Kontext von Schule werden beispielsweise der Unterricht, die Rolle des Lehrers und die des Schülers aus Sicht der Beteiligten in Abhängigkeit von individuellen Erfahrungen, Erwartungen und Ansprüchen unterschiedlich definiert und interpretiert. Das Handeln der in Schulen beteiligten Hauptakteure wird somit auch durch die subjektiven Vermutungen über den jeweils anderen gesteuert, die aufgrund individueller Entwicklungen und Erfahrungen variieren. Die Interaktionspartner beeinflussen sich insofern immer wechselseitig. Die subjektiven Sichtweisen über den jeweils Anderen werden im Sinne des symbolischen Interaktionismus erst im sozialen Miteinander in Schule entwickelt, sind somit wesentlich für die interpersonelle Wahrnehmung und für das Handeln von Lehrern und Schülern. Nun könnte davon ausgegangen werden, dass die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern dann erfolgreich sind, wenn die subjektiven Vermutungen über den jeweils anderen mit der Subjektsicht des anderen konform gehen, das meint wenn Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung weitgehend

²⁰ Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem transaktionalen Modell NICKELS (1976) findet sich in Kapitel 2.3 „Weitere theoretische Konzeptionen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses“.

übereinstimmen. Gerade für den Bereich der Schule sind derartige Konformitäten zwischen Lehrern und Schülern aufgrund unterschiedlicher sozialer Rollen sowie den damit verbundenen Zuschreibungen, Anforderungen und Erwartungen weniger zu erwarten. Mit Blick auf die bevorstehende Analyse bedeutet dies, dass Schüler und Lehrer ihre je spezifische Subjektsicht auf sich selbst und auf die jeweils andere Gruppe einnehmen und auf Grundlage dieser subjektiven Wahrnehmungen spezifische Konzepte gegenüber der eigenen Person und der jeweils anderen Personengruppe entwickeln. Somit können Unterschiede in den wechselseitigen Wahrnehmungen für pädagogische Generationsbeziehungen als charakteristisch und konstituierend betrachtet werden. Anknüpfend an RANDOLL (1997) werden Beurteilungen von Lehrern und Schülern in der eigenen Studie folgendermaßen konkretisiert: Während Lehrer sich ihren Schülern gegenüber als zugewandt einschätzen, wird vermutet,

- dass Schüler eher distanzierte Formen des Miteinanders wahrnehmen.
- dass das Verhalten der Lehrer im Blick der Schüler primär leistungs- und curricularbezogen wahrgenommen wird, wodurch die sozial interaktive Ebene in den Hintergrund rückt.
- dass Schüler sich von ihren Lehrern mehr Würdigung, Unterstützung und Anerkennung wünschen als sie diese real wahrnehmen.
- dass die Erwartungen und Wünsche der Schüler darauf hinweisen, dass sie sich von ihren Lehrern mehr Kooperationsbereitschaft, Kritikfähigkeit, kritische Selbstreflexion und Offenheit erhoffen, obgleich Lehrer der Meinung sind, diesen Erwartungen der Schüler weitgehend gerecht zu werden.

Für das Meinungsbild der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen gegenüber Schülern sind auf der Grundlage bisheriger Befunde sehr ähnliche Selbsteinschätzungen zu erwarten, die genuin mehr Nähe als ablehnende Haltungen implizieren. Weiterhin wird vermutet,

- dass Lehrpersonen das Verhalten von Schülern im sozialen Miteinander als tendenziell positiv und zugewandt einschätzen – Schüler ihren Verhaltensweisen gegenüber Lehrern jedoch selbst kritischer gegenüberstehen.
- dass Lehrpersonen die Lern- und Leistungsbereitschaft, das schulische und unterrichtliche Engagement sowie das Interesse an schulischen Lerninhalten von Schülern problematisieren und kritisieren.
- dass Lehrpersonen sich von ihren Schülern eine ausgeprägte Lern- und Leistungsbereitschaft, ein höheres Interesse an der Mitgestaltung von Schule sowie an den curricular geregelten Unterrichtsthemen wünschen.

III. *Welche institutionellen Faktoren beeinflussen die intergenerativen Beziehungen an Schulen?*

Mit den vorausgegangenen zwei Fragestellungen „*Wie erleben Lehrer und Schüler ihre gemeinsame Beziehung* (Abb. 8)?“ und „*Welche Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern bestimmen den gemeinsamen Schulalltag und das soziale Miteinander* (Abb. 9)?“ werden konkrete personale Bedingungsvariablen intergenerativer Beziehungen thematisiert. Darüber hinausgehend stehen institutionelle sowie gesamtgesellschaftliche Aspekte im Zentrum der Frage, „*Welche institutionellen Faktoren beeinflussen die intergenerativen Beziehungen an Schulen?*“ (Abb. 10). Ausgehend von der Tatsache, dass institutionelle Bedingungen die intergenerativen Beziehungen an Schulen beeinflussen (siehe Kapitel 2.2.3: „*Institutionelle Einflussfaktoren intergenerativer Beziehungen*“), stellt sich für diese Studie die Frage, welche Faktoren Schüler und Lehrer beispielweise auf der Schulorganisations- und Schulverwaltungsebene und auf schul- und bildungspolitischer Ebene konkret als für ihre beidseitige Beziehung förderlich bzw. blockierend erleben.

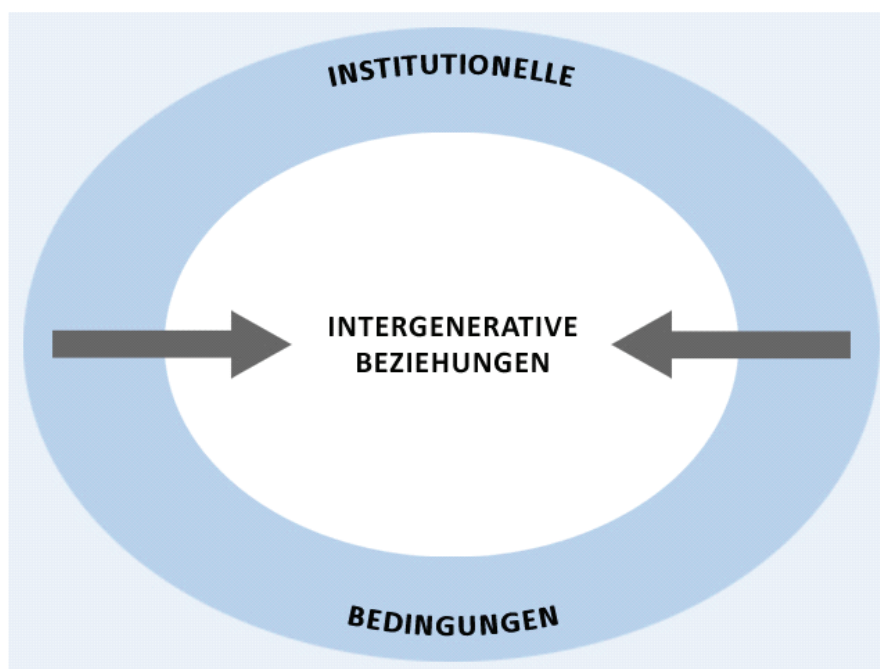


Abb. 10: Institutionelle Einflüsse auf intergenerative Beziehungen

4 Methodisches Design der Studie

4.1 Vorbereitung der Untersuchung

Das Hauptaugenmerk dieses Kapitels liegt auf Beschreibung der Vorbereitungsmaßnahmen, die für die Durchführung der Untersuchung unabdingbar waren. Die Ausführungen beziehen sich auf die organisatorischen Vorbereitungen, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente, die Durchführung der Pretests, die Stichprobenziehung und die Erstkontaktaufnahme mit den Schulen.

Zunächst wurden zur Unterstützung des Prozesses der Datenerhebung in dem Seminar „Pädagogische Generationsbeziehungen an Schulen“²¹ an der Universität Rostock vier interessierte Studierende geworben. Die so entstandene Arbeitsgruppe diente gleichzeitig der Weiterentwicklung und der Validierung der Erhebungsinstrumente. Eine inhaltliche und theoriegeleitete Einführung in die Thematik intergenerativer Beziehungen an Schulen erfolgte während des Seminars, so dass die Arbeitstreffen der Gruppe insbesondere der Überarbeitung der Fragebögen nach den durchgeführten Pretests sowie zur Planung der Erhebungsphase und zur Schulung der Studierenden als Vorbereitung auf die Begleitung der Befragung genutzt werden konnten. Die Schulung der Studierenden wurde von der Verfasserin selbst durchgeführt.

Im Zuge der Stichprobenziehung wurden die Orte zur Datenerhebung bekannt, die sich über das gesamte Gebiet Mecklenburg-Vorpommerns verteilten. Mit Bekanntwerden dieser wurde eine Genehmigung zur Durchführung der Untersuchung beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MV) eingeholt. Das Ministerium wies auf die Verpflichtung zur Information der betreffenden Schulverwaltungsämter hin. Grundsätzlich, so das Ministerium, müssten die ausgewählten Schulen ihr Einverständnis zur Mitwirkung an der Untersuchung geben. Die Einholung des Einverständnisses der Schulen setzte somit voraus, diese noch vor den Schulverwaltungsämtern zu kontaktieren.

4.1.1 Die Erhebungsinstrumente

Zur Analyse der intergenerativen Beziehungen an Schulen ist es notwendig, die am schulischen Erziehungs- und Unterrichtsprozess unmittelbar beteiligten Personen gleichermaßen einzubeziehen. Zu diesem Zwecke wurden schriftliche Befragungen genutzt, um bei der gewählten Anzahl von Meinungsfragen kosten- und zeitgünstiger als dies bei mündlichen Interviews möglich wäre, Daten zu erheben (ATTESLANDER 2010, 157; DIEKMANN 2010, 514). Ein Nachteil dieses Vorgehens ist darin zu sehen, dass nur Ausschnitte der sozialen Realität erfasst werden können, da das Befragungsinstrument nur die Informationen von Personen liefert, „die Antworten auf die gestellten Fragen sind“ (ABEL/MÖLLER/TREUMANN 1998, 52). Mündliche Befragungen hingegen würden nicht nur ein „Datengerüst“ liefern, sondern auch indirektes Nachfragen ermöglichen. Weitere Einschränkungen schriftlicher Befragungen ergeben sich aus der Abwesenheit von Interviewern während der Erhebungssituation: Problematisiert werden in diesem Zusammenhang die unzureichende Kontrollierbarkeit der Befragungssituation, das Risiko unsorgfältiger und unvollständiger Bearbeitung der gestellten Fragen und das nicht mögliche Nachfragen bei Verständnisproblemen (vgl. ATTESLANDER 2010).²²

²¹ Dieses Seminar wurde von der Verfasserin im WS 2005/2006 an der Universität Rostock angeboten.

²² Die Bedenken ATTESLANDERS (2010) aufnehmend wurden für die Hauptuntersuchung, insbesondere bei den Schülern, geschulte Interviewer eingesetzt. Bei der Gruppe der Schüler handelt es sich um eine äußerst homogene Gruppe, die im Klassenverband befragt und unter Anwesenheit der Interviewer via Overheadprojektor durch die Befragung geführt wurde. Für die Befragung der Lehrpersonen müssen die Bedenken

Von Vorteil ist bei schriftlichen Befragungen der erhöhte Prozentsatz wahrheitsgetreuer Antworten, der aus der gewährleisteten Anonymität und einer geringen Beeinflussung der Befragten in ihren Antworten durch Verhaltensweisen der Interviewer resultiert. Darüber hinaus erlauben schriftliche Befragungen den Probanden bei Bedarf genaueres Durchdenken der Antworten und mindern somit den Zeitdruck. Zudem wird durch die Vorgabe identischer Frageformulierungen die Durchführungsobjektivität gefördert, selbst wenn die Formulierungen von den Probanden andersartig verstanden werden (vgl. SCHWARZER 1983; ATTESLANDER 2010). Aus diesen Gründen und um ein umfassendes zeitdiagnostisches Bild zu intergenerativen Beziehungen an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern zu erstellen, die sich im institutionellen Zusammenhang überzeugender in Bezug auf eine entsprechend breite Erhebung entwickeln lassen, empfiehlt sich die schriftliche Befragung einer größeren Gruppe. Zu diesem Zwecke wurden für Lehrer und Schüler jeweils spezifische Fragebögen entwickelt, die in fünf Themenbereiche gegliedert sind:

- I. Erhebung soziodemografischer Daten
- II. Beurteilung der Schule
- III. Wahrnehmungen zu und Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen
- IV. Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern in der Gestaltung des intergenerativen Miteinanders
- V. Institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen intergenerativer Beziehungen an Schulen.

Ein wesentliches Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, die Angaben von Schülern und Lehrern zur Thematik vergleichend zu analysieren. Dazu werden beide Personengruppen mit inhaltlich sehr ähnlichen Fragestellungen und Items konfrontiert.

Der Prozess der Entwicklung der Erhebungsinstrumente kann folgendermaßen beschrieben werden: In einem ersten Schritt erfolgte die Sichtung themenspezifischer Studien. Anregungen für die Konstruktion der Fragebögen konnten insbesondere aus der Studie „Schulwirklichkeiten“ von RANDOLL (1997, 137 ff.) und aus der Studie „Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern“ von KANDERS, RÖSNER und ROLFF (1996) gewonnen werden. Dabei handelt es sich insbesondere um Fragen und vorformulierte Items zur Beurteilung des Sinns, der Funktion und der Bedeutsamkeit von Schule, zu denen sich sowohl Lehrer als auch Schüler in der Studie von RANDOLL positionieren. Auch zur Erhebung schülerspezifischer Orientierungsmuster im sozialen Miteinander mit Lehrern bot RANDOLLS Studie Anregungen. Entsprechende Itemkonstruktionen wurden für die eigene Untersuchung überarbeitet und angepasst. In einem weiteren Schritt wurde der Themenbereich, der originär die Beziehungsebene von Schülern und Lehrern beinhaltet, im Rahmen der Arbeitsgruppe entwickelt und erprobt. Dies geschah in Auseinandersetzung mit entsprechender Forschungsliteratur und unter Berücksichtigung der Ergebnisse explorativer Schüler- und Lehrerbefragungen, die im Rahmen des universitären Seminars durchgeführt wurden. Lehrerspezifische Orientierungsmuster im sozialen Miteinander wurden ebenfalls im Kontext der Arbeitsgruppe in Auseinandersetzung mit Theorien über Erziehungsstile entwickelt. Des Weiteren wurden explorative Interviews mit Schulleitern zu möglichen institutionellen Bedingungsfaktoren geführt, die auf das intergenerative Geschehen Einfluss haben. Die Fragebögen wurden mehreren Pretests unterzogen und die im Zuge der Tests gewonnenen Veränderungshinweise wurden eingearbeitet. Die zur Durchführung der Hauptuntersuchung eingesetzten Fragebögen wurden mit Unterstützung des Rechenzentrums der Universität Rostock mit der Software Teleform gestaltet, die auf eine entsprechende Erkennungssoftware zum Zweck der Datenerfassung, via Einscannen der

Atteslanders bei der Analyse berücksichtigt werden, denn diese wurden aufgrund schwierig realisierbarer Zusammenkünfte zur Durchführung der Erhebung nicht unter Anwesenheit eines Interviewers befragt.

bearbeiteten Fragebögen abgestimmt ist. Vor der differenzierten Vorstellung der Erhebungsinstrumente wird im Folgenden auf Grundsätzliches der in den Fragebögen angewandten Fragetechniken eingegangen.

Im Wesentlichen werden in der Literatur offene, halb offene und geschlossene Frageformulierungen unterschieden. In den vorliegenden Befragungsinstrumenten werden die Möglichkeiten geschlossener und offener Fragen zur Erhebung von Meinungen, Einstellungen, Erfahrungen und Vorstellungen genutzt. Im Unterschied zu geschlossenen Fragen geben offene Fragen der antwortenden Person keine Antwortkategorien vor. Vielmehr werden die Befragten zur eigenständigen Formulierung ihrer Antworten veranlasst, um diese im Prozess der Auswertung kategorial zu erfassen (ATTESLANDER 2010, 146). Offene Fragestellungen werden im Erhebungsinstrument zu solchen Bereichen formuliert, zu denen es in der Fachliteratur wenig wissenschaftlich fundiertes Wissen gibt, aus dem geschlossene Fragen mit entsprechend vorformulierten Antworten entwickelt werden können. Mit diesem explorativen Zugang wird das Problem vermieden, dass ein vorgegebenes Antwortspektrum nicht alle möglichen Antworten abbildet. Konkrete Anwendung findet diese Frageform, wenn es darum geht, institutionelle und gesellschaftliche Einflüsse auf das intergenerative Miteinander an Schulen herauszuarbeiten. Bereits in den Vorgesprächen mit den Schulleitern zeigte sich, dass das Feld der Antworten zu dieser Thematik derart umfangreich ist, dass sich die Entscheidung zur Formulierung offener Fragen als wesentlich günstiger herausstellte. Denn offene Fragestellungen haben den Vorteil, dass individuelles Antworten möglich ist und somit differenziertere Haltungen, Auffassungen und Positionen von den Probanden sichtbar werden können. Die Befragten werden angeregt, ganz persönliche Beweggründe und Erfahrungen aufzuzeigen, mit denen sie ihre Standpunkte bestärken können. Ein weiterer Vorteil der offenen Fragenkonstruktion besteht darin, dass Haltungen und Positionen zu Tage treten können, die in einer geschlossenen Konstruktion eventuell unberücksichtigt bleiben, wenn der Entwickler des Erhebungsbogens diese Auffassungen in seinen Antwortvorgaben nicht bedachte.

Gegenüber einer kleineren Anzahl offener Fragen in den Erhebungsinstrumenten steht ein größerer Anteil geschlossener Fragen. Vornehmlich kommen diese zur Erhebung erlebter Beziehungen sowie zur Erhebung von Beziehungswünschen und individueller lehrer- und schülerspezifischer Orientierungsmuster zur Anwendung. Mit geschlossenen Fragen werden den Probanden alle möglichen oder zumindest relevanten Antworten mit Alternativvorgaben vorgelegt (vgl. SCHNELL/HILL/ESSER 2008; ATTESLANDER 2010). Sie haben den Vorteil, dass den Probanden durch eine Übersicht mehrerer Antwortvorgaben eine umfassendere Sicht zur Beantwortung der Fragen geboten wird. Die Befragten können so den „Wiedererkennungseffekt“ nutzen und brauchen keine komplexen Antworten zu formulieren. Nach ATTESLANDER sind gute Antwortmodelle dadurch charakterisiert, dass sie zum einen ein möglichst ausgewogenes Verhältnis positiver und negativer Beantwortungen bereitstellen und zum anderen genügend Alternativen zur Beantwortung der jeweiligen Frage bieten (2010, 146 ff.). Bei der Erstellung der Fragebögen wird durch die Formulierung gleich oder ähnlich vieler positiver wie auch negativer Antworten und durch die Vorgabe ausreichender Antwortkategorien den Forderungen ATTESLANDERS entsprochen. Verzichtet wird generell auf Fragen des Ja-Nein-Typs, mit dem die Befragten zwar zu eindeutigen Stellungnahmen bewegt werden, die Gefahr vorschneller Pauschalisierungen ist jedoch gravierend. Zudem sind für die vorliegende Untersuchung differenziertere Antworten sinnvoller. Dafür werden zu jeder Frage mehrere Antwortmöglichkeiten vorgestellt, wobei jeder Aspekt mit einer Antwortskala versehen ist. Der Vorteil dieser Vorgehensweise besteht darin, dass die Probanden zu jeder Antwortvorgabe eine differenzierte Position markieren können, wodurch unbrauchbare Antworten durch Auslassungen ver-

mieden werden. Nicht zuletzt aus dem Grund des angestrebten Vergleichs der gegebenen Antworten dominieren in beiden Erhebungsinstrumenten geschlossene Fragen. Dieser Vergleich ließe sich mit einer ausschließlichen Anwendung offener Fragen schwieriger vollziehen.

Die Konstruktion der Items, erfolgt unter Berücksichtigung der von RAAB-STEINER und BENESCH (2008, 60ff.) sowie RAITHEL (2008, 81 f.) und DIEKMANN (2010, 446 ff.) angestellten Überlegungen zu Phänomenen in der Beantwortung von Fragen. Diese betreffen das Antwortverhalten im Sinne sozialer Erwünschtheit, zu Möglichkeiten des Antwortverhaltens als Ja-Sage- (Akquieszenz) und als Bevorzugungsbereitschaft (hierbei werden von den Befragten extreme oder besonders platzierte Antwortkategorien, bestimmte Wortfolgen oder Satzlängen auffallend favorisiert) sowie zur Verfälschung von Tests durch den Befragten aufgrund von Unwissenheit über den Sachverhalt oder Meinungslosigkeit.

Beim Ausfüllen des Fragebogens haben die Probanden differenzierte Bewertungen in fünfstufigen Skalen vorzunehmen. Die fünfstufigen Skalen, die den Charakter einer Rangordnung aufweisen, sind zum besseren Verständnis mit verbalen Klassifizierungen gekennzeichnet. Bei dem angewandten Skalenniveau handelt es sich um Ordinalskalen, die vergleichende Aussagen über gleich/ungleich oder größer/kleiner zulassen (RAAB-STEINER/BENESCH 2008, 26).

In der Methodenlehre existieren verschiedene Auffassungen über die beste Anzahl von angebotenen Antwortkategorien. Für die vorliegende Untersuchung wird eine Aufteilung in fünf Kategorien genutzt, um eine feinere Messung zu erhalten und den Probanden mehr Differenzierungsmöglichkeiten zu bieten. Im Vergleich zu einer Vierstufeneinteilung haben die Probanden die Möglichkeit sich ambivalent mittig zu positionieren. In einer zahlenmäßig geraden Skalierung ist den Probanden diese Möglichkeit nicht gegeben. In den vorliegenden Erhebungsinstrumenten wird die mittige Position kontextabhängig mit „teils-teils“ verbalisiert.

Inhaltlicher Aufbau der Erhebungsinstrumente

Für die Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen wurden zwei Fragebögen entwickelt, die in der Phase der Datenerhebung Schülern und Lehrern zur Bearbeitung vorgelegt wurden. Auf dem Deckblatt des Fragebogens wurden der Titel der Studie, das forschende Institut und der Name der Verfasserin als Kontaktperson angegeben. Darüber hinaus wurde auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung, auf das Promotionsvorhaben als wissenschaftliche Qualifikation, auf die Anonymität und auf den vertraulichen Umgang mit den Daten hingewiesen. Den Abschluss der Ausführungen des Deckblattes bilden eine Dankesformel und freigehaltene Zeilen für eventuelle Bemerkungen und Hinweise der Befragten.

1. Erhebung soziodemografischer Daten

Der zur Befragung der Schüler und Lehrer eingesetzte 12-seitige Fragebogen erfasst fünf thematische Schwerpunkte, die im Schülerfragebogen in insgesamt 32 und im Lehrerfragebogen in insgesamt 33 Fragen aufgegriffen werden. Dabei dient der erste Fragenblock der Erhebung soziodemografischer Daten, der sich bei den Schülern über einen Umfang von 15 und bei den Lehrern über 17 Fragen erstreckt.²³ Als soziodemografische Angaben werden bei den Schülern beispielsweise das Alter, das Geschlecht, die Staatsangehörigkeit, der angestrebte Schulabschluss, die besuchte Schulform sowie Angaben über den Standort

²³ Von diesen Daten wird für die vorliegende Darstellung der Ergebnisse nur ein Ausschnitt ausgewertet. Weitere erhobene Daten können zu einem späteren Zeitpunkt genutzt werden.

der besuchten Schule erfasst. Darüber hinaus werden der Familienstand, der Bildungsgrad und das Tätigkeitsfeld der Eltern abgefragt. Auch bei den Lehrern sind Alter, Geschlecht und Familienstand von Interesse. Zudem werden auch Auskünfte über den Schulstandort und die Schulform, über den Anstellungsstatus, die Dienstjahre, die Fachausrichtungen und die Größe des Lehrerkollegiums ermittelt.

II. Beurteilung der Schule

Der zweite Themenblock wird genutzt, um Sensibilisierungsfragen, die schrittweise in das Untersuchungsfeld einführen, zu platzieren. Formuliert werden drei Fragen zur allgemeinen Beurteilung der Schule. Zum einen interessiert hierbei die Bewertung der Räumlichkeiten der Schule und des Schulgeländes²⁴ und zum anderen die Einschätzung verschiedener Sinn- und Funktionszuschreibungen von Schule, im Sinne einer Ist-Standserhebung.²⁵ Dieser Bewertung der Realsituation von Schulen steht die Frage nach den Erwartungen bzw. Vorstellungen bezüglich der von der Schule einzulösenden Funktionen gegenüber.²⁶ Für jede dieser Fragen sind Items verfasst, zu denen sich die Schüler und Lehrer auf jeweils fünfstufigen Skalen mit ihren Meinungen positionieren können. Diese Items wurden von RANDOLL für die Studie „Schulwirklichkeiten“ (1997) entwickelt und zur Vergleichbarkeit übernommen.

Folgende Frage nach den Räumlichkeiten der Schule zeigt beispielhaft die Operationalisierung eines Items im Fragebogen:

Item des Lehrer- und des Schülerfragebogens (Nr. 2)					
	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Unser Schulgebäude gefällt mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beispielitem zur Einschätzung verschiedener Sinn- und Funktionszuschreibungen von Schule:

Item des Schülerfragebogens (Nr. 3)					
Unsere Schule ist für mich ein Ort, an dem/zu dem ...					
	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
ich auf das Berufsleben vorbereitet werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

²⁴ Zum Nachvollziehen der einzelnen Fragestellungen werden kurze Hinweise auf deren Platzierung in den Erhebungsinstrumenten gegeben. Die Bewertung der Schulgebäude und Schulgelände wird im Lehrer- und im Schülerfragebogen unter zweitens thematisiert. Es werden acht Items zur Beantwortung zur Verfügung gestellt.

²⁵ Die Einschätzungen der von Schule eingelösten Sinn- und Funktionszuschreibungen werden in beiden Fragebögen unter drittens erfragt. Dazu werden jeweils 32 Items entwickelt.

²⁶ Die Erwartungen von Schülern und Lehrern an Schule sind Thema der dritten Fragestellung beider Erhebungsinstrumente. Die dazugehörigen Itembatterien umfassen jeweils 32 Aussagen.

Item des Lehrerfragebogens (Nr. 3)					
Unsere Schule ist ein Ort, an dem/zu dem ...					
	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Schüler auf das Berufsleben vorbereitet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beispielitems zu den Erwartungen an Schule:

Item des Schülerfragebogens (Nr. 4)					
Schule sollte ein Ort sein, an dem/zu dem ...					
	wichtig	eher wichtig	teils-teils	eher unwichtig	unwichtig
ich auf das Berufsleben vorbereitet werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Item des Lehrerfragebogens (Nr. 4)					
Schule sollte ein Ort sein, an dem/zu dem ...					
	wichtig	eher wichtig	teils-teils	eher unwichtig	unwichtig
Schüler auf das Berufsleben vorbereitet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Grundsätzlich werden diese drei Fragen aufgrund ihrer relativen Bedeutung für den Untersuchungsgegenstand punktuell und themenabhängig im Prozess der Datenauswertung berücksichtigt.

III. Wahrnehmungen zu und Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen

Der dritte Themenschwerpunkt beider Erhebungsbögen dient der Befragung nach dem Erleben des intergenerativen Miteinanders von Lehrern und Schülern sowie nach ihren Erwartungen und Wünschen an bzw. Vorstellungen von der gemeinsamen Beziehung.²⁷ Darüber hinaus werden die Schüler um die Bewertung ihrer Beziehungen zu den einzelnen Fachlehrern gebeten.²⁸ Zur Beantwortung der Fragestellung nach dem tatsächlichen Erleben intergenerativer Beziehungen wurden 17 Items entwickelt, zu denen sich die befragten Schüler und Lehrer positionierten. Entwickelt wurden diese Items auf der Grundlage explorativer Schüler- und Lehrerbefragungen, die im Rahmen des oben benannten Seminars, von Studierenden durchgeführt wurden. Den theoretischen Hintergrund dieser Items bildet zum einen das von HELSPER u. a. (2001) entwickelte Modell der *Anerkennung in pädagogischen Generationsbeziehungen als antinomische Struktur*, indem das Spannungsfeld von Nähe und Distanz zwischen den Generationen thematisiert wird und zum anderen das von LÜSCHER und LIEGLE (2003) konzipierte *Modell der Generationsambivalenz*, in dem das Spannungsfeld von Konvergenz und Divergenz in Generations-

²⁷ Die Bewertung der gemeinsamen Beziehung erfolgt in beiden Fragebögen unter sechstens, die Vorstellungen zu wünschenswerten Beziehungen unter fünftens.

²⁸ Die Bewertung der Beziehung zu den einzelnen Fachlehrern wird mit der zehnten Frage des Schülerfragebogens aufgegriffen.

beziehungen herausgearbeitet wird. Die entwickelten Items zu dieser Fragestellung lokalisieren einerseits Beziehungen, die sich mit Nähe bzw. Konvergenz zwischen den Generationen beschreiben lassen und andererseits fokussieren sie Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, die von Distanz und Divergenz geprägt sind.

Eine Auswahl dieser Items wurde anschließend für die Analyse der Erwartungen an bzw. Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen der Schüler und Lehrer genutzt, um einen Vergleich zwischen diesen und den realen Erfahrungen beider Personengruppen sicherstellen zu können.

Beispielitem zur Frage nach Wünschen an intergenerative Beziehungen:

Item des Schülerfragebogens (Nr. 5)					
Die Beziehung zu meinen Lehrern sollte ... sein, damit ich mich in der Schule wohl fühle.					
	wichtig	eher wichtig	teils-teils	eher unwichtig	unwichtig
freundschaftlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Item des Lehrerfragebogens (Nr. 5)					
Die Beziehung zu meinen Schülern sollte ... sein, damit ich mich in der Schule wohl fühle.					
	wichtig	eher wichtig	teils-teils	eher unwichtig	unwichtig
freundschaftlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beispielitem zur Frage nach dem Erleben intergenerativer Beziehungen:

Item des Schülerfragebogens (Nr. 6)					
Zu wie vielen Lehrern hast du eine ... Beziehung?					
	zu den meisten Lehrern	zu vielen Lehrern	zu einigen Lehrern	zu wenigen Lehrern	zu keinem Lehrer
freundschaftliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Item des Lehrerfragebogens (Nr. 6)					
Zu wie vielen Schülern haben Sie eine ... Beziehung?					
	zu den meisten Schülern	zu vielen Schülern	zu einigen Schülern	zu wenigen Schülern	zu keinem Schüler
freundschaftliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beispielitem zur Bewertung der Beziehungen zu einzelnen Fachlehrern:

Item des Schülerfragebogens (Nr. 10)						
Bitte benote die Beziehung zwischen dir und deinen Lehrer/-innen auf einer Skala von eins bis fünf. (1 = sehr gute Beziehung; 5 = sehr schlechte Beziehung)						
	1	2	3	4	5	Dieses Fach habe ich nicht.
Deutsch-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern in der Gestaltung des intergenerativen Miteinanders

Hauptaugenmerk des vierten Themenschwerpunktes liegt auf der Erhebung schüler- und lehrerspezifischer Orientierungsmuster im Schulalltag und insbesondere im intergenerativen Miteinander. Dabei interessieren sowohl die Selbstauskünfte beider Personengruppen als auch die Perspektive der Fremdeinschätzungen der jeweils anderen Personengruppe, um diese in einem weiteren Analyseschritt einem Vergleich zu unterziehen. Darüber hinaus werden die Schüler und Lehrer nach ihren wechselseitigen Erwartungen befragt. Die erhobenen Erwartungen werden den erlebten Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen vergleichend gegenübergestellt.

Fragen zur Erhebung schülerspezifischer Orientierungsmuster

Die Selbstwahrnehmungen von Schülern werden in zwei Fragen mit vorgegebenen Items thematisiert.²⁹ Für die Frage nach konkreten Verhaltensweisen in der Gestaltung der Beziehungen werden 17 Items zur Positionierung vorgeschlagen, die sowohl positive als auch negative Haltungen implizieren. Diese wurden im Rahmen des Seminars zu pädagogischen Generationsbeziehungen entwickelt.

Beispielitem zur Einschätzung der individuellen Position/Rolle in intergenerativen Beziehungen:

Item des Schülerfragebogens (Nr. 7)					
Wie vielen Lehrern trittst du ... gegenüber?					
	den meisten Lehrern	vielen Lehrern	einigen Lehrern	wenigen Lehrern	keinem Lehrer
respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Selbsteinschätzungen der Schüler zu Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen im Schulalltag und in der Gestaltung der Beziehung zu Lehrern werden mit einer Itematterie, die 39 Antwortvorgaben umfasst, ermittelt. Die einzelnen Antwortvorgaben sind mit einer fünfstufigen Antwortskala (trifft zu, trifft eher zu, teils-teils, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu) versehen und sind einer der folgenden Kategorien schülerspezifischer Orientierungsmuster zugeordnet:

- Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Kontext, (Beispielitem: *Ich lerne mich in der Schule selbst besser kennen.*)
- soziale Orientierungen im Umgang mit Mitschülern, (Beispielitem: *Ich bin Mitschülern gegenüber fair.*)
- Leistungsorientierung,

²⁹ Die Erhebung der Selbsteinschätzungen erfolgt mit den Fragen sieben und acht im Schülerfragebogen.

- (Beispielitem: *In der Schule ist mir mein eigenes Vorankommen am wichtigsten.*)
- Wissensorientierung - Identifizierung mit Lerninhalten,
(Beispielitem: *Ich finde die meisten Lerninhalte in der Schule sinnvoll.*)
 - Partizipation in der Schule,
(Beispielitem: *Ich beteilige mich aktiv an schulorganisatorischen Belangen.*)
 - berufliche Orientierung,
(Beispielitem: *Ich erlange meinen Schulabschluss, damit ich gute berufliche Chancen habe.*)
 - Einstellungen/Verhalten gegenüber Lehrern
(Beispielitem: *Ich vertrete meine eigene Meinung gegenüber Lehrern.*).

Diese kategorisierte Itembatterie schülerspezifischer Orientierungsmuster wird zudem zur Realisierung der Erhebung von Fremdeindrücken der Lehrer in Bezug auf ihre Schüler³⁰ und zur Ermittlung lehrerspezifischer Erwartungen an Schüler³¹ und damit zur Gewährleistung eines Vergleichs von Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie von Erfahrungen und Erwartungen der Lehrer genutzt. Zu diesem Zwecke werden diese Items der Befragungsgruppe der Lehrer entsprechend formuliert.

Beispielitems zur Erhebung der Fremdeinschätzungen der Lehrer bezüglich ihrer Schüler:

Items des Lehrerfragebogens (Nr. 10)					
Die meisten	Viele	Einige	Wenige	Keine	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler lernen sich in der Schule selbst besser kennen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler sind gegenüber Mitschülern fair.

Beispielitems zur Ermittlung lehrerspezifischer Erwartungen an Schüler:

Items des Lehrerfragebogens (Nr. 11)					
	wichtig	eher wichtig	teils-teils	eher unwichtig	unwichtig
Schüler lernen sich in der Schule selbst besser. kennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler sind gegenüber Mitschülern fair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eine dritte Frage zur Erhebung von Wahrnehmungen der Lehrer von ihren Schülern bezieht sich auf konkrete Formen des Auftretens.³²

³⁰ Die Fremdeindrücke der Lehrer in Bezug auf ihre Schüler werden unter der Frage zehn mit 39 Items im Lehrerfragebogen thematisiert.

³¹ Die Erwartungen der Lehrer an ihre Schüler werden unter der Frage 11 mit 32 Items im Lehrerfragebogen aufgegriffen.

³² Die Fremdwahrnehmungen der Lehrer bezüglich schülerspezifischer Formen des Auftretens ihnen gegenüber, werden mit der neunten Fragestellung des Lehrerfragebogens ermittelt. Dabei werden die gleichen Items zur Positionierung zur Verfügung gestellt, die bereits zum Zwecke der Selbsteinschätzung der Schüler verwandt wurden, um auch für diese Kategorie einen Vergleich der Angaben von Lehrern und Schülern gewährleisten zu können.

Beispielitem zur Erhebung von Formen des Auftretens von Schülern gegenüber Lehrern aus Lehrersicht:

Item des Lehrerfragebogens (Nr. 9)					
Wie viele Ihrer Schüler der 10. Klasse treten ihnen... gegenüber?					
	die meisten Schüler	viele Schüler	Einige Schüler	wenigen Schüler	keine Schüler
respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen zur Erhebung lehrerspezifischer Orientierungsmuster

Auch die lehrerspezifischen Orientierungsmuster werden aus den Perspektiven der Selbst- und Fremdwahrnehmung erhoben. Dabei werden die Selbsteinschätzungen der Lehrer hinsichtlich ihrer Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen im Schulalltag und insbesondere im Umgang mit Schülern in zwei Fragen mit vorformulierten Items thematisiert.³³ Für die Frage nach konkreten Verhaltensweisen in der Gestaltung der Beziehungen werden die im Rahmen des Seminar und der Arbeitsgruppe entwickelten 17 Items zur Positionierung vorgegeben, die zwischen den kontrastiven Polen Nähe und Distanz (vgl. HELSPER u. a. 2001) bzw. Konvergenz und Divergenz (vgl. LÜSCHER u. a. 2003) zu verorten sind.

Beispielitem zur Einschätzung des eigenen Verhaltens in intergenerativen Beziehungen:

Item des Lehrerfragebogens (Nr. 7)					
Wie vielen Schülern treten Sie ... gegenüber?					
	den meisten Schülern	vielen Schülern	einigen Schülern	wenigen Schülern	keinem Schüler
respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die für die zweite auf Selbsteinschätzungen von Lehrern zielende Frage bezüglich ihrer Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen basiert auf der Theorie der Erziehungsstile nach LEWIN und Mitarbeiter (1938; 1939; 1953). Diese wurde als Grundlage für die Entwicklung der Items zu möglichen Orientierungsmustern von Lehrern genutzt. Die so entstandene Itembatterie umfasst 38 Items, zu denen sich die Lehrer auf einer fünfstufigen Skala (trifft zu/ trifft eher zu/ teils-teils/ trifft eher nicht zu/ trifft nicht zu) positionieren. Jedes Items kann dabei einer spezifischen Kategorie, einem Erziehungsstil, zugeordnet werden:

- demokratischer Erziehungsstil
(Beispielitem: *Ich kann eigene Fehler und Schwächen zugeben.*)
- autoritärer Erziehungsstil
(Beispielitem: *Ich zweifle den Lernwillen der Schüler an.*)
- Laissez-faire Erziehungsstil
(Beispielitem: *Mir ist es egal, ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht - Schüler müssen selbst für sich sorgen.*)

³³ Die Erhebung der Selbsteinschätzungen der Lehrer erfolgt mit den Fragen sieben und acht im Lehrerfragebogen.

Diese Items zu möglichen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern im Schulalltag und im Umgang mit Schülern werden ebenso zur Ermittlung der Fremdwahrnehmungen der Schüler in Bezug auf ihre Lehrer³⁴ sowie zur Erhebung der Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer³⁵ herangezogen. Zu diesem Zwecke und zur Sicherstellung eines tragfähigen Vergleiches von Lehrerelbsteinschätzungen und Schülerfremdwahrnehmungen werden die Items für Schüler entsprechend formuliert und mit fünfstufigen Antwortskalen unterlegt.

Beispielitems zur Erhebung der Fremdeinschätzungen der Schüler bezüglich ihrer Lehrer:

Items des Schülerfragebogens (Nr. 11)					
Die/Den meisten	Viele	Einige	Wenige	Keine	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer können eigene Fehler und Schwächen zugeben.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer zweifeln den Lernwillen der Schüler an.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrern ist es egal, ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht.

Beispielitems zur Ermittlung schülerspezifischer Erwartungen an Lehrer:

Items des Schülerfragebogens (Nr. 12)					
	wichtig	eher wichtig	teils-teils	eher unwichtig	unwichtig
Lehrer können eigene Fehler und Schwächen zugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer zweifeln den Lernwillen der Schüler an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrern ist es egal, ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eine weitere Frage zur Erhebung der Fremdwahrnehmungen der Schüler in Bezug auf ihre Lehrer bezieht sich auf konkrete Formen ihres Auftretens gegenüber Schülern.³⁶

³⁴ Die Fremdwahrnehmungen der Schüler in Bezug auf ihre Lehrer werden mit der 11. Frage mit 38 Items im Schülerfragebogen thematisiert.

³⁵ Mit der 12. Frage des Schülerfragebogens werden die Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer mit 36 Items ermittelt.

³⁶ Die Fremdwahrnehmungen der Schüler bezüglich lehrerspezifischer Formen des Auftretens gegenüber Schülern, werden mit der neunten Fragestellung des Schülerfragebogens ermittelt. Dabei werden die gleichen Items zur Positionierung zu Verfügung gestellt, die bereits zum Zwecke der lehrerspezifischen Selbsteinschätzung genutzt wurden, um auch für diese Kategorie einen Vergleich der Angaben von Lehrern und Schülern ermöglichen zu können.

Beispielitems zur Erhebung von Formen des Auftretens von Lehrern gegenüber Schülern aus Schülersicht:

Item des Schülerfragebogens (Nr. 9)					
Wie viele Lehrer treten Dir ... gegenüber?					
	die meisten Lehrer	viele Lehrer	einige Lehrer	wenige Lehrer	keine Lehrer
respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. Institutionelle Bedingungen intergenerativer Beziehungen an Schulen

Der fünfte Themenkomplex der Fragebögen dient insbesondere der Erhebung institutioneller und/oder gesellschaftlicher Faktoren, die auf das intergenerative Miteinander an Schulen förderlich oder hemmend wirken. Zu diesem Zwecke werden Schülern und Lehrern zwei Fragen gestellt, mit denen einerseits aus deren Sicht positive Indikatoren und andererseits negative Bedingungen für die Lehrer-Schüler-Beziehungen ermittelt werden. Für die Beantwortung dieser Fragen werden keine Items bzw. Antwortvorgaben zur Verfügung gestellt. Vielmehr werden diese Fragen offen formuliert, so dass die Befragten ihre individuellen Sichtweisen auf diese Thematik mitteilen können. Im Prozess der Entwicklung der Erhebungsinstrumente hat sich gezeigt, dass die Anwendung offener Fragestellungen zur Erhebung dieses Themenkomplexes wesentlich günstiger ist als die Vorformulierung von Antwortvorgaben.

Zur Sensibilisierung der im fünften Themenkomplex angewandten offenen Fragen wurden so genannte Aufwärmfragen konstruiert, die personale Bedingungen thematisieren. Konkret meint das Einstellungen oder Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern, die sich aus deren Sicht günstig bzw. ungünstig auf das intergenerative Miteinander auswirken. Zudem dienen die Fragen der Zusammenführung der vorausgegangenen Themenkomplexe, in denen die schulischen Hauptakteure als Personen in ihrem Handeln und mit ihren Einstellungen im Mittelpunkt stehen. Das Besondere an diesen Fragestellungen ist, dass sich die Personen nicht selbst als Akteure im schulischen Kontext einschätzen, sondern dass sie ausschließlich um Fremdbeurteilungen gebeten werden. Von Bedeutung sind die Beobachtungen der Lehrer und Schüler, die sie einerseits zur eigenen (synchron) und andererseits zur anderen Generation (diachron) machen. Die Lehrpersonen beurteilen dabei zum einen das Verhalten ihrer Kollegen und zum anderen das Verhalten von Schülern jeweils unter den Blickwinkeln gelingender und weniger gelingender Beziehungen. Die Schüler beschreiben in diesem Zusammenhang sowohl Verhaltensweisen ihrer Mitschüler als auch Verhaltensweisen ihrer Lehrer. Den Probanden wird damit die Möglichkeit gegeben, denkbare, in den vorgegebenen Items der vorausgegangenen Fragenblöcke außer Acht gelassene Inhalte zu formulieren. Dabei werden kritische Sichtweisen erwartet, da nicht das eigene Auftreten befragt wird, sondern das der „Anderen“. Somit können neben der quantitativen Gewinnung und Aufbereitung des Datenmaterials auch individuelle Sichtweisen der Lehrer und Schüler veranschaulicht werden. Zum Nachvollziehen dieses Vorgehens wird die Abfolge der Fragen am Beispiel des Lehrerfragebogens vorgestellt.³⁷

³⁷ Im Fragebogen der Lehrer finden sich diese Fragestellungen unter den Nummern 16 a bis d und 17 a bis d wieder, in denen der Schüler unter 17 a bis d und 18 a bis d.

Bitte nutzen Sie die verbleibende Zeit für die nächsten beiden Fragen. Lesen Sie erst beide Fragen (16a-d; 17a-d) durch, bevor sie diese beantworten. Bitte denken Sie an Ihren Arbeitsalltag und beantworten Sie die Fragen entsprechend Ihrer Erfahrungen.

16. *Wodurch entsteht ein gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern an Ihrer Schule?*
 - a) *Was tragen Schüler dazu bei?*
 - b) *Was tragen Lehrer dazu bei?*
 - c) *Welche äußeren Bedingungen gibt es an Ihrer Schule, die sich Ihrer Meinung nach positiv auf das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler auswirken?*
 - d) *Was fällt Ihnen sonst noch dazu ein?*

17. *Wodurch entsteht ein eher negatives Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern an Ihrer Schule?*
 - a) *Was tragen Schüler dazu bei?*
 - b) *Was tragen Lehrer dazu bei?*
 - c) *Welche äußeren Bedingungen gibt es an Ihrer Schule, die sich Ihrer Meinung nach negativ auf das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler auswirken?*
 - d) *Was fällt Ihnen sonst noch dazu ein?*

4.1.2 Pretest

Zur Prüfung der entwickelten Erhebungsinstrumente wurden vor der Hauptuntersuchung Pretests durchgeführt. Im Zuge dieser wurden die vorläufigen Instrumente hinsichtlich ihrer Qualität, Verständlichkeit, Anwendbarkeit und Vollständigkeit geprüft (FRIEDRICHS 1990, 245; PORST 2000, 64ff.; SCHNELL/HILL/ESSER 2008, 347 ff.). Darüber hinaus konnten erste Eindrücke zur Erhebungssituation gewonnen und infolgedessen die auf die Hauptuntersuchung ausgerichtete Schulung der Interviewer konkret konzeptualisiert werden. Die für die Voruntersuchung ausgewählten Fälle entsprachen strukturell der endgültigen Stichprobe. Somit wurden die entworfenen Fragebögen einer kleinen Gruppe der ausgewählten Merkmalsträger zur Bearbeitung gereicht. In der Literatur werden sehr unterschiedliche Haltungen über die Größe der Mindeststichprobe für Voruntersuchungen vertreten. BORTZ und SCHUSTER (2010, 82 ff.) schlagen eine Mindeststichprobengröße von $n = 30$ vor, PORST (2000) benennt einen Umfang von mindestens 20 Interviews als ausreichend und FRIEDRICHS (1990, 245) erklärt eine einprozentige Stichprobe als angemessen. Unter Kenntnisnahme der Fachliteratur wurde die Auswahl jeweils einer Schule aus den Schichten „Gymnasium“ und „Regionale Schule“ entschieden. Zur Durchführung des ersten Pretests wurden jeweils die Schüler einer 10. Klasse des ausgewählten Gymnasiums und der ausgewählten Regionalen Schule und zuzüglich jeweils zehn in den 10. Klassen unterrichtende Lehrpersonen um die Bearbeitung der Fragebögen gebeten. Der sich zu einem späteren Zeitpunkt anschließende zweite Pretest wurde in den gleichen Schulen, aber in anderen 10. Klassen sowie den dort unterrichtenden Lehrkräften durchgeführt. Die dritte Testung der Erhebungsinstrumente erfolgte über externe wissenschaftliche Beurteilungen sowie durch Prozesse der Validierung im Rahmen der zum Zwecke der Fragebogenentwicklung und Begleitung der Hauptuntersuchung gegründeten Arbeitsgruppe.

Über alle Pretests hinweg wurden die befragten Personen einerseits um die Beantwortung und andererseits um die Markierung schwierig verständlicher oder uneindeutiger Fragen gebeten. Nach jedem Pretest wurden diese Informationen in der Arbeitsgruppe diskutiert und bewertet und entsprechende Modifizierungen der Erhebungsinstrumente vorgenommen.

Im März 2006 wurde der erste Instrumentenpretest durchgeführt. Im Ergebnis wurde sichtbar, dass einige Antwortskalen von den Probanden, sowohl von Schülern als auch von Lehrern, nur mit großen Schwierigkeiten und beträchtlichem Zeitaufwand beantwortet werden konnten: in der Folge wurden diese von vormals siebenstufigen Antwortvorgaben auf fünfstufige Antwortskalen reduziert und die Labels entsprechend der Items inhaltlich optimiert. Einige Itemformulierungen, die sich als unzureichend verständlich herausstellten, wurden sprachlich überarbeitet. Fachausdrücke wurden ersetzt. Das inhaltliche Verständnis von Fragen wurde unter Anwendung von Kontrollfragen in den Blick genommen und entsprechend umgearbeitet. Vor dem Hintergrund eines angestrebten Vergleichs von Schüler- und Lehrerpositionierungen lag die Herausforderung bei der Überarbeitung der Items vor allem darin, eine sowohl für Schüler als auch für Lehrer angemessene sprachliche Fassung zu gewährleisten. Insbesondere während dieser ersten Voruntersuchung bei den Schülern wurde darüber hinaus besonderes Hauptaugenmerk auf die Erhebungssituation gelegt. Dabei konnten die Befragungsdauer, das Interesse, die Aufmerksamkeit der Befragten gegenüber der Befragung und deren Belastbarkeit überprüft werden. Deutlich wurde, dass der vorläufige Fragebogenumfang von einigen Schülern im Rahmen einer Unterrichtsstunde nicht zu schaffen war. In der Tat gab es aber auch eine Vielzahl von Schülern, die weitaus weniger Zeit als 45 Minuten benötigten. Die Unterschiedlichkeit der Bearbeitungsdauer berücksichtigend wurde das Erhebungsinstrument entsprechend gekürzt. In den weiteren Untersuchungssituationen wurde bereits eingangs auf eine Bearbeitungszeit von 45 bis 60 Minuten hingewiesen. Darüber hinaus wurden aufgrund wenig fundierter Annahmen über das Spektrum von Antwortmöglichkeiten, in den vorläufigen Erhebungsinstrumenten zu jeder Frage auch offene Fragen formuliert, um in der Pretestphase zum Zwecke der Kategorienbildung „aus den genannten Antworten eindeutige, ausschließliche und vollständige Kategorien zu entwickeln“ (ATTESLANDER 2010, 279). Die in diesem Prozess identifizierten Kategorien wurden nach der ersten Testung eingearbeitet und während der darauf folgenden Testungen geprüft.

Im Unterschied zur ersten Voruntersuchung war während der zweiten Untersuchung kein Lehrer zugegen. Dabei zeigte sich, dass die befragten Schüler deutlich aufgeschlossener und unbefangener gegenüber den Inhalten des Erhebungsinstrumentes reagierten. Sie stellten intensiver Fragen und argumentierten kritischer. In der Konsequenz wurde für die Hauptuntersuchung um die Abwesenheit der Lehrer gebeten.

Die Voruntersuchungsphasen bei den Lehrern gestalteten sich weniger einfach, denn für diese standen keine direkten Erhebungssituationen zur Verfügung. Vielmehr wurden die Fragebögen den betreffenden Lehrpersonen ausgehändigt mit der Bitte um Bearbeitung der Fragen und um Hinweise zum Verständnis und zur Schwierigkeit der Fragen sowie zur Bearbeitungsdauer, zum Interesse an der Befragung und zur Belastung beim Beantworten. Die bearbeiteten Fragebögen wurden der Verfasserin anonym direkt postalisch zugesandt. Auch die befragten Lehrpersonen kritisierten neben schwierig verständlichen Fragen den Umfang des Erhebungsinstrumentes, so dass auch dieser Fragebogen entsprechend überarbeitet und einer weiteren Testung unterzogen wurde.

Im Rahmen der Beurteilung der Erhebungsinstrumente durch andere Wissenschaftler und durch die Arbeitsgruppe Lehramtstudierender konnten die Fragebögen optimiert werden. Die beschriebenen Veränderungen führten zu einer deutlich besseren Verständlichkeit und Anwendung. Auch die vorgesehene Befragungsdauer von 45 bis 60 Minuten wurde im Zuge der Modifizierung möglich. Die Entscheidung, die überarbeiteten Befragungsinstrumente einzusetzen und mit der Hauptuntersuchung zu beginnen, wurde getroffen. Der Beginn der Hauptuntersuchung verzögerte sich, da das Genehmigungsschreiben des Ministeriums erst in den Sommerferien 2006 eintraf und die Erhebung somit erst zu Beginn des neuen Schuljahres starten konnte.

4.1.3 Ermittlung der Stichprobe und Kontaktaufnahme zu den Schulen

Das Anliegen der vorliegenden Dissertation ist die Herausarbeitung eines zeitdiagnostischen Bildes über intergenerative Beziehungen an Schulen Mecklenburg-Vorpommerns. Zu diesem Zwecke wurden aus forschungspraktischen sowie forschungspragmatischen Gründen zwei Schularten zur Repräsentation intergenerativer Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern ausgewählt. Dabei handelt es sich zum einen um Regionale Schulen und zum anderen um Gymnasien des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Diese beiden Schularten wurden gewählt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie mögliche schulartenspezifische Besonderheiten in gegenwärtigen intergenerativen Beziehungen untersuchen zu können. Die Regionale Schule stellte zum Zeitpunkt der Erhebung (2006/07) im Zuge der Reformierung des Schulsystems in Mecklenburg-Vorpommern eine neu eingeführte Schulform dar, die im Vergleich zum Gymnasium andere Bildungsoptionen bereitstellt.³⁸

Entsprechend des Prinzips der geschichteten Zufallsstichprobe (ATTESLANDER 2010, 275; RAITHEL 2008, 59) wurden die Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern gemäß des interessierenden Merkmals der Schulart zusammengeführt, wobei lediglich die beiden genannten Schularten in das Stichprobenverfahren aufgenommen wurden. Laut des „Verzeichnisses der allgemein bildenden öffentlichen Schulen im Geschäftsbereich des Bildungsministeriums“ vom 20.01.2006³⁹ konnten insgesamt 67 Gymnasien und 121 Regionale Schulen⁴⁰ ermittelt werden. Aus den Schichten „Gymnasium“ und „Regionale Schule“ wurden jeweils 11 Schulen per Zufallsstichprobe gezogen. Insgesamt wurde für die vorliegende Untersuchung auf Grundlage der für die Durchführung zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen die Auswahl von insgesamt 22 Schulen pragmatisch entschieden.⁴¹ Dabei wurde die Einbeziehung der gleichen Anzahl von Schulen beider Schichten zur Erleichterung des angestrebten Vergleichs der Schularten bestimmt, wobei ausschließlich die Schüler der 10. Klassen sowie die in diesen Klassen tätigen Lehrpersonen für die empirische Untersuchung von Interesse sind. Beweggrund zur Wahl dieser Personengruppen ist die Annahme, dass Schüler der 10. Klassen und deren Lehrer bis zum Zeitpunkt der Erhebung über umfangreichere Erfahrungen bezüglich ihrer gemeinsamen Beziehungen verfügen als jüngere Schüler, die die Schule noch nicht so lange besuchen. Zudem sind in beiden Schularten Schüler der 10. Klassen vertreten, so dass Vergleiche zwischen diesen gezogen werden können.

³⁸ „Die moderne berufsvorbereitende Regionale Schule wurde zum Schuljahr 2002/03 als neue Schulart in Mecklenburg-Vorpommern eingeführt und damit der Übergang vom drei- zum zweigliedrigen Schulsystem eingeleitet. Die Haupt- und Realschule wurde durch diesen Bildungsgang abgelöst (...). Die Regionale Schule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Sie bereitet die Schülerinnen und Schüler auf eine Berufsausbildung vor. Gleichzeitig ermöglicht sie aber auch den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen. (...) Mit dem erfolgreichen Abschluss der Jahrgangsstufe 9 wird die Berufsreife erlangt. (...). Am Ende der Jahrgangsstufe 10 legen die Schülerinnen und Schüler die Prüfung zur Mittleren Reife ab.“ (BILDUNGSSERVER MECKLENBURG-VORPOMMERN 2011).

³⁹ Das „Verzeichnis der allgemein bildenden öffentlichen Schulen im Geschäftsbereich des Bildungsministeriums“ ist im Anhang hinterlegt.

⁴⁰ Regionale Schulen in Verbindung mit Grundschulen wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen, um eine möglichst homogene Struktur der Merkmalsträger einer Schicht zu gewährleisten.

⁴¹ In der Literatur werden verschiedene Möglichkeiten zur Stichprobenberechnung aufgezeigt und auf die Notwendigkeit einer exakten Bestimmung der Mindestgröße der Stichprobe zur Erreichung erwünschter Schätzwertgenauigkeiten der Kennwerte der Grundgesamtheit, die unter Berücksichtigung der Formel für die Standardabweichung ermittelt werden kann, hingewiesen (FRIEDRICHS 1990, 144; ATTESLANDER 2010, 278 ff.). Eine weitere Möglichkeit zur Bestimmung der Mindestgröße der Stichprobe schlägt RAITHEL (2008) vor, indem er dieser die Anzahl von Variablen (und deren Merkmalsausprägungen), die mit der Prüfung der Hypothesen im Zusammenhang stehen, zu Grunde legt (zur weiteren Ausführung: RAITHEL 2008, S. 62).

Der Erstkontakt mit den Schulen erfolgte telefonisch. Während dieses ersten Kontaktes wurde das Anliegen der Untersuchung umfänglich vorgestellt und um zeitnahe Rückmeldung über das Interesse an der Mitwirkung der Befragung gebeten. Die Schulleiter stellten das Vorhaben in der Regel in Lehrerkonferenzen vor, in denen die Anwesenden gemeinsam über die mögliche Teilnahme an diesem Projekt abstimmten. Das Ergebnis wurde der Verfasserin entweder umgehend telefonisch mitgeteilt bzw. fragte diese das Abstimmungsergebnis per Telefonat nach. Von den 22 ausgewählten Schulen bekundeten 20 Interesse an der Befragung und lediglich zwei sagten wegen baulicher Umgestaltungen bzw. mangelndem Interesse ab. Bei diesen Schulen handelte es sich um zwei Gymnasien, für die sodann zwei Ersatzschulen aus der Schicht „Gymnasium“ gezogen wurden, die an der Befragung teilnahmen. Mit 17 Schulleitern wurde ein persönliches Vorgespräch, mit den übrigen fünf ein ausführliches Telefonat unter Nutzung eines vorbereiteten Gesprächsleitfadens vereinbart. Dem Hinweis des Ministeriums folgend wurde die Erlaubnis zur Durchführung der Befragung von den zuständigen Schulverwaltungsämtern eingeholt. In den persönlichen Gesprächen mit den Schulleitern wurden diese nach ihren persönlichen Einschätzungen zu den in ihren Schulen „gelebten“ Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern und in diesem Zusammenhang nach erfüllten bzw. nichterfüllten Erwartungen an Lehrer und Schüler befragt. Für die Verfasserin erschlossen sich in diesen Gesprächen konkrete Eindrücke zu gegenwärtig anzutreffenden intergenerativen Beziehungen an Schulen. Über diese personalen Momente intergenerativer Beziehungen hinaus, wurden auch institutionelle und gesellschaftliche Aspekte thematisiert, die indirekten Einfluss auf das soziale Miteinander an Schulen haben. Insbesondere merkten die Schulleiter verschiedene schulreform- und bildungspolitische Maßnahmen an, die Unsicherheiten sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern hervorbringen und die sich auf das Schulklima insgesamt und vor allem auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrer auswirken würden. Die Schilderungen der Schulleiter finden sich später in dem erhobenen Datenmaterial der Lehrer wieder (vgl. Kapitel 2.2.3 „Institutionelle Einflussfaktoren intergenerativer Beziehungen“). Anschließend dokumentierte die Verfasserin den Gesprächsinhalt und -verlauf in Form eines Gedächtnisprotokolls. Neben der themenbezogenen Komponente des Gesprächs, wurden auch Eckdaten zur strategischen Durchführung der Befragung der Lehrpersonen und der Schüler geklärt. Für die Befragung der Schüler wurde neben deren eigener Einwilligung zur Teilnahme an der Erhebung die Einverständniserklärung der Eltern eingeholt und ein entsprechendes Elterninformationsschreiben verfasst. Zur Befragung der Schüler favorisierten die Schulleiter die Nutzung von Unterrichtsausfallstunden, deren Planung sich allerdings als schwierig erwies. Folglich wurden auch reguläre Unterrichtsstunden zum Zwecke der Befragung genutzt. Absprachen zur Auswahl der Unterrichtsstunden und somit Vereinbarungen zu günstigen Erhebungszeiträumen sollten mit den jeweiligen Klassenleitern getroffen werden. Zur Vorbereitung der Befragung der Lehrpersonen boten die Schulleiter kurze Sequenzen in Lehrerkonferenzen oder in kurzfristig einberufenen Zusammenkünften in den Lehrerzimmern an, in denen die Verfasserin das Projekt vorstellen und um Mitwirkung werben konnte. Bei der weiteren inhaltlichen Analyse werden die Gespräche mit den Schulleitern nicht berücksichtigt.

Zur Dokumentation des bevorstehenden Erhebungsprozesses wurde ein Forschungstagebuch angelegt, in dem Angaben über folgende Aspekte festgehalten wurden:

- Erhebungsort (Anschrift)
- Datum des telefonischen Erstkontaktes
- vereinbarte Erhebungszeitpunkte
- Termine anstehender Lehrerkonferenzen
- Name der Schulleitung
- Notizen zum Vorgespräch mit der Schulleitung

- Anzahl der Zehntklässler
- Anzahl der Lehrer (10.Kl.)
- Rücklauf der Schülerfragebögen
- Verbleib abwesender Schüler
- Rücklauf der Lehrerfragebögen
- zugeteilte Interviewer
- Entfernung von Rostock zur Ermittlung der Fahrkosten
- Kurzbeschreibung der Erhebungs- bzw. Befragungssituation
- Termin zur Einholung der bearbeiteten Lehrerfragebögen
- Besonderheiten und Anmerkungen
- sonstige Verabredungen, Vereinbarungen mit Schulleitern

4.2 Datenerhebungsphase

Die Hauptuntersuchung wurde im Zeitraum von Oktober 2006 bis Februar 2007 durchgeführt. In der Feldphase wurden neben der Verfasserin weitere vier Interviewer tätig. Die Interviewer wurden umfangreich eingewiesen und geschult sowie über die gesamte Feldlaufzeit hinweg beobachtend und kontrollieren begleitet. Die ausgewählten Schulen wurden unter den Interviewern aufgeteilt. Dabei wurden den studentischen Interviewern jeweils drei Schulen, der Verfasserin zehn Schulen zur Durchführung der Befragung zugeordnet. Die Kontaktaufnahme zu den Schulen bzw. zu den Schulleitern, die persönlichen Erstgespräche mit diesen und die Vorstellung des Anliegens der Befragung innerhalb der Lehrerschaft und damit die Werbung um ihre Mitwirkung waren ausschließlich Aufgaben der Verfasserin. Aufträge der studentischen Interviewer waren zum einen die Durchführung der Schülerbefragungen in Klassenverbänden und die Einholung der von den Lehrern bearbeiteten Fragebögen. Zur Vorbereitung der studentischen Interviewer für die konkrete Erhebungssituation nahmen diese an der ersten, von der Verfasserin durchgeführten Schülerbefragung, teil. Im Anschluss an diese erste Erhebungssituation wurde gemeinsam ein Leitfaden für den Ablauf der Schülerbefragung erstellt, anhand dessen die Interviewer die Einführung der Schüler in die Befragung gestalten und Zwischenfragen während der Erhebungssituation ausgeschlossen bzw. reduziert werden konnten.

Die Befragung der Schüler erfolgte in Absprache mit den Schulleitern sowie mit den zuständigen Klassenlehrern in von diesen ausgewählten Unterrichtsstunden. Nur in seltenen Fällen konnte die favorisierte Variante unterrichtsfreier Stunden genutzt werden, da diese im Vorfeld schwierig planbar waren. Die Schüler wurden von ihren Lehrern bereits vor der Befragung über diese informiert. Erst am Tag der Befragung teilten die Interviewer den Schülern die Thematik der Erhebung mit. Bereits vor Beginn der zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunde baten die Interviewer die anwesenden Lehrpersonen, den Raum zu verlassen. Dieses Vorgehen hatte sich während der Pretestphase als günstig erwiesen, denn nur in diesem „geschützten“ Rahmen waren die Schüler tatsächlich unbefangen und bereit, ehrlich zu antworten. Die Sorge der Schüler war es, im Falle von kritischen Meinungsäußerungen Nachteile durch Lehrer zu erfahren. Der „geschützte“ Rahmen für die Befragung der Schüler konnte bis auf zwei Ausnahmen, in denen die Lehrpersonen den Raum nicht verlassen wollten, gewährleistet werden. Strategisch verwickelten die zuständigen Interviewer diese Lehrer in Flüstergespräche, um die Konzentration der Schüler beim Bearbeiten der Bögen nicht zu beeinträchtigen, mit dem Ziel, den Schülern trotz der Anwesenheit der Lehrer das Gefühl des Äußerndürfens der eigenen Meinung zu geben und damit auch die Anonymität zu bewahren. Die Eröffnung der Befragungssituation in den Klassen erfolgte entlang des zu diesem Zwecke erarbeiteten Leitfadens. Darüber hinaus führten die Interviewer die Schüler über eine Präsentation des Fragebogens via Overheadprojektor in die Befragung ein und wiesen explizit auf die einzelnen Fragen hin. Grundsätzlich begrüßten alle Schüler eine Befragung zu dieser

Thematik, da sie als direkt teilnehmende Personen fungierten. Lediglich drei Schüler teilten ihr Desinteresse an der Befragung mit, begründeten dies aber nicht differenziert. Den an der Befragung teilnehmenden Schülern wurde eingangs der anonyme Umgang mit ihren Angaben zugesichert und erläutert. Für die Datenauswertung erhielt jeder Fragebogen eine Nummer, die die Anonymität in hohem Grade gewährleistete und den Verzicht auf Namensnennungen ermöglichte. Der Einstieg in die Befragung geschah aufgrund üblicher anfänglicher Unruhe in den Klassen häufig schleppend. Die Schüler waren oft noch mit Pausengesprächen beschäftigt und konnten sich auf die neue Situation nicht sofort einlassen. Dies führte in einigen Fällen zur Verzögerung der Bearbeitungszeit. Im Wesentlichen konnten die Fragebögen innerhalb des vorgegebenen Zeitspektrums bearbeitet werden. Allerdings benötigten einzelne Schüler sehr viel weniger Zeit als angedacht und wiederum gab es auch ein paar Schüler, für die der Zeitraum zur Fragebogenbearbeitung zu kurz war. Um Unruhe und Gespräche während der Erhebungssituation zu vermeiden, wurden frühzeitig fertige Schüler gebeten, den Raum zu verlassen. Insbesondere in großen Schulen gestaltete sich die Ausschöpfung der vereinbarten Erhebungszeit aufgrund des Wechsels der Räumlichkeiten der befragten Klassen und aller anderen Schulklassen relativ schwierig. Um die Datenerhebung dennoch sicherzustellen, wurden die bereits vor dem Erhebungsraum wartenden Schüler um Geduld gebeten, wodurch der Interviewer für kurze Momente den Befragungsraum verlassen musste. Für diese Situationen wäre der Einsatz eines zweiten Interviewers sinnvoll und wünschenswert gewesen, aus Kosten- und Zeitgründen musste auf diesen jedoch verzichtet werden.

Die Befragung der Lehrpersonen war im Vergleich zur Befragung der Schüler schwieriger. Wie mit den Schulleitern im persönlichen Erstgespräch vereinbart, nutzte die Verfasserin Lehrerkonferenzen und kurzfristige Zusammentreffen in den Lehrerzimmern zur Vorstellung des Projektes innerhalb der Zielgruppe der Lehrpersonen, die in den 10. Klassen unterrichten, zur Werbung um Mitwirkung sowie zur Verteilung der Erhebungsinstrumente. Ausnahmslos nahmen alle der Zielgruppe Angehörigen einen Fragebogen zur Bearbeitung in Freistunden oder in der Freizeit mit. Nach Auskünften der Anwesenden waren in keiner dieser „Verteilungsrunden“ alle der Zielgruppe angehörenden Lehrpersonen vertreten. Die Anwesenden boten in der Regel Unterstützung an, indem sie den nicht anwesenden Lehrern einen Fragebogen zukommen lassen wollten bzw. zukommen ließen. Bereits hier, im Prozess der Verteilung der Fragebögen zeigte sich die erste Schwierigkeit, denn trotz eines dem Fragebogen als Deckblatt angefügten Informationsblattes, das Angaben über alle wesentlichen Aspekte zur Thematik, zur Anonymität und zur Verwendung der erhobenen Daten beinhaltete, war die Weitergabe der Fragebögen nicht mehr kontrollierbar. Vermutlich wurde die empfundene Verpflichtung zur Bearbeitung der Fragebögen durch die Weitergabe durch Dritte abgeschwächt. Diese Vermutung ist wegen der anonymen Handhabung der einzelnen Erhebungsinstrumente jedoch nicht prüfbar. Als schwierig ist auch das Bearbeiten der Fragebögen außerhalb einer konkreten Erhebungssituation, also in den individuellen Freistunden oder im häuslichen Bereich der Lehrer einzuschätzen, denn derartige Erhebungssituationen entziehen sich der Kontrolle und Beobachtung der Verfasserin. Darüber hinaus schlägt sich dieses Vorgehen auch im Rücklauf der Lehrerfragebögen nieder, der wesentlich geringer ausfällt als der Rücklauf bei den Schülern, bei deren Befragung stets ein Interviewer zugegen war. Als weiteres Indiz für den geringeren Rücklauf, können die Botschaften einzelner Lehrer gewertet werden, die der Befragung weniger aufgeschlossen gegenüberstanden und diese eher als Belastung und zusätzliche Arbeit betrachteten. Schlussendlich gaben die Lehrpersonen die bearbeiteten Fragebögen innerhalb einer vereinbarten Frist, der Anonymität wegen in einem Briefumschlag versiegelt, an verabredeten Orten in dafür vorgesehene Ablagen ab. Sodann wurden die Fragebögen abgeholt oder von den Schulen an die Universität gesandt.

4.3 Rücklauf und Merkmale der Analytestichprobe

Vor einer differenzierten Beschreibung der Analytestichprobe wird die zu Grunde liegende Grundgesamtheit erläutert. Zum Zeitpunkt der Befragung besuchten in Mecklenburg-Vorpommern insgesamt 15579 Schüler die zehnten Klassen an Regionalen Schulen und an Gymnasien. Aufgegliedert nach Schularten sind 9772 (62,7%) Schüler an Regionalen Schulen und 5807 (37,3%) an Gymnasien zu verzeichnen. Darüber hinaus sind im Erhebungszeitraum insgesamt 7091 Lehrpersonen an den Regionalen Schulen und den Gymnasien Mecklenburg-Vorpommerns tätig. Von diesen unterrichteten 3869 (54,6%) an Regionalen Schulen und 3222 (45,4%) an Gymnasien. Die Geschlechterverteilung an beiden Schularten weist den Lehrerberuf als Frauendomäne aus: Die Anzahl der Lehrerinnen an Regionalen Schulen umfasst 3116 (80,5%), die der männlichen Kollegen 753 (19,5%). An den Gymnasien unterrichteten 2357 (73,2%) Lehrerinnen und 865 (26,8%) Lehrer.⁴²

Nach Angaben der Schulleiter standen für die Befragung insgesamt 422 Lehrpersonen, diese entsprechen 6,0% der Grundgesamtheit und 1286 Schüler, die 8,3% der Grundgesamtheit bilden, in 22 Schulen über beide Schularten hinweg zur Verfügung. Die Befragung der Schüler wurde von der Verfasserin selbst bzw. von beauftragten und geschulten studentischen Hilfskräften durchgeführt. Zur Realisierung der Befragung stellten die Schulen jeweils ein bis zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung. Auf dieses Angebot der Schulen ist der hervorragende Rücklauf von insgesamt 1204 Schülerfragebögen zurückzuführen. Die Differenz (82) zwischen der Gesamtheit der Schüler und den eingegangenen Fragebögen ergibt sich aus Krankheitsgründen sowie anderen entschuldigenden sowie unentschuldigenden Abwesenheiten oder weil einzelne Schüler eine Beteiligung an der Befragung ablehnten. Von den 1204 Fragebögen konnten 1182 in die Auswertung einbezogen werden, die restlichen wurden aufgrund sehr lückenhafter Angaben ausgeschlossen. Für die in der Auswertung tatsächlich berücksichtigten Schülerfragebögen beläuft sich der Rücklauf auf 91,9%, so dass eine herausragende Repräsentativität erreicht werden konnte. Der Rücklauf entspricht 7,6% der Grundgesamtheit der Schüler Mecklenburg-Vorpommerns in der 10. Klasse.

Eine Differenzierung der Gruppe der Schüler entsprechend des Merkmals „Geschlecht“ weist eine ausgewogene Verteilung aus (Tab. 2). Dieses Verhältnis bestätigt sich auch bezüglich der Grundgesamtheit der Schüler (15579): Von diesen sind 7831 (50,2%) weiblich und 7748 (49,8%) männlich. Innerhalb der Schularten verschiebt sich diese

⁴² Für die Ermittlung der Grundgesamtheit sandte das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur am 10.01.2011 entsprechende Daten, die im Anhang hinterlegt sind. Für die Gruppe der Schüler konnte die Grundgesamtheit mit diesen Daten konkret beschrieben werden, da Schüler vom Ministerium nach Schularten, Klassenstufen und Geschlecht erfasst werden. Für den Erhebungszeitpunkt werden Schüler der zehnten Klassen Regionaler Schulen unter den Schularten „Hauptschule“ und „Realschule“ geführt. Die Lehrpersonen werden in der ministeriellen Erfassung entsprechend der Kategorien Schulart, Geschlecht und Alter (gegenwärtig auch unter dem Aspekt des Anstellungstatus) dargestellt. Allerdings erwies sich die Ermittlung der Gesamtheit der Lehrer Regionaler Schulen als problematisch, da diese zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht eindeutig unter der Kategorie „Regionale Schule“ zusammengefasst, sondern in „Lehrkräfte an Hauptschulen“, „Lehrkräfte an Realschulen“, und in „Lehrkräfte an Schulen mit mehreren Bildungsgängen“ unterteilt sind. Zum anderen gibt es neben „reinen“ Regionalen Schulen, auch solche in Verbindung mit Grundschulen. Dieser Umstand ist als Übergangsproblematik von der Abschaffung des Haupt- und Realschulwesens zur Etablierung der Regionalen Schule zu werten, in der gegenwärtig Schüler von der ersten bis zur zehnten Klasse unterrichtet werden. Für die Ermittlung der Grundgesamtheit der Lehrer wurden nach Empfehlung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur die Lehrer an Haupt- und Realschulen sowie die an Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die zu Regionalen Schulen umbenannt wurden, zusammengefasst. Aussagen über die Anzahl der Unterrichtenden in den einzelnen Klassenstufen sind aufgrund der genannten kategorialen Erfassung der Lehrer in den Datenbanken des Ministeriums nicht möglich. Diese Anzahl muss an den einzelnen Schulen erfragt werden – ein Vorgehen, das in der Vorbereitungsphase der Hauptuntersuchung für die in der Stichprobe enthaltenden Schulen umgesetzt wurde.

Verteilung. Dabei besuchen mehr Schülerinnen (55,4%) als Schüler (44,6%) ein Gymnasium (n = 5807) und etwas mehr Schüler (52,8%) als Schülerinnen (47,2%) eine Regionale Schule (n = 9772).

Tab. 2: Geschlechterverteilung der Schülerstichprobe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weiblich	594	50,3	50,7	50,7
	männlich	577	48,8	49,3	100,0
	Gesamt	1171	99,1	100,0	
Fehlend	System	11	,9		
Gesamt		1182	100,0		

Auch eine Zuordnung der Schüler zum Merkmal „Schulart“ zeigt eine ausgeglichene Verteilung, da etwa die Hälfte der Schüler Regionale Schulen und etwas weniger als 50% Gymnasien besuchen (Tab. 3). Diese ausgeglichene Verteilung ist allerdings auf das Stichprobenverfahren zurückzuführen, mit dem ein solches Verhältnis zum Zweck der Erleichterung der Herausarbeitung schulartenspezifischer Besonderheiten angestrebt wurde. Für die Grundgesamtheit der Schüler entsprechend der Schularten zeigt sich ein anderes Verhältnis: Von den 15579 Schülern sind im Schuljahr 2006/2007 in Mecklenburg-Vorpommern 37,3% Gymnasiasten und 62,7% Schüler Regionaler Schulen.

Tab. 3: Verteilung der Schüler nach Schularten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Regionale Schule	613	51,9	51,9	51,9
	Gymnasium	569	48,1	48,1	100,0
	Gesamt	1182	100,0	100,0	

Eine Kreuzung der Merkmale „Geschlecht“ und „Schulart“ verdeutlicht eine höhere Repräsentanz der Schülerinnen innerhalb der Schulart „Gymnasium“ (54,2%). Von den Schülern besuchen hingegen nur 41,8% das Gymnasium. Folglich sind 12,4% mehr Schülerinnen an den Gymnasien vertreten als Schüler. Mit Blick auf die Schulart „Regionale Schule“ kehrt sich dieses Verhältnis um: Damit ist ein um 12,4% größerer Anteil an Jungen an Regionalen Schulen zu verzeichnen

Tab. 4: Schüler nach Geschlecht * Schulart Kreuzung

			Schulart		Gesamt
			Regionale Schule	Gymnasium	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	272	322	594
		% innerhalb von Geschlecht	45,8%	54,2%	100,0%
		% innerhalb von Schulart	44,7%	57,2%	50,7%
		% der Gesamtzahl	23,2%	27,5%	50,7%
	männlich	Anzahl	336	241	577
		% innerhalb von Geschlecht	58,2%	41,8%	100,0%
		% innerhalb von Schulart	55,3%	42,8%	49,3%
		% der Gesamtzahl	28,7%	20,6%	49,3%
Gesamt	Anzahl	608	563	1171	
	% innerhalb von Geschlecht	51,9%	48,1%	100,0%	
	% innerhalb von Schulart	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	51,9%	48,1%	100,0%	

Für die Gruppe der Lehrpersonen fällt der Rücklauf deutlich geringer aus. Von den 422 angesprochenen Lehrern beteiligten sich lediglich 288; allerdings konnten nur 258 Fragebögen in die Auswertung der Daten einbezogen werden. 30 Fragebögen mussten wegen unzureichender Bearbeitung ausgeschlossen werden. Der tatsächliche Rücklauf der Lehrerfragebögen beträgt 61,1% und fällt damit im Vergleich zu den auswertbaren Fragebögen der Schüler geringer aus. Der Unterschied ist damit zu erklären, dass die Lehrer ihre Fragebögen nicht in einer face to face Situation bearbeiteten, sondern diese innerhalb eines im Rahmen von Lehrerversammlungen zwischen der Verfasserin und den Lehrern vereinbarten Zeitraums anonym in Briefumschlägen in verabredete Räume, wie beispielsweise das Sekretariat oder das Lehrerzimmer, hinterlegten. Die Verbindlichkeit, ein ausreichendes Zeitkontingent sowie die Motivation zur Bearbeitung der Fragebögen waren somit eingeschränkter als bei den Schülern gegeben, dennoch ist ein Rücklauf von über 60% bei freiwilliger Beteiligung sehr zufriedenstellend. Bezüglich der Grundgesamtheit der Lehrer entspricht der Rücklauf 3,6% aller Gymnasiallehrer und aller Regionaler Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern.

Eine differenzierte Betrachtung des Samples der Lehrpersonen bestätigt die starke weibliche Dominanz in der Grundgesamtheit der Lehrer, denn 81,7% aller Befragten sind Lehrerinnen. Der Anteil männlicher Lehrpersonen beschränkt sich auf 18,3% (Tab. 5). Das Vorhaben, innerhalb der Gruppe der Lehrer Vergleichsanalysen zu bestimmten Merkmalen in Bezug auf das Geschlecht zu vollziehen, wurde verworfen. Die Anzahl männlicher Lehrpersonen (44) ist zu gering. Individuelle Besonderheiten dieser würden in der Bewertung zu stark hervortreten.

Tab. 5: Geschlechterverteilung der Lehrerstichprobe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weiblich	197	76,4	81,7	81,7
	männlich	44	17,1	18,3	100,0
	Gesamt	241	93,4	100,0	
Fehlend	System	17	6,6		
Gesamt		258	100,0		

In Bezug auf das Alter der Lehrpersonen zeigt sich ein starker Anteil der 41- bis 50-jährigen (42,1%) und der 51- bis 60-jährigen (36,9%) Pädagogen. In weitaus geringerem Maße sind im Sample 31- bis 40-Jährige vertreten. Schwindend gering ist der Anteil der unter 30-Jährigen (2,1%) und der über 60-Jährigen (1,3%) (Tab. 6). Ein Vergleich der Schularten in Bezug auf das Alter der Pädagogen zeigt, dass an Gymnasien insgesamt etwas mehr jüngere Lehrer beschäftigt sind als an Regionalen Schulen (Tab. 7). Zentrale Bezugsgruppen für die anstehende Analyse sind im Wesentlichen aber die 41- bis 60-jährigen Lehrer, weil diese die größte Gruppe innerhalb der Stichprobe stellt. Die in der Stichprobe abgebildete Altersverteilung der Lehrpersonen wird auch innerhalb der Grundgesamtheit deutlich. Insgesamt stellen die Lehrer im Alter von 41 bis 50 (3128; 44,1%) und die im Alter von 51 bis 60 (2903; 40,9%) die größten Gruppen dar. Die unter 30-Jährigen bilden einen, wie in der Stichprobe, sehr geringen Anteil von 0,2% (17), gefolgt von den über 60-jährigen, die in der Grundgesamtheit mit 1,8% (127) vertreten sind und von den 31- bis 40-jährigen, die eine Quote von 12,9% (916) umfassen mit 1,8% (127) vertreten sind und von den 31- bis 40-jährigen, die eine Quote von 12,9% (916) umfassen.

Tab. 6: Altersverteilung der Lehrerstichprobe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 30	5	1,9	2,1	2,1
	31 bis 40	41	15,9	17,6	19,7
	41 bis 50	98	38,0	42,1	61,8
	51 bis 60	86	33,3	36,9	98,7
	ab 60	3	1,2	1,3	100,0
	Gesamt	233	90,3	100,0	
Fehlend	System	25	9,7		
Gesamt		258	100,0		

Tab. 7: Lehrer nach Alter * Schulart Kreuzung

Alter * Schulart Kreuztabelle					
			Schulart		Gesamt
			Regionale Schule	Gymnasium	
Alter	bis 30	Anzahl	0	5	5
		% innerhalb von Alter	,0%	100,0%	100,0%
		% innerhalb von Schulart	,0%	4,7%	2,1%
		% der Gesamtzahl	,0%	2,1%	2,1%
	31 bis 40	Anzahl	18	23	41
		% innerhalb von Alter	43,9%	56,1%	100,0%
		% innerhalb von Schulart	14,3%	21,5%	17,6%
		% der Gesamtzahl	7,7%	9,9%	17,6%
	41 bis 50	Anzahl	57	41	98
		% innerhalb von Alter	58,2%	41,8%	100,0%
		% innerhalb von Schulart	45,2%	38,3%	42,1%
		% der Gesamtzahl	24,5%	17,6%	42,1%
	51 bis 60	Anzahl	50	36	86
		% innerhalb von Alter	58,1%	41,9%	100,0%
		% innerhalb von Schulart	39,7%	33,6%	36,9%
		% der Gesamtzahl	21,5%	15,5%	36,9%
	ab 60	Anzahl	1	2	3
		% innerhalb von Alter	33,3%	66,7%	100,0%
		% innerhalb von Schulart	,8%	1,9%	1,3%
		% der Gesamtzahl	,4%	,9%	1,3%
Gesamt	Anzahl	126	107	233	
	% innerhalb von Alter	54,1%	45,9%	100,0%	
	% innerhalb von Schulart	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	54,1%	45,9%	100,0%	

Wie es bei den Schülern gelang, per geschichteter Zufallsstichprobe ein ausgewogenes Verhältnis von Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten zu erreichen, kann dies auch für die Gruppe der Lehrpersonen konstatiert werden, wenngleich ein leichtes Übergewicht an Lehrern Regionaler Schulen zu verzeichnen ist. Grundsätzlich kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Lehrer beider Schularten zu ungefähr gleichen Teilen mit der Stichprobe repräsentiert werden (Tab. 8). Die mit der Stichprobenziehung gewünschte zahlenmäßig gleiche Verteilung der Lehrpersonen nach Schularten entspricht ungefähr der Aufteilung innerhalb der Grundgesamtheit. Diese setzt sich aus 54,6% Lehrern an Regionalen Schulen und aus 45,4% Gymnasiallehrern zusammen (n = 3572).

Tab. 8: Verteilung der Lehrer nach Schularten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Regionale Schule	136	52,7	52,7	52,7
	Gymnasium	122	47,3	47,3	100,0
	Gesamt	258	100,0	100,0	

Um einen Eindruck über die Größe der Schulen zu gewinnen, die in der Stichprobe berücksichtigt sind, wurden die Lehrer nach der Anzahl ihrer Kollegen gefragt. Die Befunde zeigen, dass etwas mehr als die Hälfte der Lehrer in Kollegien mit bis zu 40 Personen arbeiten (Tab. 9). Schulen mit bis zu 40 Lehrpersonen werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als „mittelgroße Schulen“ begriffen. In der gesamten Stichprobe stellen mittelgroße Schulen die größte Gruppe dar. Auf dem zweiten Rang sind „große Schulen“ mit bis zu 60 Kollegen zu verzeichnen, an denen 22,5% der Befragten tätig sind. An dritter Position stehen „kleine Schulen“, die sich vorrangig in ländlichen Gebieten befinden, mit bis zu 20 Kollegen. In den so genannten kleinen Schulen unterrichten 11,2% der Lehrpersonen der Stichprobe. Pädagogen „großer Schulen“ (10,1%) sind im Sample in annähernd gleichem Umfang vertreten wie Lehrer „kleiner Schulen“. Hauptbezugsgrößen der Analyse sind demnach mittelgroße und große Schulen, an denen die Mehrheit der Befragten tätig ist.

Tab. 9: Größe der Lehrerkollegien

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 20 Kollegen	29	11,2	11,2	11,2
	bis 40 Kollegen	145	56,2	56,2	67,4
	bis 60 Kollegen	58	22,5	22,5	89,9
	mehr als 60 Kollegen	26	10,1	10,1	100,0
	Gesamt	258	100,0	100,0	

Die Befunde zum Anstellungsstatus der Lehrkräfte lassen den Lehrberuf als „Teilzeitjob“ charakterisieren, denn immerhin 88,5% aller befragten Lehrer befinden sich in einem Teilzeitanstellungsverhältnis (Tab. 10). Hingegen weisen nur 11,5% eine Vollzeitbeschäftigung aus. Bei den Vollzeitbeschäftigten handelt es sich fast ausschließlich um Schulleiter. Lediglich sechs Lehrer, die keine Schulleiter sind, genießen eine Vollzeitbeschäftigung. Dieses Ergebnis einer dominierenden Teilzeitanstellung ist auf das Lehrpersonal-konzept des Landes Mecklenburg-Vorpommern zurückzuführen,⁴³ dass unter den Pädagogen mit Vorbehalten angenommen wird. Diese Vorbehalte werden in der vorliegenden Studie von den Lehrern deutlich gemacht (Kapitel 5.3 „Institutionsbedingte Einflussfaktoren auf intergenerative Beziehungen“). Die mit der Teilzeittätigkeit einhergehenden Ambivalenzen werden von den Befragten auch im Rahmen der vorliegenden Unter-

⁴³ Das Lehrpersonal-konzept wurde 1995 zwischen Vertretern der Gewerkschaften, Verbänden und der Landesregierung auf Grundlage eines prognostizierten drastischen Schülerrückgangs vereinbart, mit dem Ziel der Schaffung sozialverträglicher Lösungen für alle Beteiligten, insbesondere für die in Mecklenburg-Vorpommern tätigen Lehrpersonen, die im Zuge des Schülerrückgangs einschneidend von Arbeitslosigkeit bzw. Arbeitslosigkeit betroffen gewesen wären.

suchung, insbesondere wenn es um Stellungnahmen zu institutionellen Bedingungen intergenerativer Beziehungen geht, deutlich gemacht, die im Kapitel „Ergebnisse der Untersuchung“ referiert werden.

Tab. 10: Anstellungsstatus der Lehrer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Vollzeit	28	10,9	11,5	11,5
	Teilzeit	216	83,7	88,5	100,0
	Gesamt	244	94,6	100,0	
Fehlend	System	14	5,4		
Gesamt		258	100,0		

4.4 Methoden der Auswertung

Das Kapitel „Methoden der Auswertung“ widmet sich der transparenten Beschreibung erforderlicher Arbeitsschritte für die Erstellung analysierbarer Datensätze und deren statistischer Auswertung. Unerlässlich ist dabei die *Erstellung eines Kodeplans* als grundsätzliche Voraussetzung einer systematischen *Erfassung der Daten*, die eine differenzierte *Aufbereitung und Bereinigung der Daten* einschließt, bevor sinnvolle statistische *Analyseschritte* eingeleitet werden können (vgl. ATTESLANDER 2010; BAUR/FROMM 2008; RAAB-STEINER/BENESCH 2008; RAITHEL 2008).

Erstellung des Kodeplans

Bereits während der Entwicklung der Erhebungsinstrumente wurden die Art und Weise der Datenaufbereitung und der Datenauswertung mitgedacht und erste Schritte für diese vorbereitet. Zu diesem Zwecke wurde der Fragebogenchronologie, dem Layout des Fragebogens, folgend ein Kodeplan erstellt, mit dem den Fragen bzw. Items der Fragebögen Variablennamen und Kurzbezeichnungen und den Merkmalsausprägungen bzw. Wertelabels der Variablen Nummern zugeordnet wurden. Darüber hinaus wurde mit dem Kodeplan der Umgang mit fehlenden Werten, „missing values“ (BAUR/FROMM 2008, 21), festgelegt, die als „system missing values“ (ebd.) behandelt und damit im Datensatz leer gelassen bzw. mit einem Punkt versehen wurden. Die Behandlung fehlender Werte als „system missing values“ ermöglicht das automatische Ausschließen dieser aus den statistischen Analysen. Zunächst wurde die Kodierung anhand eines unbearbeiteten Fragebogendokuments protokolliert, die anschließend als Grundlage für die Erstellung des Kodeplans mit dem Statistikprogramm SPSS diente, der wiederum die Voraussetzung für die Erzeugung der Datenmatrix, bestehend aus den von Schülern und Lehrern bearbeiteten Fragebögen, darstellt. Entwickelt wurden zwei Kodepläne, einer auf der Basis des eingesetzten Fragebogens für die Befragung der Schüler und ein weiterer auf der Basis des Fragebogens für die Befragung der Lehrer.

Datenerfassung

Die Erfassung der Daten erfolgte aufgrund des Umfangs der Erhebung via Scannen der Fragebögen mit der Software Teleform. Dazu wurde das Fragebogendesign im Vorfeld systemgerecht abgestimmt. Diese Möglichkeit der Datenerfassung bietet sich bei hoher Fallzahl an. Hingegen hätte das manuelle Eingeben der Daten einen relativ höheren Zeit- und Arbeitsaufwand bedeutet. Ein weiterer Vorteil der maschinellen Datenerfassung ist in

der direkten Prüfung bestimmter Fehlangaben der Befragten zu sehen, die direkt bei der Eingabe der Daten sichtbar werden. Beispielsweise werden Zahlendreher oder die Eingabe eines Buchstabens anstelle von Zahlen und unrealistische Zahlenangaben, die zu Verzerrungen der Ergebnisse führen könnten, deutlich.⁴⁴ Diese Art der Datenerfassung setzt ein akribisches, das meint sauberes und exaktes Ausfüllen der Fragebögen durch die Probanden voraus, denn nur so sind die Angaben der Befragten tatsächlich via Scannverfahren erkennbar. Zur Realisierung dieser Voraussetzung wurden die Befragten während der Einführung in den Prozess der Befragung deutlich um Exaktheit ihrer Angaben gebeten. Beispielsweise sollte im Fall einer Fehlangebe, das meint das Falschsetzen eines Kreuzes an einem Kästchen, dieses vollständig ausgemalt und das richtige Kreuz an entsprechend anderer Stelle markiert werden. Das Scannprogramm zeigt die vollständig ausgemalten Felder zwar an, die angekreuzten Felder werden jedoch eingelesen. Ein Nachteil dieser Datenerfassungsmethode ist in dem Auseinanderschneiden der zum Zwecke der Erhebung zusammengehefteten Fragebögen zu sehen, denn diese können vom Scanner nur in Form einzelner Blätter eingezogen werden. Schlussendlich bedeutet dieses Vorgehen jedoch lediglich einen zeitlichen Mehraufwand, der via manueller Eingabe allerdings noch umfangreicher wäre.

Datenaufbereitung

Nach vollständiger Eingabe der Daten und der ersten Sichtung dieser sowie erster kleiner Korrekturen wurde der Rohdatensatz weiteren Kontrollen der Vollständigkeit, der Plausibilität, der Konsistenz, das meint der Stimmigkeit der Angaben des Datensatzes, unterzogen. Die Datenbereinigung erfolgte grundsätzlich technisch motiviert dem Vorschlag LÜCKS (2004) in folgenden Schritten:

1. Auffinden der Fehler,
2. Fallidentifizierung und
3. Fehlerdiagnose, -klärung und -korrektur.

In einer Rücklaufkontrolle der Erhebungsbögen wurde eine erste Kontrolle der Vollständigkeit der Angaben innerhalb jedes Falls durchgeführt. Dabei wurde der Rohdatensatz zunächst um außerordentlich unzureichend bearbeitete und um offensichtlich nicht mit ausreichender Ernsthaftigkeit, im Sinne von „Spaßangaben“, bearbeitete Fragebögen, die zu Verzerrungen der Ergebnisse führen würden, reduziert. In Anlehnung an LÜCK (2004) wurde bei der Testung der Plausibilität zunächst eine Sichtung des Datenfensters in SPSS vorgenommen. Bei umfangreichen Datensätzen wird vorgeschlagen, diese Sichtung nicht Zeile für Zeile, sondern systematisch stichpunktartige vorzunehmen, in dem Fälle des oberen, des unteren und des mittleren Bereichs der Datenmatrix auszuwählen sind. Besonderes Hauptaugenmerk dieses Verfahrens lag beispielsweise auf der Identifizierung von Zellen ohne Werte oder auf häufig leerstehende Zellen an einer Stelle. In einem weiteren Schritt wurde die Plausibilitätstestung anhand erster Häufigkeitsauszählungen umgesetzt. Die Häufigkeitstabellen gaben Aufschluss über die Zulässigkeit der eingegebenen Werte, wobei die niedrigsten und höchsten Ausprägungen von besonderem Interesse waren, weil sich hier so genannte „Ausreißer“ zeigten. Darüber hinaus wurden Kreuztabellen angelegt, die ebenso Anhaltspunkte für die Plausibilität und Konsistenz der Daten lieferten.

⁴⁴ Diese sehr groben Fehler wurden bereits bei der Eingabe der Daten in Abgleich mit den Originalfragebögen korrigiert. Konnten diese Fehler nicht eindeutig identifiziert werden, blieben entsprechende Angaben der Befragten bei der Eingabe und der Auswertung unberücksichtigt. Eine differenzierte Beschreibung des Prozesses der Datenbereinigung ist Gegenstand des nächsten Abschnittes.

Dem Auffinden der Fehler schloss sich die programmgestützte Identifizierung der fehlerbehafteten Fälle an, die es in einem weiteren Schritt, soweit möglich, zu korrigieren oder zu beseitigen galt. Zur Fehlerkorrektur wurden die Angaben der Originalfragebögen der betreffenden Fälle herangezogen, um einen Vergleich dieser mit den Angaben des Rohdatensatzes sicherzustellen. Grundsätzlich zeigten sich zwei Arten von Fehlern. Zum einen handelte es sich um *Fehler im Fragebogen*, die durch unzureichende Antwortvorgaben durch die Verfasserin entstanden, so dass die Befragten sich zu den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nicht positionieren konnten und selbstständig Antworten formulierten. Diese Angaben konnten im System nicht berücksichtigt werden und führten somit zur Markierung als „missing value“. Zum anderen konnten bewusst falsch gemachte Angaben identifiziert werden. In der Regel bezogen sich diese auf nicht ernst zu nehmende Auskünfte durch einen gesamten Fall und betrafen nicht ausschließlich eine Frage, so dass die Verfasserin den Ausschluss der betreffenden Fälle aus dem Datensatz entschied. Das eindeutige Aufdecken sozial erwünschten Antwortverhaltens erweist sich grundsätzlich zwar als schwierig, dennoch konnten einzelne, äußerst herausragende Fälle erfasst und schließlich aus dem Datensatz eliminiert werden. Auch wenn mit dieser Entscheidung die Reduzierung der Anzahl der für die Analyse zur Verfügung stehenden Fälle einhergeht, ist diese für die Gewährleistung eines auf realistischen Angaben basierenden Datensatzes unumgänglich.

Im Zuge der Datenaufbereitung wurden mit Blick auf die anstehende Analyse neben der Bereinigung des Rohdatensatzes auch Variablen umcodiert. Insbesondere für solche Items, die in den Fragebögen negativ formuliert waren, mussten die Wertelabels zur Analyse umgepolt werden, so dass diese auf die Wertelabels der anderen Items der Itematterie abgestimmt werden konnten. Dieser Vorgang war beispielsweise Grundvoraussetzung für die Erstellung und sinnvolle Interpretation von Kreuztabellen. Darüber hinaus waren nach der Erstellung von Häufigkeitstabellen und -abbildungen, die alle im Fragebogen enthaltenen Wertelabels sichtbar machen, auch Kreuzungen einzelner Items geplant. Zur Reduktion der via Häufigkeitstabellen und -abbildungen differenziert gezeigten Datenvielfalt wurden für die weitere bivariate Analyse von den fünfstufigen Antwortskalen jeweils die ersten beiden und letzten beiden zusammengefasst. Damit wurden die Antworten der Befragten klassifiziert bzw. gruppiert, leichter interpretierbar und übersichtlich in Kreuztabellen gestaltet. Die Warnung RAITHELS (2008, 96) vor Informationsreduktion ist für die vorliegenden Untersuchung gegenstandslos, da vor der bivariaten Analyse eine systematische und differenzierte Aufbereitung der erhobenen Daten in Form eindimensionaler Häufigkeitsauswertungen erfolgte, die ausnahmslos alle Antworten der Befragten zeigen.

Analyseschritte

Um die zentralen Zielstellungen der Arbeit, die empirische Entwicklung bzw. Herleitung zeitgenössischer Formen intergenerativer Beziehungen an Schulen, die Erarbeitung möglicher institutioneller Bedingungen, die in diese Beziehungen hineinwirken sowie die Herausarbeitung gegenwärtig erkennbarer Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern in der Gestaltung ihres sozialen Miteinanders und des schulischen Alltags, zu verfolgen, wurden uni- und bivariate Analysemethoden sowie als multivariate Methoden Faktoren- und Clusteranalysen in aufeinanderfolgenden Analyseschritten angewendet. Diese werden im Folgenden detailliert vorgestellt.

Univariate Analysemethoden

Die Grundlage der Analyse bildet die Untersuchung der eindimensionalen Häufigkeitsverteilung der Merkmale. Bei dieser univariaten, deskriptiven Methode steht die Analyse jeder einzelnen Variablen im Mittelpunkt und liefert erste wertvolle Informationen über diese. Am Anfang der Auswertung entstehen somit für die in der Regel ordinalskalierten

Merkmale Häufigkeitstabellen, deren Informationen zur effizienten Veranschaulichung und Erfassbarkeit in Form von Balkendiagrammen aufbereitet werden. Aus Gründen des Vergleichs der Häufigkeitsverteilungen einzelner Merkmale sowie aus Gründen der Übersichtlichkeit der Daten werden ausschließlich grafische Darstellungen für die Präsentation der Ergebnisse (Kapitel 5) genutzt. Entsprechende Datentabellen, die Angaben zu den einzelnen Antwortkategorien, zur absoluten und zur relativen Häufigkeit („Prozent“ und „Gültige Prozente“) und zu kumulierten Prozenten enthalten, sind im Anhang abgebildet. Ebenso geben die Häufigkeitstabellen Aufschluss über hilfreiche Kenngrößen wie den Median, die für ordinalskalierte Merkmale zugelassene, sinnvoll interpretierbare Kenngröße für Aussagen über die Verteilung der Daten (BAUR/FROMM 2008, 222 f.; ATTESLANDER 2010, 262 f.; BORTZ/SCHUSTER 2010, 13 ff.) sowie über gültige und fehlende Werte.

Die Analyse der Daten und die Reihenfolge der Vorstellung der Ergebnisse im nachstehenden Kapitel erfolgen kategoriengeleitet und orientieren sich an den der Untersuchung zu Grunde liegenden Fragestellungen. Die Kategorien werden in den jeweiligen Kapiteln referiert, so dass an dieser Stelle auf Ausführungen zu diesen verzichtet werden kann.

Die Ergebnisse zu den einzelnen Themenbereichen werden im Kapitel 4 „Ergebnisse der Untersuchung“ mit Bezugnahme auf die prozentualen Häufigkeiten beschreibend dargestellt. Dabei werden in Anlehnung an RANDOLL (1997) die Fragen, bei denen 5-stufige Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, rechnerisch in die beiden ersten sowie die beiden letzten Antwortkategorien zusammengefasst und nach den folgenden sechs Häufigkeitsstufen verbalisiert:

20% - 30%	=	etwa ein Viertel der Befragten
31% - 40%	=	etwas weniger/ etwas mehr als ein Drittel der Befragten
41% - 59%	=	etwas weniger/ etwas mehr als die Hälfte der Befragten
60% - 70%	=	etwas weniger/ etwas mehr als zwei Drittel der Befragten
71% - 80%	=	die Mehrzahl der Befragten
> 81%	=	die überwiegende Mehrzahl der Befragten

Bivariate Analysemethoden

Der univariaten Analyse schließt sich die Ermittlung möglicher statistischer Zusammenhänge zwischen zwei Variablen an, die mit der Kontingenzanalyse erreicht wird. Dabei wird die Testung möglicher Zusammenhänge zweier Variablen auf statistische Signifikanz bzw. deren Unabhängigkeit mithilfe des Chi-Quadrat-Tests (χ^2) nach Pearson vorgenommen. Der statistischen Testung liegt ein Signifikanzniveau von 5% zu Grunde. Das bedeutet, die Nullhypothese ist erst dann zu verwerfen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 5% ($p < 0,05$) ist. Die Zurückweisung der Nullhypothese, „derzufolge keine Assoziation zwischen den Variablen besteht“, zieht die Annahme der Alternativhypothese nach sich, mit der ein systematischer Zusammenhang zwischen den Variablen angenommen wird (RAITHEL 2008, 123). Signifikante Zusammenhänge werden in der Literatur nach ihrem Niveau unterschieden. In Anlehnung an BORTZ und SCHUSTER (2010, 100 ff.) und RAITHEL (2008, 123 f.) wird bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p \leq 0,05$ von einem schwach signifikanten Ergebnis (*) gesprochen. Liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit unter 1% ($p \leq 0,01$), kann ein signifikantes Ergebnis (**) konstatiert werden. Befunde mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p \leq 0,001$ werden als sehr bzw. hoch signifikante Ergebnisse (***) benannt. Im Fall des Nichtunterschreitens der 5%-Grenze des Signifikanzniveaus (ns), sollte die Nullhypothese dennoch nicht grundsätzlich abgelehnt werden, denn auch bei Werten um $p = 0,05$ ($0,05 < p \sim < 0,07$) kann von einem statistisch tendenziellen bzw. sehr schwachen Zusammenhang ausgegangen werden, der

allerdings statistisch nicht abgesichert werden kann. Die Stärke der Beziehung zweier Variablen wird mit der Maßzahl Cramers V ermittelt, die Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann. Zur Interpretation der Werte bestehen in der Literatur unterschiedliche Auffassungen. Mit Orientierung an RAITHEL (ebd., 154) werden Werte bis 0,2 als sehr geringe (sg), bis 0,5 als geringe (g), bis 0,7 als mittlere (m), bis 0,9 als hohe (h) und Werte über 0,9 als sehr hohe Zusammenhänge bzw. Korrelationen (sh) interpretiert.

Entsprechend der Empfehlung BAURS und FROMMS (2008, 239 ff.), die Anzahl der Ausprägungen einer Variablen zur Durchführung von Kontingenzanalysen möglichst klein zu halten, werden die betreffenden Variablen entsprechend von ursprünglich fünfstufigen Antwortskalen auf dreistufige umcodiert. Zusammengefasst sind die ersten beiden und die letzten beiden Antwortmöglichkeiten, so dass die Angaben der Befragten in klassifizierter bzw. gruppierter Form vorliegen. Diese umcodierten Variablen werden sodann als neue Variable gespeichert, die originale Form bleibt dadurch erhalten. Im Zusammenhang mit Kontingenzanalysen ist das Ziel der Umcodierung einer Variablen eine deutlich erleichterte Erfassbarkeit der in Kreuztabellen aufgeführten Informationen, die mit einer Vielzahl von Merkmalsausprägungen konfuser würden.⁴⁵

Die Auswahl der Variablen, die Kontingenzanalysen unterzogen werden, erfolgt nach inhaltlichen Gesichtspunkten. Dabei ist erstens das Ziel des angestrebten Vergleichs beider Schularten für die Auswahl der Variablen leitend. Zweitens erfordert eine Gegenüberstellung schülerspezifischer Erwartungen und Erfahrungen sowie lehrerspezifischer Erwartungen und Erfahrungen die Anwendung dieses Verfahrens. Und drittens werden solche Variablen ausgewählt, die bei der Sichtung der eindimensionalen Häufigkeitsverteilung als besonders „auffällig“ eingeschätzt werden.

Multivariate Analysemethoden

Zur Spezifizierung und Identifizierung von Untergruppen aus der Schüler- und der Lehrerstichprobe werden gemäß der zentralen Zielstellungen der vorliegenden Arbeit, mit denen die empirische Herleitung gegenwärtiger, in Schulen vorfindbarer intergenerativer Beziehungen sowie die Entwicklung schüler- sowie lehrerspezifischer Orientierungsmuster in diesem sozialen Miteinander avisiert sind, methodische Verfahren ausgewählt, die die Unterscheidung von Gruppen aufgrund unterschiedlicher Merkmale ermöglichen.

Zur Umsetzung dieses Vorhabens bietet sich eine Kombination bestimmter multivariater Analyseverfahren an, die im Folgenden vorgestellt werden. Es handelt sich dabei um das Verfahren der Faktorenanalyse, deren Befunde als Grundlage für die Clusteranalyse genutzt werden (BACKHAUS u. a. 2008, 323 ff, 389 ff.; BÜHL 2008, 558 ff.). Mit der Faktorenanalyse erfolgt eine Reduzierung der Ausgangsdaten auf relevante Grunddimensionen, denen anschließend per Clusteranalysen Fälle bzw. Personen zugeordnet werden. Die Fälle bzw. Personen werden auf Grundlage von Merkmalsausprägungen auf den Grunddimensionen gruppiert. In einem diesbezüglich ersten Analyseschritt findet die Faktorenanalyse zur Spezifizierung schulischer intergenerativer Beziehungen sowie schüler- und lehrerspezifischer Orientierungsmuster Anwendung, da ein bislang noch unzureichend geklärter Sachverhalt auf erklärungsrelevante Variablen reduziert werden

⁴⁵ Kreuztabellen sind das Medium zur Darstellung der mit der bivariaten Analyse gewonnenen Ergebnisse. Im Kapitel „Ergebnisse der Untersuchung“ werden die Ergebnisse der Kreuztabellen interpretiert, eine Abbildung dieser ist im Anhang aufbereitet. Auch sei an dieser Stelle angemerkt, dass den Ermittlungen statistischer Beziehungen in der vorliegenden Untersuchung keine Kausalitätsannahmen zu Grunde liegen, weil derartige Behauptungen für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand unangemessen und realitätsfern wären. Daraus resultierend werden die Ergebnisse auch nicht im Sinne von Kausalitäten interpretiert. Folglich sind im Zuge dieses Auswertungsschrittes alle Variablen als unabhängige Variablen definiert. Variablen sind nicht „von Natur aus“ abhängig oder unabhängig, sondern sie werden im Auswertungsprozess lediglich als solche definiert (KROMREY 2002, S. 466).

kann. Dabei dienen die Faktoren (auch Dimensionen oder Komponenten genannt) der statistischen Klassifikation von Items - sie ermöglichen eine „Itembündelung“. Für die bevorstehende Prozedur werden zunächst möglichst viele inhaltlich wertfrei zusammengetragene Items zu den zentralen Erhebungsbereichen auf Zusammenhänge analysiert, wobei die auf dieser Grundlage entstehenden Faktoren übergeordnete Formen intergenerativer Beziehungen und Orientierungsmuster darstellen, die anschließend als Ausgangsvariablen für die Clusteranalysen zur Verfügung stehen. Mithilfe der Clusteranalysen wird sodann auf Basis dieser (neu gewonnenen) Variablen (= Faktoren) eine Einteilung bzw. Zuordnung der Befragten zu Subformen vorgenommen, die auf Unterschieden in den Wahrnehmungen von intergenerativen Beziehungen und auf unterschiedlichen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen im sozialen Miteinander beruhen.

Im Folgenden wird das umfangreiche Analyseprozedere differenziert beschrieben, da sich aus den theoretischen Kontexten beider statistischer Verfahren wichtige Implikationen für die Auswertung der Daten ergeben.

Faktorenanalyse

Insbesondere im sozialwissenschaftlichen Feld werden die Wissenschaftler oftmals mit wenig erforschten Gegenständen oder Sachverhalten konfrontiert, für die eine Strukturierung notwendig ist. Nach BACKHAUS u. a. (2008, 380) kann die Faktorenanalyse für diese Strukturierung einen wesentlichen Beitrag leisten:

„Bei einer Vielzahl wissenschaftlicher und praktischer Fragestellungen ist es von Interesse, Strukturen in einem empirischen Datensatz zu erkennen. Der Anwender hat keine konkreten Vorstellungen über den Zusammenhang zwischen Variablen, und es werden lediglich hypothetische Faktoren als verursachend für empirisch beobachtete Korrelationen zwischen den Variablen angesehen, ohne dass der Anwender genaue Kenntnisse über diese Faktoren besitzt. In einer solchen Situation bietet die (...) Faktorenanalyse ein geeignetes Analyseinstrument zur Aufdeckung unbekannter Strukturen. Die Faktorenanalyse ist damit im Hinblick auf den methodologischen Standort in den Entdeckungszusammenhang einzuordnen (...).“

Die Anwendung der Faktorenanalyse ermöglicht demnach eine umfangreiche Erhebung eines Sachgebiets mit einer Vielzahl von Variablen, mit dem Ziel der Reduktion der Daten auf erklärungsrelevante Variablen. Bei dem Verfahren der Faktorenanalyse, aber auch bei dem der Clusteranalyse handelt es sich um datenreduzierende bzw. dimensionsreduzierende Methoden. Die heuristischen, hypothesengenerierenden Eigenschaften der Faktorenanalyse sind insbesondere für das Anwendungsfeld explorativer Studien von Bedeutung (vgl. RAITHEL 2008; BORTZ/SCHUSTER 2010). Somit ist diese Analyse im Rahmen der vorliegenden Untersuchung für das Vorhaben der initialen Untersuchung intergenerativer Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern und deren aufeinander bezogenen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen besonders geeignet. Die Faktorenanalyse bewertet die Variablen entsprechend ihrer korrelativen Beziehungen und klassifiziert diese in voneinander unabhängige Gruppen. Eine umfangreiche Itematterie wird auf eine kleinere Anzahl von Faktoren reduziert, die stellvertretend für die originale Itemsérie stehen und als latente Hintergrundvariablen behandelt werden. Im Zuge der Dimensionsreduktion ist zur Optimierung des Messinstrumentes bzw. einer Skala eine Itemselektion notwendig, die auf Grundlage der Eignungsprüfung eines Items zur Messung eines Merkmals bzw. einer Dimension geschieht. Die jeweils einem Faktor zugeordneten Items werden itemanalytisch geprüft. Zur Messung bzw. Schätzung der internen Konsistenz und Eignung (Reliabilität) einer Skala bzw. eines Messeinstruments wird das *Chronbachs-*

Alpha-Modell angewandt.⁴⁶ Cronbachs Alpha gilt als Maß für die Zuverlässigkeit der Skala. Eine Skala kann als zuverlässig betrachtet werden, wenn ihr Cronbachs-Alpha-Wert wenigstens 0,7 beträgt (BROSIUS 2006, 800). Die Anzahl sinnvoll konstruierter Faktoren ergibt sich aus statistischen und inhaltlichen Überlegungen. Die gewonnenen Gruppen stellen allerdings keine diskreten Kategorien dar. Das meint, die einzelnen Variablen werden nicht nur einer einzigen Kategorie bzw. einem einzigen Faktor zugeordnet, sondern sie sind in größerem oder kleinerem Umfang Bestandteil aller gewonnenen Faktoren. Diskrete Kategorien werden hingegen mit der Clusteranalyse ermittelt. Während mit der Faktorenanalyse grundsätzlich Zusammenhänge, also die gemeinsame Varianz, zwischen den Items aufgedeckt und eine Vielzahl dieser auf weniger Faktoren reduziert werden, zielt die Hauptkomponentenanalyse (mit Varimaxrotation) als ein Verfahren der Faktorextraktion zwar auch auf eine Zusammenfassung der Items, darüber hinaus werden jedoch die Informationen des ursprünglichen Datensatzes aufrechterhalten. Da nicht nur die Zusammenfassung von Variablen, sondern vielmehr auch die Aufrechterhaltung der Aussagekraft des originalen Datensatzes für die vorliegende Analyse angestrebt wird, wurde entschieden, die Hauptkomponentenanalyse als eine spezifische Methode der Faktorextraktion der explorativen Faktorenanalyse anzuwenden.

An dieser Stelle sei – ohne das Thema vollständig zu diskutieren – auf die Problematik des Skalenniveaus von Ordinalskalen verwiesen. Für die Durchführung von Hauptkomponentenanalysen, wie auch von Clusteranalysen wird von einigen Forschern das Vorhandensein eines Intervallskalenniveaus als Voraussetzung gefordert (BAUR/FROMM 2008, 280). In der vorliegenden Arbeit werden jedoch überwiegend fünfstufige Ordinalskalen eingesetzt, die im Zuge der Hauptkomponentenanalyse und der Clusteranalyse als Intervallskalen angesehen werden, ohne deren Skalenqualität zu prüfen. Es wird also angenommen, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen aufeinander folgenden Stufen als äquidistante Zahlen abgebildet werden können. In der Praxis findet diese Vorgehensweise vielfach Anwendung (ebd., 281), da die Überprüfung des Skalenniveaus sehr aufwändig und für die Untersuchungsteilnehmer mühevoll ist. Sie werden dann als „perfiat“-Messungen (Messungen durch Vertrauen) bezeichnet. Unter diesem Umstand werden die betreffenden Variablen im Prozess der Datenauswertung *unter Vorbehalt* als intervallskaliert angenommen und interpretiert (BORTZ/DÖRING, 2009, 65 ff.; BORTZ/SCHUSTER 2010, 22 f.).

Da sich die Anzahl sinnvoll zu konstruierender Faktoren aus statistischen, aber auch aus inhaltlichen Überlegungen ergibt – denn das statistische Vorgehen bietet diesbezüglich keine eindeutige Empfehlung – werden in einzelnen Berechnungsschritten der Faktorenanalyse immer auch subjektive Entscheidungen der Forscher eingeflochten, die idealerweise aus dem theoretischem Vorwissen hervorgehen und inhaltlich adäquate Entscheidungen begünstigen (vgl. SCHNELL/ESSER/HILL 2008). In der vorliegenden Arbeit wird neben inhaltlichen Überlegungen zur Festlegung der Anzahl von Faktoren der Scree-Test angewandt. Bei diesem Test handelt es sich um ein grafisches, grobes Schätzverfahren, mit dem die Eigenwerte der Faktoren grafisch abgebildet werden. Eine gedachte Gerade durch die Abfolge der Punkte, die sich asymptotisch der Abszisse nähern, weist auf eine sinnvolle Anzahl von Faktoren hin. Dabei wird das so genannte Elbow-Kriterium, d.h. der Punkt, bei dem die Eigenwertfolge sprunghaft von der Geraden abweicht, als Anhaltspunkt für die Anzahl der zu interpretierenden Faktoren genutzt. Zur Konkretisierung und Erleichterung der anstehenden Faktoreninterpretation wird ein Rotationsverfahren genutzt, im

⁴⁶ Die Durchführung der Reliabilitätsanalyse erfordert ein metrisches Skalenniveau. Dieses findet in der vorliegenden Arbeit keine Anwendung. Die zur Erhebung überwiegend genutzten fünfstufigen Ordinalskalen werden zum Zwecke dieses Analyseschrittes als metrische Skalen angesehen, wobei das Faktum, ein anderes Skalenniveau anzunehmen, als tatsächlich vorhanden ist, dazu führt, die Interpretation der Daten vorsichtig und unter Vorbehalt vorzunehmen.

Zuge dessen sich die Faktorenachsen den Variablen optimal nähern und eindeutiger Positionen der Variablen in Bezug auf den Faktor, dem sie zugeordnet werden können, sichtbar werden. Bei dem angewandten Verfahren handelt es sich um die Varimax-Methode, die, so BACKHAUS u. a. (2008), aufgrund des hohen praktischen Nutzens für die Faktoreninterpretation sehr verbreitet ist. Nach vollendeter Extraktion und Rotation der Faktoren werden in umfangreichen Komponentenmatrizen Zusammenhänge zwischen den Faktoren und den zugehörigen Variablen deutlich, die als Grundlage der Interpretation der Faktoren als abschließender Schritt der Faktorenanalyse genutzt werden. Zu diesem Zwecke werden die Inhalte der Variablen, die einen Faktor bilden, zusammenhängend betrachtet. Dabei fließen Ladungen ab 0,5 direkt in die Faktoreninterpretation hinein, kleinere Ladungen dienen der Unterstützung der Feinanalyse eines Faktors und Ladungen unter 0,4 werden als irrelevant eingestuft, folglich bei der Analyse unterdrückt und aus der Interpretation ausgeschlossen.⁴⁷

Auf Grundlage der gewonnenen Faktoren werden mit dem Ziel, Lehrer und Schüler hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Wahrnehmungen in Bezug auf intergenerative Beziehungen und in Bezug auf ihre Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen in diesem sozialen Miteinander einzuteilen, Clusteranalysen durchgeführt.

Clusteranalyse

Grundsätzlich werden Cluster bildende Verfahren zur Bildung von Gruppen angewandt, das meint, Personen oder Objekte werden auf der Basis bestimmter Merkmalsausprägungen in Gruppen zusammengefasst. Dazu BACKHAUS u. a. (2008, 391):

„Ziel ist es dabei häufig, solche Untersuchungsobjekte zu Gruppen (Cluster) zusammenzufassen, die im Hinblick auf die betrachteten Eigenschaften oder Merkmale als möglichst homogen zu bezeichnen sind. Gleichzeitig sollten die Gruppen untereinander eine möglichst große Heterogenität aufweisen, d. h. möglichst unähnlich sein.“

Zur Sicherstellung einer optimalen Ausgangsbasis für die Durchführung von Clusteranalysen empfehlen die Autoren, nur solche Variablen auszuwählen, die aus theoretischen Annahmen für den zu untersuchenden Sachverhalt relevant sind. Des Weiteren soll das so genannte Single-Linkage-Verfahren zur Identifizierung möglicher Ausreißer unter den Clusterobjekten angewandt werden, die aus dem Datensatz herausgefiltert und somit im Folgeschritt zu deutlicheren Ergebnissen führen werden. Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung wird allerdings nicht beabsichtigt, Personen herauszufiltern, da eine ausführliche Charakterisierung der Gruppen angestrebt wird. Darüber hinaus empfehlen BACKHAUS u. a. (2008) eine explorative Faktorenanalyse vorzuschalten, um möglichst unkorrelierte Ausgangsdaten (Faktoren) zu gewinnen, auf deren Basis anschließend die Clusteranalyse durchgeführt werden kann.

Insbesondere der Vorschlag der einer Clusteranalyse vorausgehenden Faktorenanalyse ist für die zentrale Zielsetzung der vorliegenden Arbeit von Interesse, denn dieses Vorgehen ermöglicht eine Quantifizierung der mit der explorativen Faktorenanalyse zu Tage geförderten Erkenntnisse zu intergenerativen Beziehungen und zu lehrer- sowie schülerspezifischen Orientierungsmustern in diesem sozialen Miteinander und bietet somit eine optimale Ausgangslage zur Durchführung der Clusteranalyse. Methodisch gilt es noch zu klären, wie sich Faktoren zu personengebundenen Variablen als Grundlage der Clusterbildung herleiten lassen. Dieses Vorhaben erfordert die Ermittlung von Faktoren-Scores, die HERMANN (1991, 114) wie folgt präzisiert:

⁴⁷ Grundsätzlich gibt es in der Literatur unterschiedliche Auffassungen über die für sinnvolle Interpretationen geeigneten Grenzwerte von Ladungen. Ausschlaggebend für die Entscheidung über die Einbeziehung eines Items in die Interpretation oder dessen Ausschlusses sollte das Gesamtbild der Komponentenmatrix sowie das Zusammenspiel der Faktoren mit den dahinter stehenden Variablen bzw. Inhalten sein.

„Der standardisierte Messwert des Individuums i auf der Variablen j (...) ist gleich die Summe der (mit den Faktorladungen a_{jJ} gewichteten) Messwerten, die das Individuum i für jeden Faktor J (= so genannten Faktoren-Scores F_{ji}) erhalten kann. Für jede faktorielle Variablenklasse J kann man nämlich jedem Individuum i (...) einen Messwert von F_{ji} zuweisen, der - grob gesprochen - besagt, wie stark die Ausprägung des Faktors J (...) beim Individuum ist.“

Dementsprechend werden für jeden Lehrer und für jeden Schüler auf jedem Faktor intergenerativer Beziehungen und der Orientierungsmuster Faktoren-Scores ermittelt und somit als Ausgangsvariablen für die Clusteranalysen verwertbar gemacht. In der Literatur werden zwei Arten von Clusteranalysen unterschieden: das hierarchische und das partitionierende Verfahren (vgl. BACKHAUS u. a. 2008; BORTZ/SCHUSTER 2010). Das hierarchische Verfahren zeichnet sich durch eine zunehmende Zusammenfassung der Objekte bzw. der Personen in Gruppen aus. Dabei werden im Gegensatz zum partitionierenden Verfahren keine „Start-Gruppierungen“ angegeben. Allerdings ist ein einmal gebildetes Cluster nicht widerruflich. Für den Beginn des partitionierenden Prozesses werden „Start-Gruppierungen“ vorgegeben, gemäß denen eine allmähliche Umgruppierung der Objekte bzw. Personen bis zur optimalen Einordnung erfolgt. Die einzelnen Elemente sind demnach willkürlich verschiebbar, wodurch eine größere Variabilität bei der Bildung der Cluster entsteht. Diesem Vorteil steht allerdings die Festlegung der Ausgangssituation in Form von „Start-Gruppierungen“ gegenüber, die als nachteilig einzuschätzen ist, da sie auf subjektiven Entscheidungen basiert. Auch wenn hierarchische Fusionierungsmethoden sehr genau sind, ist ihr rechnerischer Aufwand äußerst hoch, steigt mit zunehmender Fallzahl und erfordert eine hochwertige technische Ausstattung. Aus diesen Gründen finden partitionierende Verfahren, auch Clusterzentrenanalysen genannt, insbesondere bei hohen Fallzahlen Anwendung (BÜHL 2008, 568 ff.). Auf Grundlage der aufgezeigten Motive empfiehlt sich für die vorliegende Arbeit der Einsatz eines partitionierenden Verfahrens. In einem ersten Schritt (1) wird hierzu zunächst für die zentralen Erhebungsbereiche eine Clusteranzahl festgelegt, auf der anschließend die Clusterzentrenanalyse ermittelt werden kann. Diese nimmt schrittweise eine optimale Verteilung der Objekte bzw. Personen vor. Zu erwähnen ist, dass die mit der explorativen Faktorenanalyse ermittelten Faktoren als „Start-Gruppierungen“ bzw. Anfangspartition für die Clusterzentrenanalyse dienen. In einem weiteren Schritt (2) werden die euklidischen Distanzen zu allen Clustermittelpunkten bestimmt. Sollte sich herausstellen, dass ein Objekt zum eigenen Clustermittelpunkt eine größere Distanz hat als zum neuen Clustermittelpunkt, führt dies zur Verschiebung des Objektes bzw. der Person in ein neues Cluster (3). In einer schrittweisen Erprobungsprozedur mit dem Ziel der optimalen Umverteilung der Objekte werden die „Start-Gruppierungen“ somit im Verlauf variiert.⁴⁸ Dabei zieht jede Verschiebung eines Objektes eine Neukalkulierung der Clusterschwerpunkte der von der Verschiebung betroffenen Cluster nach sich. Wiederholungen dieses Prozederes (4) werden durchgeführt bis die Distanz aller Objekte zu ihren eigenen Clustern geringer ist als zu fremden Clustern. Im Ergebnis entstehen Clusterzentren, die sich inhaltlich interpretieren und benennen lassen. Eine detaillierte Vorstellung der Cluster wird im empirischen Teil der Arbeit, jeweils unter dem Fokus der Zusammenfassung der Befunde durchgeführter uni- und bivariater Statistiken, vorgenommen.

Aufbereitung und Analyse der Angaben zu den offenen Fragen

In den Erhebungsbögen wurden neben geschlossenen Fragestellungen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auch offene Fragen formuliert, zu denen sich die Befragten mit

⁴⁸ Eine andere Möglichkeit zur Festsetzung optimaler „Start-Gruppierungen“ wäre die Durchführung hierarchischer Clusteranalysen mit einer Zufallsauswahl der Fälle, auf die aus forschungspragmatischen Gründen jedoch verzichtet wird.

selbstständigen Formulierungen positionierten. Diese selbstformulierten Antworten werden in Orientierung an MAYRING (2010, 48 ff.) mit dem Verfahren der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse aufbereitet. Die Entscheidung für die *zusammenfassende* Inhaltsanalyse und damit gegen die *explizierende* und die *strukturierende* Verfahrensweise wird auf Grundlage des ausschließlichen Interesses an der inhaltlichen Ebene des Textmaterials getroffen. Die Kategorienentwicklung erfolgt dabei induktiv, nah am Textmaterial, das einem systematischen Reduktionsprozess unterzogen und schlussendlich in quantifizierbare Einheiten zusammengefasst wird. In Abb. 11 wird das Modell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING vorgestellt, dementsprechend bei der Aufbereitung des Textmaterials vorgegangen wird.

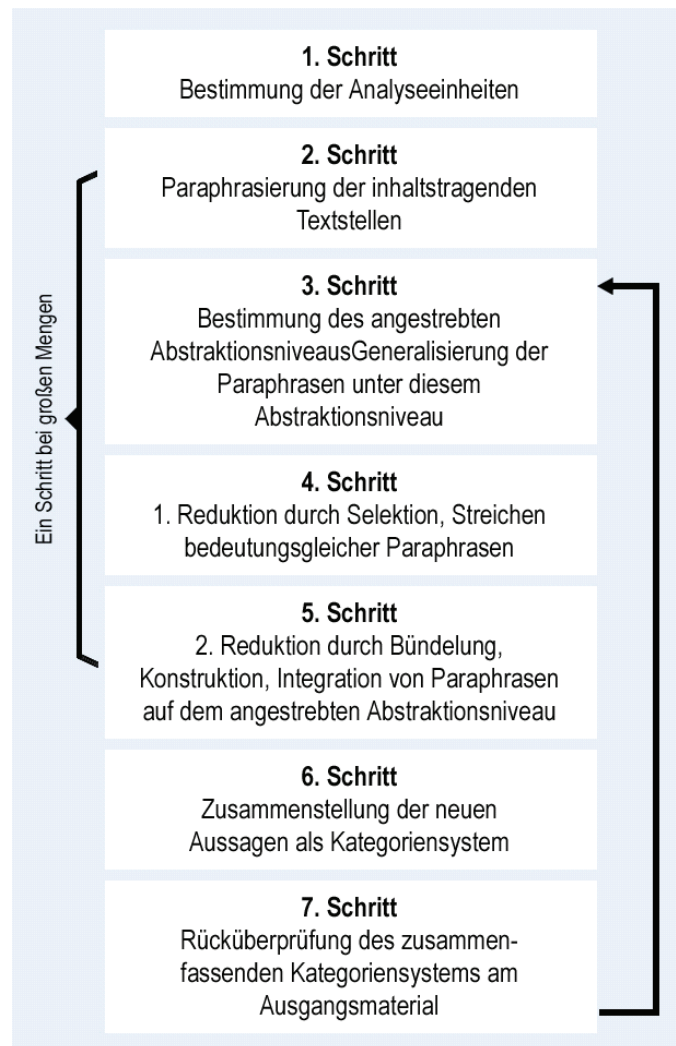


Abb. 11: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010, 68)

Beispielhaft wird der Reduktionsprozess des Textmaterials mit dem Ziel der Kategorienentwicklung zur Thematik institutioneller Einflussfaktoren auf intergenerative Beziehungen vorgestellt. Die beiden Fragestellungen zu dieser Thematik forcierten bereits im Vorfeld zwei Dimensionen von Eindrücken. Zum einen wurden Eindrücke zu institutionellen Gegebenheiten erfragt, die sich aus Sicht der Befragten förderlich auf das soziale Miteinander auswirken und zum anderen solche, die als das intergenerative Miteinander an Schulen blockierend wahrgenommen werden. Im Analyseprozess wurden in einem ersten Schritt die von den Befragten vorgenommenen Angaben wörtlich entsprechend der Dimensionen „förderlicher Einfluss“ und „hemmender Einfluss“ in einer Textdatei festgehalten. Die somit zitierten Texte wurden mit der laufenden Fragebogennummer zum Zwecke der späteren Überprüfbarkeit anhand des Ausgangsmaterials versehen. Entstanden

ist ein äußerst umfangreiches, unsystematisches Ensemble bestehend aus Einwortsätzen, Wortgruppen, vollständigen Sätzen, aber auch aus sehr detaillierten Schilderungen, die mit Beispielen aus den eigenen Erfahrungen der Befragten unterlegt sind. In einem nächsten Schritt wurden die wenig Inhalt tragenden Textbestandteile der Originalzitate gestrichen. Es mussten allerdings nur selten solche Wendungen beseitigt werden, da sich die Befragten in der Regel in knappen, inhaltlichen Stichpunkten äußerten. Anschließend wurden die auf inhaltliche Relevanz reduzierten Textbestandteile in eine einheitliche Sprachebene überführt und bedeutungsgleiche Paraphrasen zu einem Block gebündelt. Im nächsten Reduktionsschritt wurden die bedeutungsgleichen Paraphrasen zu einer neuen Paraphrase auf einem höheren Abstraktionsniveau zusammengefasst. Die so entstandenen neuen Aussagen, die grundsätzlich den Inhalt der Originalangabe widerspiegeln, wurden sodann in Kategoriensystemen zusammengestellt und unter Berücksichtigung des Ausgangsmaterials und in Abgleich mit diesem überprüft.

Einige Anmerkungen zur Interpretation der Daten – die hermeneutische Datenanalyse

Ohne auf die Methodendiskussion in den Sozialwissenschaften um qualitative und quantitative Ansätze differenziert einzugehen, soll im Folgenden auf die Methode der *hermeneutischen Datenanalyse* (vgl. SCHLÖMERKEMPER 2009; 2010) verwiesen werden, die als ein Versuch der Verbindung der beiden genannten Ansätzen verstanden wird, ohne den spezifischen Stellenwert der traditionellen Konzepte anzufechten. Anspruch der hermeneutischen Datenanalyse ist es nicht, „die spezifischen Leistungsmöglichkeiten der beiden konträr orientierten Ansätze voll erreichen zu können“ oder diese gar ersetzen zu wollen (2009, 2). Vielmehr sollen die Möglichkeiten der qualitativen Sozialforschung, insbesondere des hermeneutischen Verstehens, mit den Möglichkeiten empirisch-quantitativer Analysen verbunden, füreinander fruchtbar bzw. aufeinander beziehbar gemacht werden.

Ausgangspunkt der Überlegungen von SCHLÖMERKEMPER (2009, 2 ff.; 2010, 142 ff.) bildet ein kritischer Blick auf die Verwertbarkeit der Ergebnisse empirisch-quantitativer Verfahren, die, so SCHLÖMERKEMPER, aufgrund eines Verselbstständigungsprozesses der Methoden und Sprache, fast ausschließlich von Insidern diskutierbar seien, für die pädagogisch-wissenschaftliche Diskussion, aber auch für das pädagogisch-praktische Handeln wenig Zugang und Aussagekraft besitzen würden. Zur Verdeutlichung seiner Auffassung benennt er die statistische Signifikanz, die oftmals „zu praktischer Bedeutsamkeit hochstilisiert“ (2009, 2) wird, wenngleich hierfür die Einschätzung von Unterschieden zwischen Gruppen genügen könnten, ohne dabei grundsätzlich auf die Zufalls(un)wahrscheinlichkeit des Zustandekommens eines Ergebnisses hinzuarbeiten. In diesem Zusammenhang wird auch darauf verwiesen, dass insbesondere zur empirischen Untersuchung pädagogischer Fragestellungen die messtheoretischen Voraussetzungen für komplexe statistische Verfahren oftmals nicht erfüllt werden (können), wodurch die Gefahr der Fehlinterpretation der Daten erhöht sei.

In der Verbindung des hermeneutischen Verstehens mit empirisch-quantitativen Verfahren sieht der Autor folgende Vorteile:

- Die „Bedeutung“ der Daten muss nicht im Vorfeld im Sinne operationalisierter Variablen bestimmt sein. „der ‚Sinn‘ der Daten soll vielmehr erst im Laufe der Analyse selbst ermittelt werden“ (ebd., 2). Somit kann auf eine der Analyse zugrundeliegende enge Hypothesenformulierung verzichtet werden.
- Die Analyse von Bedeutungen muss sich nicht ausschließlich auf Informationen, in Form von Texten oder Interviews, weniger Personen konzentrieren. Wie in empirisch-statistischen Untersuchungen können größere Datensätze, bestehend aus einer Vielzahl von Personen, einbezogen werden. Sollte sich die Untersuchungsgruppe nachweislich

nicht von der größeren Gesamtheit unterscheiden, so können auch Konsequenzen zum Zwecke der Generalisierung formuliert werden.

- Die zu untersuchende Personengruppe wird nicht als eine Zufallsstichprobe aus einer grundsätzlich schwierig zu definierenden Grundgesamtheit begriffen. Eine Untersuchungsgruppe wird lediglich als solche verstanden, auf die das Erkenntnisinteresse zielt. Damit stellt der Autor nicht sämtliche Stichprobenverfahren infrage, sondern eröffnet die Möglichkeit, die gewonnenen Erkenntnisse einem bestimmten Untersuchungsfeld zuzuordnen, ohne sich der Generalisierung von Aussagen zu verpflichten. Die Ermittlung von Zufallswahrscheinlichkeiten mit dem Ziel der Generalisierbarkeit rückt damit nicht in den Hintergrund, sie wird insbesondere für pädagogische Fragestellungen jedoch als weniger relevant erklärt, da mit ihr zunächst nur ein formales Kriterium ohne Anhaltspunkte für die inhaltliche Bedeutung errechnet wird.

Ohne den Ansatz der hermeneutischen Datenanalyse konkreter zu erläutern, wird in Anlehnung an die Ausführungen von SCHLÖMERKEMPER zum Umgang mit der Ermittlung der Zufallswahrscheinlichkeit und in diesem Zusammenhang mit der Formulierung generalisierbarer Aussagen bei der Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auf eine Rückkopplung der Erkenntnisse über die Untersuchungsgruppe auf die Grundgesamtheit verzichtet. Die Voraussetzungen zur Rückkopplung auf die Grundgesamtheit sind durch die konkrete Ermittlung dieser (Kapitel 4.3 „Rücklauf und Merkmale der Analysestichprobe“) und die durch Bestimmung der Stichprobe per Zufallsauswahl gegeben, dennoch wird sich bei der Interpretation der Daten ausschließlich auf die Stichprobe bezogen, die unter den genannten Umständen als repräsentativ eingestuft wird, bezogen. Das Signifikanzniveau wird zwar ermittelt, aber lediglich mit Blick auf die untersuchten Personengruppen interpretiert. Aber auch vor dem Hintergrund der geforderten messtheoretischen Voraussetzungen, werden die Ergebnisse komplexer statistischer Verfahren „vorsichtig“ interpretiert, um Fehlinterpretationen zu vermeiden. Auch der Vorschlag SCHLÖMERKEMPERS, im Vorfeld der Untersuchung keine zu engen Hypothesen zu formulieren, sondern die „Bedeutung“ der Variablen erst im Analyseprozess zu ermitteln, leitet den Auswertungsprozess. Im Wesentlichen existieren vor der Auswertung der Daten grundlegende theoretische Annahmen über mögliche Ergebnisse, die allerdings in relativ allgemeinen Hypothesen zusammengefasst sind. Das Ziel der empirischen Herleitung eines umfassenden intergenerativen Beziehungsgeflechtes in Verbindung mit schüler- und lehrerspezifischen Orientierungsmustern legt trotz der Anwendung empirisch-quantitativer Verfahren eine explorative Haltung nahe. Eng formulierte Hypothesen schärfen zwar den Blick auf das Datenmaterial, aber die Gefahr des Außerachtlassens besonderer Phänomene, die etwa nicht Gegenstand der Hypothese sind, ist ebenso gegeben. Anstelle einer starren Prüfung formulierter Hypothesen sind für die Analyse Forschungsfragen leitend. Die im Vorfeld formulierten Hypothesen sind als Orientierungspunkte der Analyse anzusehen.

5 Ergebnisse der Untersuchung

5.1 Intergenerative Beziehungen an Schulen

Im Folgenden werden die schulischen intergenerativen Beziehungen aus Sicht von Lehrern und Schülern analysiert. Die analyseleitende Frage, *Wie erleben Schüler und Lehrer ihre gemeinsame Beziehung?*, bildet den Bezugs- und Orientierungspunkt für die folgenden Darstellungen und Interpretationen.

Lehrer und Schüler differieren in den Meinungen über ihre Beziehung und zeigen kongruierende und divergierende Perspektiven. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen Aussagen über reale Erfahrungen von Schülern und Lehrern mit sowie über deren Vorstellungen von Beziehungen zu. Die Erfahrungen von Schülern und Lehrern werden in den Fragebögen mit der Fragestellung sechs, die Vorstellungen und Erwartungen an intergenerative Beziehungen unter fünftens erfragt.

5.1.1 Erfahrungen mit und Erwartungen an intergenerative Beziehungen aus der Schülerperspektive

Zunächst werden die Befunde der Schülerbefragung dargestellt und erläutert. In diesem Zusammenhang wird auch auf die subjektiven Erwartungen und Wünsche bzw. Vorstellungen der Lernenden eingegangen, die sie mit der Gestaltung intergenerativer Beziehungen idealerweise verbinden. Dabei kann insgesamt konstatiert werden, dass Schüler ihre *Beziehungen* zu Lehrern unterschiedlich bewerten und kein Beziehungsmuster/typus den Schulalltag dominiert. Eher ist von einem komplexen Gefüge verschiedener, nebeneinander existenter Beziehungskonstellationen auszugehen, die als *vertrauensvoll-partnerschaftliche*, als *respektvoll-aner kennende* und als *misstrauisch-distanzierte* Beziehungen klassifiziert werden. Hingegen sind die *Idealvorstellungen* der Schüler von intergenerativen Beziehungen weniger breit gefächert, sondern konzentrieren sich grundsätzlich auf zwei Typen des sozialen Miteinanders, das zum einen als *respektvolle Beziehung* und zum anderen als *vertrauensvoll-partnerschaftliche Beziehung* beschrieben wird.

Um diese Analyse nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden wesentliche Befunde der Schülerbefragung erläutert.⁴⁹

5.1.1.1 Differente Erfahrungen und ähnliche Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen innerhalb der Schülerschaft

Die Sichtweisen von Schülern in Bezug auf ihre Beziehungen zu Lehrpersonen weisen ein verhältnismäßig positives Meinungsbild auf: Aus Sicht der Schüler sind die Beziehungen zu Lehrern wesentlich durch Respekt, Toleranz und Gerechtigkeit gekennzeichnet. Erfahrungen mit gegenseitig ablehnenden und abwertenden Haltungen haben die Schüler eher selten. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse auch, dass einander nahestehende, enge Beziehungsqualitäten sehr unterschiedlich, in der Tendenz jedoch regressiv, erlebt werden. Beschrieben werden die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern u. a. nach dem Grad emotionaler Qualität im Spannungsfeld von Nähe und Distanz (HELSPER u. a. 2007, 71). Ferner sind die Erfahrungen der Schüler im Horizont der Generationendifferenz verstanden

⁴⁹ Die für dieses Kapitel relevanten statistischen Analysen und deren Befunde sind im Anhang (5.1.) abgebildet. Die Angaben der Lehrer werden im folgenden Text referiert, auf grafische Darstellungen oder Abbildungen dieser Befunde in Häufigkeitstabellen wird aus Gründen der Anschaulichkeit verzichtet. Der transparente Umgang mit diesen Ergebnissen wird durch die Darlegung entsprechender Datentabellen im Anhang gewährleistet. Beim Vergleich der Schüler- und Lehrerantworten ist unbedingt die Vorgabe unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten bzw. Antwortkategorien zu beachten, die keine detaillierten prozentualen Vergleiche, sondern Tendenzaussagen ermöglichen.

als kulturelle Differenz zwischen den Generationen zu deuten. In den aus den Untersuchungsergebnissen resultierenden realen Erfahrungen einer Vielzahl von Schülern bestätigt sich diese Akzentuierung der Generationendifferenz, die in erster Linie von den Lehrpersonen getragen wird, wenngleich ebenso deutliche Ansätze des Annäherns der Generationen konstatiert werden können, die jedoch nicht mit einer Vermeidung der Differenz zwischen den Generationen gleichzusetzen ist.

Generationendifferenz in Schulen wird in den Meinungsbildern der Schüler indirekt zum Ausdruck gebracht, wenn sie ein sehr nahestehendes Miteinander und eine prinzipielle Assimilation der Generationen im Sinne freundschaftlicher, persönlicher oder gleichberechtigter Beziehungen als sehr seltenes Erlebnis bewerten. Im Wesentlichen kann eine Orientierung der Schülerschaft an einem Generationsmodell konstatiert werden, das sich als formal-diskursiv und zeitlich begrenzt beschreiben lässt, in dem überdies autoritäre Orientierungsmuster von Lehrern bedeutsam sind. Darüber hinaus können in den Orientierungen der Schüler auch Perspektiven eines gegenseitigen, aufeinander bezogenen anerkennenden Umgangs herausgearbeitet werden. Insbesondere diese Tendenzen weisen auf die Entwicklung eines neuen Generationsmodells hin, in dem es nicht ausschließlich um die Anerkennung der Autorität und Kompetenz sowie um die Akzeptanz des Lehrers als autoritäre Erscheinung geht, sondern ebenso um die Akzentuierung von Gegenseitigkeit und Diskursivität.

Grundsätzlich kann aus den Meinungsbildern der Schüler ein wechselseitig empfundenes, modern ausgerichtetes, intergeneratives Beziehungsgeflecht als Erklärungsmodell abgeleitet werden. In diesem überwiegen zwar asymmetrische Tendenzen, aber es entwickelt sich auch eine neue Beziehungsqualität und Schulkultur. Die ehemals für schulische Beziehungen charakteristische Distanz zwischen Schülern und Lehrern sowie starre Hierarchisierungsregeln weichen allmählich auf (FEND 1998, 179 ff.), wenngleich der formale Charakter dieser Beziehung zumindest aus Schülersicht wesentlich erhalten bleibt und auch erhalten bleiben soll. Entwicklungslinien, wie beispielsweise die Verschiebung der Kommunikation und des Umgang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt (vgl. DU BOIS-REYMOND u. a. 1994), die gegenwärtig für den familiären Kontext beschrieben werden, sind für den schulischen Bereich nicht gleichermaßen nachweisbar. Vielmehr sind diese Beziehungen und deren Kommunikationsformen im Mittelfeld zwischen Befehlston und Verhandlungspraxis zu verorten. Trotz, aus Schülersicht, nach wie vor bestehender hierarchischer Strukturen, gewinnt Diskursivität als intergenerative Kommunikationsform an Schulen zunehmend an Bedeutung. Neben diesem Beziehungsgefüge werden aber auch Ansätze angestrebter symmetrischer Beziehungen und Anzeichen gegenseitiger Ablehnung in den Erfahrungen einiger Schüler deutlich, die sich in Gymnasien und Regionalen Schulen jeweils unterschiedlich zeigen.

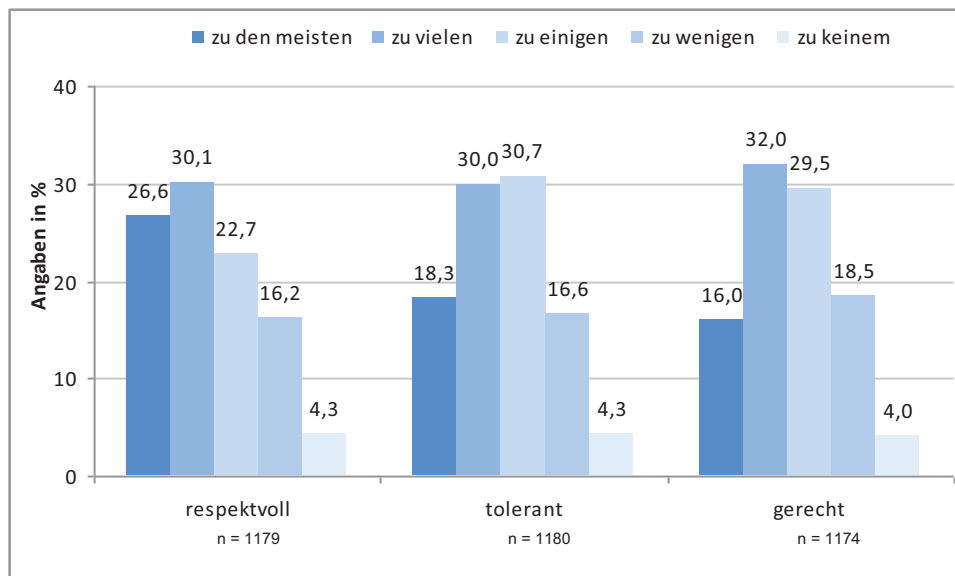


Abb. 12: Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen

Respekt als wesentliches Merkmal intergenerativer Beziehungen (Abb. 12)

Respekt als Dimension zwischenmenschlicher Beziehungen wird in der Literatur aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert. Zum einen geht es dabei um den Respekt des Schülers gegenüber dem Lehrer, zum anderen um den Respekt des Lehrers gegenüber dem Schüler und darüber hinaus um den gegenseitigen Respekt zwischen Lehrern und Schülern (vgl. GLESER 2009). Alle drei Betrachtungsweisen werden in der vorliegenden Analyse thematisiert, wobei im Zentrum der Frage, wie Schüler und Lehrer ihre gemeinsame Beziehung erleben, zunächst der gegenseitige Respekt in intergenerativen Beziehungen betrachtet wird.

Wesentlich für intergenerative Beziehungen an Schulen ist aus Sicht von Schülern ein *respektvolles* Miteinander, denn immerhin mehr als die Hälfte der Befragten nimmt die Beziehungen zu „den meisten/vielen Lehrern“ als *respektvoll* wahr, wengleich auch ein Viertel der Schüler der Ansicht ist, den Umgang mit „einigen Lehrern“ als *respektvoll* zu erfahren und wiederum ein Viertel der Schüler die Beziehungen mit „wenigen Lehrern“ bzw. „keinem Lehrer“ als *respektvoll* reflektiert. Dabei zeigt sich ein Unterschied zwischen den Schularten (ss)⁵⁰, der sich darin äußert, dass Gymnasiasten mit leichter Tendenz häufiger als Schüler Regionaler Schulen *respektvolle* Beziehungen zu Lehrern wahrnehmen. So wird der Schulalltag von Gymnasiasten häufiger durch ein *respektvolles* intergeneratives Miteinander charakterisiert als der von Schülern Regionaler Schulen.

Darüber hinaus kommt in den *Vorstellungen* der Befragten einem *respektvollen* Miteinander zwischen Lehrern und Schülern eine sehr hohe Bedeutung zu: Die überwiegende Mehrheit (90,5%; n = 1181) der Schüler gibt an, dass ihnen ein *respektvoller* Umgang „wichtig/eher wichtig“ sei.

Ein Vergleich dieser Wichtigkeitsbeurteilungen mit den Erfahrungswerten der Schüler zeigt, dass sich fast alle Schüler *respektvolle* Beziehungen zu Lehrern wünschen, aber nur etwas mehr als die Hälfte der Schüler den Umgang mit „den meisten/vielen Lehrern“ als

⁵⁰ Kreuzung: *respektvoll/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 24,611, Signifikanz = ,000; Cramers V = ,144, Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle:1179 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen – reale Erfahrungen)

respektvoll erlebt. Vor dem Hintergrund, dass es fast alle Schüler sind, die sich ein *respektvolles* Miteinander mit ihren Lehrern wünschen, können insbesondere für diejenigen, die das Miteinander mit „wenigen Lehrern“ als *respektvoll* erfahren (20,5%; n = 1180), Unzufriedenheiten mit der in Schulen erlebten Beziehungen konstatiert werden. Allerdings zeigt sich etwas mehr als die Hälfte der befragten Schüler mit der Situation an den Schulen zufrieden, denn sie erachten ein *respektvolles* Miteinander als „sehr wichtig/wichtig“ und erfahren dieses auch in Beziehungen mit „den meisten/vielen Lehrern“.

Das Meinungsbild der Schülerschaft bezogen auf real erlebte *respektvolle* Beziehungen ist im Kontext eines Generationsgefüges zu verorten, in der Tugenden und gute Umgangsformen als Voraussetzung für das soziale Miteinander gelten, in der die ältere Generation als Vorbild für die jüngere fungiert und in der die Differenz zwischen den Generationen aufgrund von Erfahrungs- Kompetenz- und Wissensvorsprüngen aufrecht erhalten bleibt (KRAMER/HELSPER/BUSSE 2001, 129 ff.). Dieses Generationsgefüge zeichnet sich darüber hinaus durch klare Hierarchisierungsregeln, durch klare Disziplin- und Leistungsanforderungen, durch ein deutlich definiertes Distanzverhältnis zwischen Schülern und Lehrern und durch einen hohen Grad an Ritualisierung der Beziehung aus, in dem Lehrpersonen Bewertungs- und Selektionsmodalitäten zukommen und Schüler die Rolle des Sich-Eingliederns in das bestehende Norm- und Wertesystem ausfüllen (FEND 1998, 179). Darüber hinaus spiegelt die Forderung der Schüler nach einem respektvollen Miteinander Ansätze eines Generationenmodells wieder, in dem gegenseitiger Respekt betont wird. Die Befunde geben zudem einen Hinweis darauf, dass die Mehrheit der Schüler auf die Achtung der Würde des Anderen großen Wert legt. Die Schüler signalisieren damit eine Abneigung gegenüber einer zu starken Über- und Unterordnung in der Lehrer-Schüler-Beziehung und fordern stattdessen eine wechselseitig achtende Beziehung, bei der der formalistische Charakter bewahrt bleibt. Die Forderung der Schüler nach einem respektvollen Umgang bedeutet auch einen hohen Erwartungsdruck an die Lehrpersonen, die den einzelnen Schülern gegenüber achtend agieren soll(t)en. Diese Erwartungen implizieren eine Abhängigkeit der Lehrer in Hinblick auf die Zustimmung ihrer Schüler.

Nach HONNETH (1992) erwarten Individuen von der sozialen Umwelt neben der generellen Respektierung ihrer Rechte zugleich auch die Respektierung ihrer Anstrengungen, Handlungen und Leistungen. Frustrationen und Probleme können dementsprechend dann entstehen, wenn jene Bemühungen und Leistungen nicht die als angemessen erachtete Resonanz finden. Dies gilt insbesondere für die intergenerativen Beziehungen an Schulen, in denen sich die Beteiligten in einer durch die Schulpflicht gegebenen Zwangsgemeinschaft befinden, in der sich die Akteure in der Regel – ganz gleich, ob es sich um Schüler oder Lehrer handelt – nicht aussuchen können, ob sie mit dem jeweiligen Gegenüber in Kontakt treten möchten (SCHWEER 2000b, 130 f.), weshalb gegenseitiger Respekt eine wichtige Grundlage funktionierender Lehrer-Schüler-Beziehungen darstellt (HONNETH 1992, 217). Allerdings hat die durch die Schulpflicht gegebene Zwangsgemeinschaft den Vorteil, dass das soziale Miteinander unter geschützten Bedingungen entstehen und gefördert werden kann, denn die gesetzlichen Regelungen und Rahmenbedingungen sind zum Wohl des Kindes formuliert. Auch KNÖCHEL und BUGGENHAGEN (1999) verstehen pädagogische Prozesse als gemeinsame Tätigkeiten, bei denen gesetzliche Rahmungen lediglich die Beliebigkeitsmöglichkeiten verhindern. Trotz der gegebenen Schulpflicht können Schüler und Lehrer also die Qualität ihrer gemeinsamen Beziehung mitbestimmen, denn individuelle Verhandlungs-, Bewahrungs- und Veränderungsstrategien sowie Entscheidungsspielräume werden dadurch nicht blockiert bzw. beeinträchtigt.

Die intergenerativen Beziehungen an Schulen obliegen einem funktionalen Charakter, der beispielsweise auch in den Ergebnissen der Studie „Schulwirklichkeiten“ deutlich wird, in

der Wertschätzung und Anerkennung von Lehrern gegenüber Schülern in einem engen Zusammenhang mit den schulischen Leistungen stehen (RANDOLL 1997). Diejenigen Schüler, die positive Leistungen erreichen, schildern dabei seltener distanzierte Beziehungen zu Lehrern, denn sie erfahren aufgrund ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit Anerkennung und Wertschätzung. Das Erleben von Anerkennung und Wertschätzung durch Lehrpersonen steht somit offenbar in einem Zusammenhang mit einem Beziehungserleben, das sich durch eine höhere (positive) emotionale Qualität und Nähe beschreiben lässt. Die Einschätzungen der Schüler hinsichtlich erfahrbarer *Anerkennung* durch Lehrer fallen in der Studie von RANDOLL (1997) allerdings noch kritischer aus als die Einschätzungen der Schüler in der vorliegenden Studie, denn nur ein Drittel der befragten Schüler (N = 761) fühlt sich von Lehrern anerkannt, wobei zwei Drittel angeben, dass ihnen Anerkennung „wichtig/eher wichtig“ sei.

Insgesamt kann für die in der vorliegenden Studie berücksichtigten Befragten davon ausgegangen werden, dass gegenseitiger Respekt wesentlich ist für intergenerative Beziehungen. Ein wechselseitig respektvolles Miteinander wird einerseits von der überwiegenden Mehrheit der Schüler gewünscht und andererseits von etwas mehr als der Hälfte der Schüler in den Beziehungen mit tendenziell „vielen Lehrern“ wahrgenommen.

Toleranz als Moment intergenerativer Beziehungen (Abb. 12)

Die unterschiedlichen Erfahrungen und Aufwuchsbedingungen der verschiedenen an der Schule vertretenen Generationen treffen dort in vielfältiger Hinsicht aufeinander. Konflikte können daraus erwachsen, so dass ein gewisser Grad an Toleranz gefordert ist, um den schulischen Alltag zu gestalten. Nicht nur die intergenerativen Beziehungen von Schülern und Lehrern bergen Konfliktstoff, auch innerhalb der Lehrerschaft oder zwischen Schülern bestehen Altersdifferenzen und der Bedarf, mit der Generationendifferenz umzugehen. So verweist FLAAKE in ihrer Studie zu subjektiven Deutungsmustern des Lehrerberufs darauf, dass jüngere Lehrpersonen häufiger emotional nähere Beziehungen zu Schülern haben als ihre älteren Kollegen. Die ältere Lehrergeneration zeigt zudem in ihren Vorstellungen zu Bildungs- und Umgangsformen eine stärkere Leistungsorientierung und hierarchische Ordnungswünsche, die nur wenig mit den Vorstellungen der jüngeren Lehrergeneration korrespondieren. Diese sind häufiger an der Gestaltung eines beziehungsorientierten Unterrichts und Umgangs mit den Schülern interessiert (1989, 220 ff.). Auch HELSPER und KRAMER konstatieren in ihrer Untersuchung der gymnasialen Schulkultur einen Konflikt zwischen den an einem „traditionell-klassischen“ Generationsmodell orientierten Lehrpersonen und jugendkulturell orientierten Schülern, der von der jüngeren Lehrergeneration abgeschwächt wird, die sich als Zwischengeneration (zwischen Schülern und älterer Lehrergenerationen) an einer informalisierten Version des Generationsmodells orientiert (1998, 226 ff.).

In der vorliegenden Untersuchung intergenerativer Beziehungen wird aus Sicht jedes zweiten Schülers der Umgang der Generationen als *tolerant* charakterisiert. So meint knapp die Hälfte der Schüler, die Beziehungen mit tendenziell „vielen Lehrern“ als gegenseitig tolerierend zu erleben. Etwa ein Drittel der Schüler ist der Ansicht, Toleranz in Beziehungen zu „einigen Lehrern“ zu erfahren und etwas weniger als ein Viertel der Befragten nimmt die Beziehungen mit „wenigen Lehrern/keinem Lehrer“ als *tolerant* wahr. Die Erfahrungen innerhalb der Schülerschaft hinsichtlich *toleranter* intergenerativer Beziehungen sind offensichtlich sehr unterschiedlich. Werden die Vorstellungen bzw. Wünsche der Schüler vergleichend herangezogen, so wird deutlich, dass die überwiegende Mehrzahl (84,3%; n = 1180) Toleranz als Merkmal intergenerativer Beziehungen als „wichtig/eher wichtig“ erachtet und nur 11,0% diesbezüglich geteilter Meinung sind. Nur ein sehr kleiner Anteil von Schülern (1,7%) ist der Meinung, Toleranz wäre tendenziell

irrelevant. Somit kommt einem *toleranten* Miteinander aus Sicht der überwiegenden Mehrheit der Schüler eine hohe Bedeutung zu, wobei nur etwas weniger als die Hälfte die Beziehungen zu tendenziell „vielen Lehrern“ als *tolerant* beschreibt. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Toleranz aus der Perspektive von Schülern mit dem Anerkennen eines Andersseins einhergeht. Dieses Anderssein bezieht sich im Kontext von Schule insbesondere auf die gegenseitige Anerkennung individueller Erfahrungen, Haltungen, Lebensstile, politischen Orientierungen und Einstellungen (vgl. HELSPER u. a. 2007). Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass sich Schüler von mehr Lehrern wünschen, in eigenen jugendkulturellen Orientierungen, Lebensstilen und Haltungen akzeptiert zu werden und nicht vorgelebten und von Lehrern präferierten Lebensstilen folgen zu müssen.

Bezogen auf die in Kapitel 2.1.1 geführte Diskussion um den Wandel der Generationsbeziehungen kann mit Blick auf die vorliegenden Befunde festgestellt werden, dass die Schüler auf Toleranz basierende intergenerative Beziehungen ambivalent wahrnehmen. Gegenseitige Toleranz im sozialen Miteinander symbolisiert wechselseitige Achtung, Wertschätzung und Akzeptanz von Anderssein. Dass bis auf 4,3% der Schüler die die Beziehungen mit Lehrern als tolerant erfahren, allerdings ein großer Teil dies nur auf einige oder wenige Beziehungen zu Lehrern bezieht, deutet darauf hin, dass die schulischen Beziehungen im Wesentlichen durch gegenseitig anerkennende Haltungen geprägt sind, in denen statusbedingte Grenzen zwischen den Generationen allmählich aufweichen.

Gerechtigkeit als Eigenschaft intergenerativer Beziehungen (Abb. 12)

Die im Horizont wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungen und Veränderungsprozesse verortete Fachdebatte über Gerechtigkeit zwischen den Generationen (vgl. KAUFMANN 1993) ist auch für die vorliegende Analyse von Bedeutung. Für Schüler bedeutet Gerechtigkeit jedoch erst einmal Gerechtigkeit in Bezug auf die Klassenkameraden und -kameradinnen hinsichtlich der Notengebung, der Verhaltensbewertung und in vergleichbarer Weise Aufmerksamkeit durch Lehrpersonen zu erleben. Die gegenwärtige Diskussion innerhalb wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungen und Veränderungsprozesse weckt das Interesse, die Wahrnehmung von Gerechtigkeit in schulischen intergenerativen Beziehungen als Ausschnitt der Mikroebene konkret und differenziert zu untersuchen, in die vielfältigen Bedingungen hineinwirken, wie dies in Kapitel 2.2.3 deutlich werden konnte. Bedingungen, die in die schulisch-pädagogischen Beziehungen hineinwirken und diese mitbestimmen, sind auf personaler, institutioneller und gesamtgesellschaftlicher Ebene zu betrachten. Dabei spielen die Qualifikations- und die Allokationsfunktion von Schule eine wesentliche Rolle. Lehrpersonen tragen als Repräsentanten der Institution Schule die Verantwortung zur Realisierung dieser gesellschaftlichen Funktionen, die ein streng asymmetrisches, hierarchisch machtvoll gefügtes Generationsgefüge aufrechterhalten. Dieses ist charakterisierbar als ein durch Leistungsorientierung, Bewertungs- und Selektionserfahrung definiertes, distanziertes Verhältnis, das einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern hat. Die Wahrnehmungen von Gerechtigkeit sind somit auch immer im Kontext der genannten gesellschaftlichen Funktionen der Schule zu betrachten. In der vorliegenden Studie meinen 95,7% der Schüler (n = 1174), dass ihnen Gerechtigkeit in der Beziehung zu ihren Lehrern „wichtig/eher wichtig“ sei. Eine äußerst geringe Anzahl von Schülern ist geteilter Meinung (3,8%) und für die nicht einmal 1,0% der Befragten ist ein *gerechtes* Miteinander eher „unwichtig“. Vor dem Hintergrund dominanter institutioneller Gegebenheiten wie z. B. Leistungsbewertungen und Selektionserfahrungen sind auf Gerechtigkeit basierende Beziehungen aus Sicht von Schülern besonders relevant. Die realen Erfahrungen der befragten Schüler stehen allerdings in einem Missverhältnis zu den Vorstellungen. Während jeder

zweite Schüler angibt, die Beziehungen zu tendenziell „vielen Lehrern“ als *gerecht* wahrzunehmen, meint ein Viertel der Befragten, dass Gerechtigkeit eine Eigenschaft ist, die Beziehungen zwischen ihnen und „einigen Lehrern“ kennzeichnet. Ein weiteres Viertel der Schüler erfährt auf Gerechtigkeit basierende Beziehungen mit tendenziell „wenigen Lehrern“ (Abb. 12). Werden nun die Wichtigkeitsbeurteilungen der Schüler mit ihren Erfahrungen verglichen, zeigt sich einerseits für etwa ein Viertel eine Diskrepanz zwischen den Erfahrungen und den Erwartungen, andererseits kann aber mindestens für die Hälfte der Schüler Zufriedenheit mit der schulischen Situation konstatiert werden, denn diese Schüler beanspruchen Gerechtigkeit als Merkmal sozialer Beziehungen zu Lehrern und erleben diese auch. Trotz überwiegender Zufriedenheit innerhalb der Schülerschaft zeigen sich Unterschiede in den Wahrnehmungen von Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen.⁵¹ Demnach erleben Gymnasiasten häufiger Beziehungen mit „den meisten/vielen Lehrern“, denen sie das Merkmal *gerecht* zuschreiben, als Schüler Regionaler Schulen.

Insgesamt werden innerhalb der Schülerschaft sowohl positive als auch negative Erfahrungen hinsichtlich gerechter Beziehungsorientierungen deutlich. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass Gerechtigkeit ein bestimmendes Moment intergenerativer Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern ist, das von fast allen befragten Schülern als „wichtig/eher wichtig“ erachtet wird und das aus Sicht der Hälfte der Schüler, insbesondere der Gymnasiasten, in Beziehungen zu tendenziell „vielen Lehrern“ zur Geltung kommt. Allerdings kann auch für etwa ein Viertel der Schüler davon ausgegangen werden, dass sie mit der Realität an ihren Schulen nicht zufrieden sind, denn diese wünschen sich gerechte Beziehungen, erfahren diese aber nur mit „wenigen Lehrern/keinem Lehrer“. In Bezug auf die Qualifikations- und Allokationsfunktionen der Schule, in denen Lehrpersonen maßgeblich die Rolle des Vermittelns und Bewertens zukommt, ist die von Schülern vielfach geforderte Gerechtigkeit als bestimmendes Moment intergenerativer Beziehungen nicht überraschend. Erklärungsmodelle für diese unterschiedlichen Bewertungen sind aus den vorliegenden Daten jedoch ergeben sich daraus Fragestellungen, die weiterführende Projekte anregen und Diskussionsgrundlagen für verwandte Themen bieten. Mit Blick auf die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Gerechtigkeit wird gefragt, ob in Gymnasien in Beurteilungs- und Bewertungssituationen Schülern gegenüber mehr Transparenz gewährt wird oder ob Gymnasiasten und Gymnasiallehrer ähnlichere Vorstellungen von Bewertungsmaßstäben haben, so dass diese Schüler Gerechtigkeit häufiger erleben als Schüler Regionaler Schulen. Darüber hinaus interessiert in diesem Zusammenhang, ob in Gymnasien diskursivere Formen der Beurteilung und Bewertung angeboten werden.

⁵¹ Kreuzung: *gerecht/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,203, Signifikanz = ,006; Cramers V = ,093, Signifikanz = ,006 (sg) Anzahl der gültigen Fälle: 1174 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen – reale Erfahrungen)

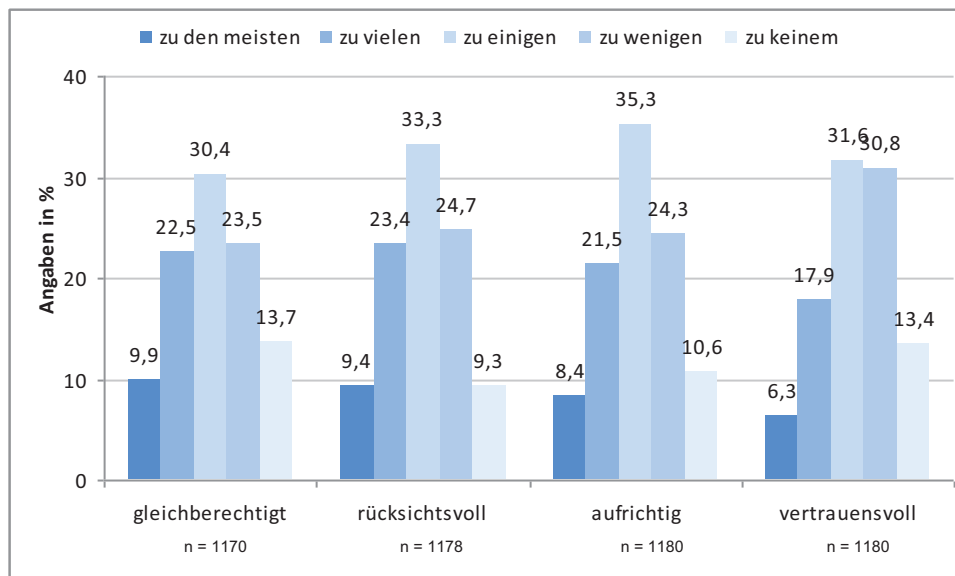


Abb. 13: Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen

Gleichberechtigung als Eigenschaft intergenerativer Beziehungen (Abb. 13)

Gleichberechtigung in intergenerativen Beziehungen ist der Versuch, ein ausgewogenes, partnerschaftliches Verhältnis in einem grundsätzlich gegebenen asymmetrischen Beziehungsgeflecht zu entwickeln. Diese Asymmetrie kann sich jedoch in einzelnen Bereichen zu Gunsten der jüngeren Generation verschieben, die mit zunehmendem Alter einen allmählichen Wissens- und Kompetenzzuwachs erlangt (vgl. HELSPER u. a. 2007; GRABHOFF 2008). Ein in der Literatur vielfach genannter Beleg für die Kompetenzverschiebung zwischen Lehrern und Schülern fokussiert den Bereich der digitalen Medienkultur. Für die Entwicklung gelingender intergenerativer Beziehungen an Schulen ist es notwendig, dass die Lehrpersonen die Entwicklungsfortschritte der jüngeren Generation diagnostizieren, reflektieren und anerkennen, so dass die grundlegende Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden zunehmend in symmetrische Verhältnisse überführt werden kann (ebd.). Gleichberechtigung ist somit keine grundsätzlich gegebene Eigenschaft intergenerativer Beziehungen, sondern ein sich entwickelndes Phänomen. Vor diesem Hintergrund überrascht das differenzierte Meinungsbild innerhalb der Schülerschaft nicht: Etwa ein Drittel der Schüler erlebt die Beziehungen mit „den meisten/vielen Lehrern“ als *gleichberechtigt*, ein Viertel der Schüler sieht das soziale Miteinander mit „einigen Lehrern“ und etwas mehr als ein Drittel mit eher „wenigen Lehrern“ als *gleichberechtigt* an. Für die Gruppe der Schüler, die den Umgang mit tendenziell „vielen Lehrern“ als *gleichberechtigt* wahrnehmen, spielen Abhängigkeitstendenzen, Macht- und Hierarchiestrukturen eine untergeordnete Rolle, während Aushandlungsprozesse zwischen den Generationen sowie ein paritätisches Miteinander offensichtlich besondere Bedeutungen erfahren.

Die Schüler, 30,4%, die die Beziehungen mit „einigen Lehrern“ als *gleichberechtigt* erleben, haben offensichtlich sehr unterschiedliche Erfahrungen und bewerten die Beziehungen personenzentriert. Für die Gruppe der Schüler, die die Beziehungen mit „wenigen Lehrern/keinem Lehrer“ als *gleichberechtigt* empfinden (37,2%), sind die intergenerativen Beziehungen vielmehr durch asymmetrische und hierarchische Strukturen und durch Heteronomie gekennzeichnet.

Das differente Meinungsbild legt die Analyse möglicher Unterschiede zwischen Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten nahe. Der mit dem Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest ermittelte Zusammenhang zwischen den Variablen *gleichberechtigt* und *Schulart*

äußert sich darin, dass Gymnasiasten marginal häufiger *gleichberechtigte* Beziehungen zu ihren Lehrern erleben als Schüler Regionaler Schulen.⁵²

Werden die Befunde zu den Vorstellungen der Schüler von *gleichberechtigten* Beziehungen herangezogen, dann zeigt sich, dass die Mehrzahl der Lernenden (74,9%; n = 1170) Gleichberechtigung im intergenerativen Miteinander als „wichtig/eher wichtig“ erachtet. Nur 16,9% der Schüler sind geteilter Meinung und 8,2% der Befragten geben an, Gleichberechtigung sei in der Schüler-Lehrer-Beziehung tendenziell „unwichtig“. Die Erwartungen der Schüler sind in beiden Schulformen gleichermaßen hoch ausgeprägt.⁵³

Verglichen mit den realen Erfahrungen der Schüler kann zumindest für einige Schüler eine Zufriedenheit mit der schulischen Realität festgestellt werden, die allerdings die Unzufriedenheit anderer Schüler mit den realen Gegebenheiten nicht aufheben kann. Zur Überprüfung dieser Annahmen wird eine Kontingenzanalyse zwischen den Befunden der realen Erfahrungsebene und denen der idealen Vorstellungen der Schüler bezogen auf das Merkmal Gleichberechtigung in schulischen intergenerativen Beziehungen durchgeführt.⁵⁴ Im Rahmen dieser Analyse wird deutlich, dass von den Schülern, die zu „den meisten/vielen Lehrern“ eine *gleichberechtigte* Beziehung wahrnehmen (32,4%) auch 89,4% (n = 1157) der Meinung sind, dass Gleichberechtigung eine „sehr wichtige/wichtige“ Eigenschaft intergenerativer Beziehungen ist. Dieses Ergebnis bedeutet, dass fast alle Schüler, die das soziale Miteinander mit tendenziell „vielen Lehrern“ als *gleichberechtigt* empfinden, dieses auch wollen, so dass von einer grundlegenden Zufriedenheit dieser Schüler mit der praktizierten Beziehungsarbeit an Schulen ausgegangen werden kann.

Für eine andere Gruppe von Schülern wird eine derartige Zufriedenheit nicht deutlich, denn von denen, die Gleichberechtigung nur in Beziehungen mit „wenigen Lehrern“ erfahren (37,2%), sind 62,6% (n = 1157) davon überzeugt, dass dieses Merkmal „wichtig/eher wichtig“ sei und sie sich eigentlich ein partnerschaftliches, ausgewogenes Miteinander zwischen Lehrern und Schülern wünschen. Die übrigen 23,7% der Schüler, die eher mit „wenigen Lehrern“ *gleichberechtigte* Beziehungen erfahren, sind hinsichtlich des Relevanzenerlebens von Gleichberechtigung auch geteilter Meinung.

Die Kluft zwischen den realen Erfahrungen und den idealen Vorstellungen der Schüler kann im Kontext unterschiedlicher Orientierungen von Lehrern und Schülern an verschiedenen Generationenmodellen verortet werden (vgl. FLAAKE 1989; HELSPER/KRAMER 1998). Eine Orientierung von Lehrpersonen an einem „klassisch-traditionellen“ Generationenmodell, das eher asymmetrische Tendenzen konstituiert, die sich selbst durch eine Bewahrungsmentalität auszeichnen und die wenig Raum für ein gleichberechtigtes Miteinander gewähren, begegnet Schülern, die sich ein ausbalanciertes, paritätisches soziales Miteinander vorstellen und sich durch Veränderungsmentalitäten auszeichnen. Ist die Anerkennung beider Generationen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Vorstellungen vom Miteinander nicht gegeben, wird auf der Basis differenter Norm- und Wertvorstellungen, Haltungen und Lebensstile zum einen das Konfliktpotential wachsen

⁵² Kreuzung: *gleichberechtigt/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,455, Signifikanz = ,024; Cramers V = ,080, Signifikanz = ,024 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1168 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen – reale Erfahrungen)

⁵³ Kreuzung: *gleichberechtigt/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,325, Signifikanz = ,313; Cramers V = ,045, Signifikanz = ,313 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1170 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen – Erwartungen)

⁵⁴ Kreuzung: *gleichberechtigt/gleichberechtigt*: Chi-Quadrat nach Pearson = 80,511, Signifikanz = ,000; Cramers V = ,187, Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1157 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen – Erwartungen und reale Erfahrungen)

und zum anderen die Möglichkeit zur Entwicklung eines gleichberechtigten Miteinanders reduziert.

Vertrauen als Moment intergenerativer Beziehungen (Abb. 13)

Im Horizont intergenerativer Beziehungen ist Vertrauen ein wesentliches Merkmal, das von der Mehrheit der Schüler als Beziehungsbasis gewünscht wird. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ist nachweislich von Relevanz, da Schüler in vertrauten Beziehungen eher bereit sind, im Unterricht zu kooperieren und bei außerunterrichtlichen Prozessen mitzuwirken (SCHWEER 2000b, 129 ff.; 2008, 547 ff.).

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Analyse intergenerativer Beziehungen wurden Schüler danach gefragt, inwieweit sie das soziale Miteinander mit Lehrern als *vertrauensvoll* erleben und ob es ihnen wichtig sei, eine solche Beziehung zu gestalten. Dabei werden sehr unterschiedliche Erfahrungen der Schüler deutlich, wobei negative Tendenzen überwiegen, die einer insgesamt hohen Erwartung an einen vertrauensvollen Umgang diskrepanz gegenüberstehen. Konkret nimmt etwa ein Viertel der Schüler die Beziehungen mit „den meisten/vielen Lehrern“ als *vertrauensvoll* wahr, knapp ein Drittel der Befragten beschreibt die Beziehungen mit „einigen Lehrern“ als *vertrauensvoll* und fast jeder zweite Schüler erfährt *vertrauensvolle* Beziehungen nur mit „wenigen Lehrern/keinem Lehrer“. Dabei unterscheiden sich die Eindrücke von Schülern Regionaler Schulen und von Gymnasiasten nicht.⁵⁵ Vertrauen ist demnach eine Eigenschaft, die nicht als zentrales Moment schulischer intergenerativer Beziehungen gilt, denn nur ein Viertel der Schüler bezeichnet Beziehungen zu tendenziell „vielen Lehrern“ als *vertrauensvoll*. Vor dem Hintergrund, dass der Aufbau von Vertrauen an verschiedene individuelle Bedingungen geknüpft ist und somit nicht zwischen allen einer Institution angehörenden Personen eine vertrauensvolle Beziehung entstehen kann, ist es naheliegend, dass eine Vielzahl von Schülern die Beziehungen mit „einigen Lehrern“ und nicht mit jedem Lehrer als *vertrauensvoll* beschreibt. Hingegen ist der Befund bedenklich, dass fast die Hälfte der Schüler nur wenige Beziehungen als *vertrauensvoll* wahrnimmt. Im Kontext der eingangs beschriebenen Bedeutung eines vertrauensvollen Miteinanders bleibt zu fragen, wie sich dieses selten erlebte Vertrauen auf die biografische Entwicklung von Schülern auswirkt und auf welcher Basis gelingende Unterrichtsprozesse und der Schulalltag insgesamt gestaltet werden. Diese Fragen stellen sich umso nachdrücklicher, wenn die Positionierungen der Schüler bezogen auf die Relevanz von Vertrauen als Merkmal intergenerativer Beziehungen vergleichend herangezogen werden. Die überwiegende Mehrheit (n = 1180) schätzt Vertrauen in den Beziehungen zu Lehrern als „wichtig/eher wichtig“ ein, nur 12,7% der Befragten sind geteilter Meinung und 5,6% meinen, ein *vertrauensvolles* Miteinander wäre eher „unwichtig“. Diese Reflektionen gelten sowohl für Schüler Regionaler Schulen als auch für Schüler von Gymnasien gleichermaßen.⁵⁶ In einer Studie von KANDERS, RÖSNER und ROLFF (1996) wird eine ähnliche Tendenz sichtbar: Schülern ist es ausgesprochen wichtig, ihren Lehrern vertrauen zu können. Die Bewertungen der Realsituation zeigen im Unterschied zur Bedeutung von Vertrauen erhebliche Differenzen, denn nur ca. 10,0% der von den Autoren befragten Schüler meinen, Lehrern vertrauen zu können.

⁵⁵ Kreuzung: *vertrauensvoll/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = ,897, Signifikanz = ,639; Cramers V = ,028, Signifikanz = ,639 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1174 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen – reale Erfahrungen)

⁵⁶ Kreuzung: *vertrauensvoll/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = ,888, Signifikanz = ,642; Cramers V = ,027, Signifikanz = ,642 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1180 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen – Erwartungen)

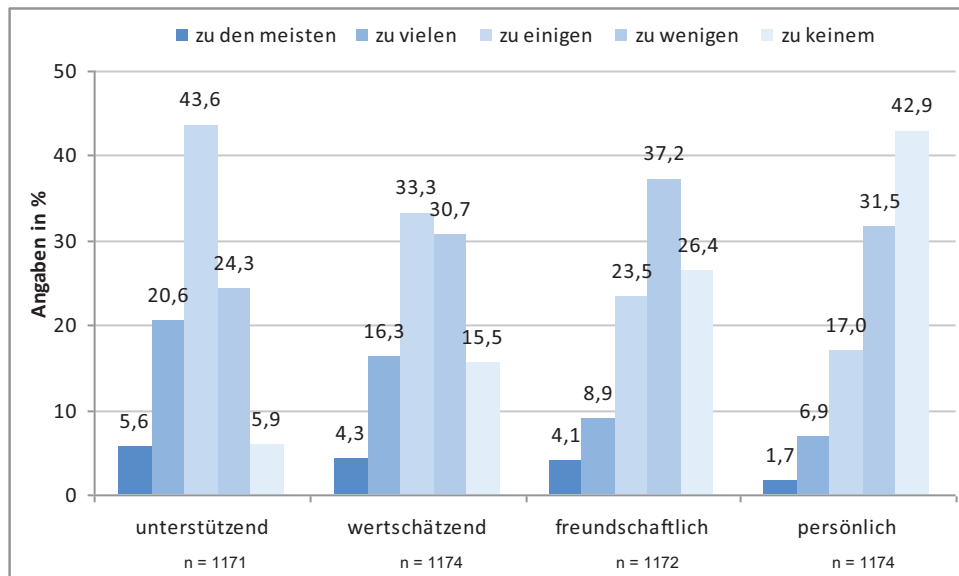


Abb. 14: Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen

Freundschaftliche und persönliche Beziehungen (Abb. 14)

Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern können auch durch eine besondere emotionale Nähe gekennzeichnet sein. Zu klären ist jedoch, ob sich zwischen Lehrern und Schülern tatsächlich *freundschaftliche* und/oder *persönliche* Beziehungen (Abb. 14) entwickeln können. Unter Berücksichtigung der Argumentation von LENZ (2008) in der Definition *persönlicher Beziehungen* können schulische intergenerative Beziehungen keine bzw. nur bedingt persönliche Beziehungen sein.⁵⁷ Ein Blick auf die vorliegenden Befunde bestätigt diese Annahme weitgehend, denn aus Sicht von etwa zwei Dritteln der Schüler bestimmen *persönliche* und *freundschaftliche* intergenerative Beziehungen den Schulalltag nur begrenzt, wenngleich fast die Hälfte der Schüler (n = 1176) ein engeres Verhältnis wünscht. Dabei wünschen sich Schüler Regionaler Schulen etwas häufiger als Gymnasiasten *freundschaftliche* Beziehungen zu Lehrern.⁵⁸ Hingegen sind Gymnasiasten häufiger geteilter Meinung bezogen auf *freundschaftliche* intergenerative Beziehungen, aber sie sind etwas seltener als Schüler Regionaler Schulen der Meinung, dass ein *freundschaftliches* Miteinander „unwichtig“ sei. Darüber hinaus sind Schülerinnen häufiger als Schüler von der Wichtigkeit *freundschaftlicher* Beziehungen überzeugt.⁵⁹

Allerdings beschreibt eine Minderheit von Schülern auch Beziehungen, die als besonders nah eingeschätzt werden und sowohl von Schülern als auch von Lehrern als *persönlich* und *freundschaftlich* empfunden werden. Insbesondere im Verständnis von Schülern sind diese Formen sozialer Beziehungen vermutlich verbunden mit einem partnerschaftlichen Umgang, mit einer Kommunikation auf „Augenhöhe“, mit Vertrauen und vor allem mit Verzicht auf Macht demonstrierende Verhaltensweisen.

⁵⁷ Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Thematik der persönlichen Beziehungen findet sich im Kapitel 2.2.1 „Vom Wandel der Generationsbeziehungen und dem Umgang mit Generationendifferenz“.

⁵⁸ Kreuzung: *freundschaftlich/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 8,201, Signifikanz = 0,017; Cramers V = 0,084, Signifikanz = 0,017 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1176 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen – Erwartungen)

⁵⁹ Kreuzung: *freundschaftlich/Geschlecht*: Chi-Quadrat nach Pearson = 30,390, Signifikanz = 0,000; Cramers V = 0,162, Signifikanz = 0,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1165 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen – Erwartungen)

Auf dem Hintergrund einer schülereigenen kognitiven Fassung des Konstruktes der persönlichen Beziehungen und deren Bedeutung werden die realen Erfahrungen der Befragten analysiert. Bezogen auf *freundschaftliche* Beziehungen zeigen die Befunde (Abb. 14), dass 13,0% der befragten Schüler das Miteinander mit „den meisten/vielen Lehrern“ als *freundschaftlich* bezeichnen würden, 23,5% die Beziehungen mit „einigen Lehrern“ und 63,6% der Schüler reflektieren „wenige/keine“ *freundschaftlichen* Beziehungen mit Lehrern. Das differente und damit facettenreiche Meinungsbild innerhalb der Schülerschaft hinsichtlich der Merkmale Gleichberechtigung, Toleranz und Gerechtigkeit zeigt sich für die Wahrnehmung *freundschaftlicher* Beziehungen nicht in vergleichbarer Breite. Vielmehr wird deutlich, dass die Schüler ein *freundschaftliches* Miteinander insgesamt sehr selten erleben. (Diese Tendenz wird auch mit Blick auf wahrgenommene *persönliche* Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern offensichtlich.) Konstatiert wird, dass Freundschaft aus Sicht von zwei Dritteln der Schüler keine geeignete Bezeichnung für die Schüler-Lehrer-Beziehung ist. Offenbar setzt diese Gruppe von Schülern die Beziehungen zu Lehrern nicht mit denen zu Gleichaltrigen gleich. Vielmehr kann von einer deutlichen Unterscheidung schulischer intergenerativer und (außer-)schulischer intragenerativer Beziehungen ausgegangen werden, die insbesondere für diejenigen Schüler zutrifft, die angeben, zu „keinem Lehrer“ (26,4%) eine *freundschaftliche* Beziehung zu haben. Andererseits gibt es innerhalb der Stichprobe aber auch eine eher kleine Gruppe von Schülern, die das soziale Miteinander mit „den meisten/vielen Lehrern“ (13,0%) als *freundschaftlich* erlebt. Aufgrund bivariater Auswertungen ist festzustellen, dass Schüler Regionaler Schulen häufiger als Gymnasiasten *freundschaftliche* Beziehungen zu ihren Lehrern wahrnehmen.⁶⁰ Diese ähneln mutmaßlich aber nicht denen mit Gleichaltrigen, sie werden aber zumindest als offen, aufgeschlossen, freundlich, unterstützend, partnerschaftlich und weniger hierarchisch im Umgang erlebt. Ein freundschaftliches Miteinander setzt im Wesentlichen voraus, dass auch Lehrer bereit sind, eine derartige Nähe einzugehen und sich nicht nur in ihrer sozialen Identität, sondern auch in ihrer persönlichen Identität (vgl. dazu Kapitel 2.2.1) zu zeigen. Lehrer, die sich im Umgang mit Schülern freundschaftlich zeigen, begegnen Schülern möglicherweise eher als Lernbegleiter und -berater, denn als autoritäre Lehrkraft. Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit in freundschaftlichen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern Generationendifferenz erfahren werden kann.

Grundsätzlich zeigt ein Vergleich der realen Erfahrungen mit den idealen Vorstellungen zumindest für einige Schüler Differenzen zwischen der Realität und den Erwartungen auf. Um Aussagen über Zufriedenheit und Enttäuschung der Befragten treffen zu können, werden die Wunschvorstellungen der Schüler den geschilderten realen Erfahrungen gegenübergestellt. Bezüglich dieses Analyseschrittes werden Unterschiede deutlich.⁶¹ Insgesamt kann für die Gruppe der Schüler, die in der Schule „wenig“ bzw. „keine“ *freundschaftlichen* Beziehungen (Abb. 14: 63,6%) erfahren, ein differenziertes Meinungsbild konstatiert werden. Etwas mehr als ein Drittel dieser Befragten (n = 1168) erachtet ein *freundschaftliches* Miteinander mit Lehrern als „wichtig/eher wichtig“, wiederum etwas mehr als ein Drittel ist geteilter Meinung und etwa ein Viertel der Schüler ist der Ansicht, *freundschaftliche* Beziehungen wären „unwichtig/eher unwichtig“. Für die Gruppe der Schüler, die zu „den meisten/vielen Lehrern“ eine *freundschaftliche* Beziehung (Abb. 14: 13,0%) haben, kann die größte Zufriedenheitstendenz ausgemacht werden, denn

⁶⁰ Kreuzung: *freundschaftlich/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 22,104; Signifikanz = ,000; Cramers V = 0,137, Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1172 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen – reale Erfahrungen)

⁶¹ Kreuzung: *freundschaftlich/freundschaftlich*: Chi-Quadrat nach Pearson = 121,130, Signifikanz = ,000; Cramers V = ,228, Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 1168 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen - reale Erfahrungen und Erwartungen)

die Mehrzahl derer ist von der Wichtigkeit einer engen Beziehung überzeugt und ein Viertel dieser Schüler ist eher geteilter Meinung. Ferner kann für die Schüler, die Beziehungen mit „einigen Lehrern“ (Abb. 14: 37,2%) als *freundschaftlich* beschreiben, eine hohe Zufriedenheitstendenz ausgemacht werden, denn knapp 60,0% sind der Meinung, *freundschaftliche* intergenerative Beziehungen wären „wichtig/eher wichtig“ und etwas mehr als ein Drittel ist geteilter Auffassung.

In Bezug auf das Erleben *persönlicher* Beziehungen spiegelt das Meinungsbild der Schüler sehr ähnliche Tendenzen wider, wie dieses für ein freundschaftliches Miteinander zwischen Lehrern und Schülern herausgearbeitet werden konnte. Ersichtlich wird, dass die Befragten sehr selten Beziehungen zu Lehrern wahrnehmen, die durch einen persönlichen Bezug charakterisierbar sind: Während 8,6% der Schüler angeben, Beziehungen mit „den meisten/vielen Lehrern“ als *persönlich* zu erfahren, geben 17,0% an, die Beziehung mit „einigen Lehrern“ als *persönlich* beschreiben zu können und interessanterweise nehmen herausragende 74,4% der Schüler Beziehungen zu tendenziell „wenigen/keinem Lehrer“ wahr, denen ein persönlicher Charakter zukommt. Für die Mehrheit der Schüler sind *persönliche* Beziehungen zu Lehrern selten. Abgesehen davon, dass persönliche Beziehungen in Schulen nur vereinzelt zustande kommen, unterscheiden sich die Bewertungen von Schülern Regionaler Schulen und von Gymnasiasten insofern als erstere häufiger persönliche Beziehungen zu ihren Lehrern reflektieren.⁶² Aus Sicht von Schülern Regionaler Schulen kommt dem Beziehungsaspekt in Regionalen Schulkulturen offensichtlich eine höhere Bedeutung zu. Die Befunde weisen darauf hin, dass Beziehungen zu Lehrern grundsätzlich einen anderen Charakter als Freundschaftsbeziehungen oder Eltern-Kind-Beziehungen haben (vgl. LENZ 2008).

Werden die Erwartungen der Schüler von *persönlichen* Beziehungen den realen Erfahrungen gegenübergestellt, so zeichnet sich ein differentes Meinungsbild ab, in dem etwa ein Drittel der Schüler (n = 1176) *persönliche* intergenerative Beziehungen bevorzugt, ein weiteres Drittel diese ablehnt und wiederum ein Drittel unentschlossen reagiert und sich entsprechend mit geteilter Meinung positioniert. Dieses differenzierte Meinungsbild trifft sowohl für Schüler Regionaler Schulen als auch für Gymnasiasten zu.⁶³ Schließlich bleibt zu fragen, ob diejenigen Schüler, die zu tendenziell „vielen Lehrern“ ein *persönliches* Verhältnis haben, dieses auch wünschen und ob es den Schülern, die *persönliche* Beziehungen selten erfahren auch relativ unwichtig ist, ein enges Miteinander zu gestalten.⁶⁴ Für die geringe Anzahl der Schüler, die das soziale Miteinander mit „den meisten/vielen Lehrern“ als *persönlich* wahrnehmen (Abb. 14: 8,6%), kann eine Zufriedenheit mit den schulischen Gegebenheiten ausgemacht werden, denn zwei Drittel dieser Schüler erachtet ein *persönliches* intergeneratives Verhältnis auch als „wichtig/eher wichtig“. Die übrigen Schüler dieser Gruppe sind hinsichtlich der Wichtigkeit *persönlicher* Beziehungen geteilter Meinung, so dass für diese Gruppe sowohl Zufriedenheits- als auch Unzufriedenheitstendenzen im Zusammenhang mit den realen Situationen an Schulen konstatiert werden.

⁶² Kreuzung: *persönlich/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 12,854, Signifikanz = ,002; Cramers V = ,105, Signifikanz = ,002 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1174 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen - reale Erfahrungen)

⁶³ Kreuzung: *persönlich/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,443, Signifikanz = ,295; Cramers V = ,046, Signifikanz = ,295 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1176 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen - Erwartungen)

⁶⁴ Kreuzung: *persönlich/persönlich*: Chi-Quadrat nach Pearson = 161,402, Signifikanz = ,000; Cramers V = ,263, Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 1169 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen - reale Erfahrungen und Erwartungen)

Die Mehrheit der Schüler (Abb. 14: 74,4%) gibt hingegen an, die Beziehungen mit eher „wenigen Lehrern“ als *persönlich* zu erfahren. Von diesen Schülern lehnen auch knapp die Hälfte intergenerative Beziehungen mit *persönlichem* Charakter ab. Für diese Schüler kann davon ausgegangen werden, dass sie mit der Beziehungspraxis zufrieden sind, denn einerseits wünschen sie sich kein näheres Verhältnis zu Lehrern und andererseits erleben sie dieses auch nicht bzw. sehr selten. Innerhalb der Gruppe der Schüler, die in der Realität *persönliche* Beziehungen nur mit „wenigen Lehrern/keinem Lehrer“ wahrnehmen, kann jedoch auch eine Anzahl von Schülern identifiziert werden, die sich das soziale Miteinander mit Lehrern anders vorstellen als sie dieses erleben, denn immerhin ein Viertel der Schüler, die „keine“ oder „wenige“ *persönliche* Beziehungen haben, erachtet diese als „wichtig/eher wichtig“. Insbesondere diese Schüler wünschen sich ein zugewandtes, engeres Miteinander und mehr Aufmerksamkeit von Lehrern.

Bezogen auf *freundschaftliche* und *persönliche* intergenerative Beziehungen an Schulen wird zusammenfassend konstatiert, dass diese aus Sicht von Schülern im schulischen Alltagsleben nur selten wahrgenommen werden, wobei sich Unterschiede zwischen Regionalen Schulen und Gymnasien abzeichnen. In Regionalen Schulen sind *freundschaftliche* und *persönliche* Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern eher nachweisbar als an Gymnasien.

Differentes Erleben distanzierter pädagogischer Beziehungen (Abb. 15)

In der theoretischen Debatte um intergenerative pädagogische Beziehungen werden diese u. a. in ambivalenten Spannungsfeldern, wie beispielsweise Konvergenz und Divergenz (vgl. LÜSCHER/LIEGLE 2003) oder Nähe und Distanz (vgl. HELSPER u. a. 2007) verortet. Während der Fokus der bisherigen Untersuchung auf der Analyse von Nähe und Konvergenz (vgl. LÜSCHER/LIEGLE 2003) geprägter Beziehungen lag, stehen im Folgenden solche Eigenschaften von Beziehungen im Zentrum der Betrachtung, die auf ein distanziertes oder sogar ablehnendes, divergentes intergeneratives Miteinander schließen lassen (Abb. 15).

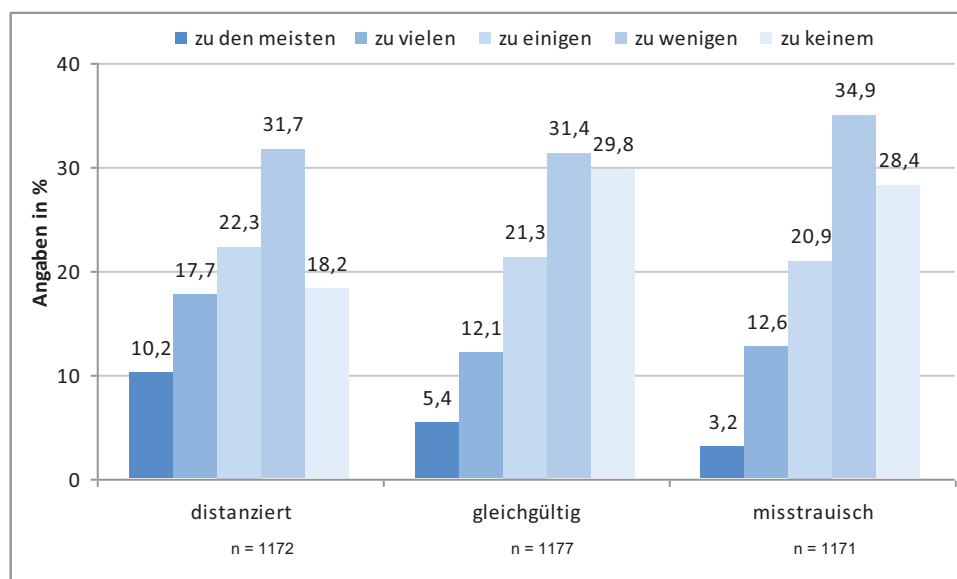


Abb. 15: Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen

Die Befunde (Abb. 15) zeigen, dass etwa ein Viertel der Befragten die Beziehungen mit „den meisten/vielen Lehrern“ und ein weiteres Viertel nur mit „einigen Lehrern“ als *distanziert* wahrnimmt, während die Hälfte der Schüler ein distanzierendes Miteinander mit „wenigen Lehrern/keinem Lehrer“ erlebt. Die Schüler haben demnach sehr unterschiedliche Erfahrungen.

Ein distanzierendes Verhältnis ist für die schulische Lebenswelt offensichtlich relevant, wobei es nicht zu den zentralen Momenten pädagogischer Beziehungen gehört, wie beispielsweise Respekt, Toleranz und Gerechtigkeit (Abb. 12). HELSPER u. a. (2007), die die Beziehungsqualität naher und distanzierter pädagogischer Beziehungen spezifizieren, schreiben einem distanzierenden Miteinander eine geringe (positiv) emotionale Qualität zu, in der sich die Aufmerksamkeit der Akteure nicht an der gesamten Person des Gegenübers orientiert, sondern nur ausgewählte Bereiche der Persönlichkeit in den Blick nimmt. In der Lehrer-Schüler-Beziehung ist beispielsweise die kognitive Leistungsfähigkeit von Schülern ein wesentlicher Bereich, der zum Mittel- und Orientierungspunkt der Gestaltung pädagogischer Beziehungen werden kann. Individuelle Einstellungen, Haltungen, Lebensstile und Interessen haben in distanzierenden Beziehungen hingegen einen geringeren Stellenwert (vgl. GRABHOFF 2008). Insbesondere die einseitige Konzentration der Lehrpersonen auf ihre Vermittlungsfunktion und auf die Gestaltung des Unterrichts, ohne Einbeziehung der Schülerpersönlichkeiten, begünstigt die Entwicklung distanzierter Beziehungen (ebd., 32). Im Anschluss an die Überlegungen von HELSPER u. a. (2007) und GRABHOFF (2008) kann für ein Viertel der Befragten konstatiert werden, dass sie ihre Beziehung zu tendenziell „vielen Lehrern“ als wenig ganzheitlich und (positiv) emotional wahrnehmen. Kontrastiv dazu wird aus Sicht der Hälfte der Schüler eine Beziehungsqualität reflektiert, die von gegenseitig annehmenden, nahestehenden Grundhaltungen im Sinne emotionaler Qualität geprägt ist und sich nicht nur auf spezifische Ausschnitte der jeweiligen Person konzentriert (Abb. 15). Allerdings zeigen sich Unterschiede in den Wahrnehmungen von Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten, die häufiger als Schüler Regionaler Schulen *distanzierte* Beziehungen zu ihren Lehrern erleben.⁶⁵

Dem Merkmal Distanz wird im schulischen intergenerativen Miteinander grundsätzlich eine andere Bedeutung beigemessen als diese für familiäre intergenerative Beziehungen zutrifft. Generationsbeziehungen in schulischen Lebenswelten unterscheiden sich deutlich von Generationsbeziehungen im familiären Kontext (siehe dazu Kapitel 2.2.3). Während in der Familie positive und negative Emotionen, Nähe und Verbundenheit, Zuneigung und Liebe zentrale Momente des Miteinanders darstellen und Distanz u. a. aufgrund unterschiedlicher Einstellungen, Wertvorstellungen oder aufgrund von unterschiedlichen Vorstellungen über Zukunftsperspektiven entstehen kann (vgl. LÜSCHER/LIEGLE 2003), haben an Schulen zudem Leistungs- und Bewertungsprinzipien, Klassen- und Gruppengrößen, Selektionsprozesse und Qualifikationsmöglichkeiten eine hohe Bedeutung und beeinflussen das Miteinander zwischen Lehrern und Schülern (vgl. HOFMANN/SIEBERTZ-RECKZEH 2008).

Grundsätzlich sind beim Lehrer-Schüler-Verhältnis die jeweiligen sozialen Rollen der schulischen Akteure bedeutsamer als die persönlichen (Lenz 2008, S. 689). Somit wird auch die für pädagogische Beziehungen notwendige professionelle positive Distanz gefördert. Diese Distanz steht im Gegensatz zu einer zurückweisenden Haltung aufgrund

⁶⁵ Kreuzung: *distanziert/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 14,017, Signifikanz = ,001; Cramers V = ,109, Signifikanz = ,001 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1172 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen -reale Erfahrungen)

fehlender Anerkennung, Wertschätzung und differenter Zukunftsvorstellungen, die als wenig förderlich empfunden wird (vgl. LÜSCHER/LIEGLE 2003).

Die schulischen pädagogischen Beziehungen sind offensichtlich nur aus Sicht einiger Schüler durch Distanz charakterisierbar. Entscheidend ist dabei, ob die Schüler sich auch ein solches Miteinander wünschen oder ob dieses eher unfreiwillig oder zwangsläufig entsteht und nicht den Vorstellungen der Lernenden entspricht. Hinsichtlich der Frage, ob ein distanziertes intergeneratives Miteinander aus Sicht von Schülern eher „wichtig“ oder eher „unwichtig“ sei, signalisieren 13,0% der Befragten (n = 1172) die Distanz in pädagogischen Beziehungen als relevant, etwas weniger als die Hälfte der Schüler positioniert sich zur Ausprägung „teils-teils“ und wiederum etwas weniger als die Hälfte erachtet ein *distanziertes* intergeneratives Miteinander als „eher unwichtig/unwichtig“. Die Schülerschaft ist demnach eher geteilter Meinung mit der Tendenz, Distanz in pädagogischen Generationsbeziehungen für „eher unwichtig/unwichtig“ zu halten. Nur ein kleiner Teil der Befragten misst distanzierten Beziehungen eine hohe Bedeutung bei. Um nun Aufschluss darüber zu erhalten, ob die Realitätsbewertungen auch den Vorstellungen der Schüler entsprechen, werden die realen Erfahrungen der Lernenden deren Vorstellungen gegenübergestellt.⁶⁶ Der stärkste Zusammenhang zeigt sich in der Gruppe der Schüler, die Beziehungen mit „wenigen Lehrern/keinem Lehrer“ als *distanziert* erfahren, denn etwas mehr als die Hälfte dieser Schüler meint auch, Distanz wäre in pädagogischen Beziehungen „eher unwichtig/unwichtig“. Etwas mehr als ein Viertel dieser Schülergruppe positioniert sich mit geteilter Meinung hinsichtlich der Notwendigkeit bzw. Nicht-Notwendigkeit von Distanz und lediglich 6,7% erachten Distanz als „wichtig/eher wichtig“, haben aber nur zu „wenigen Lehrern/keinem Lehrer“ *distanzierte* Beziehungen.

Ferner kann für die Gruppe der Schüler, die angeben, den Umgang mit „den meisten/vielen Lehrern“ als *distanziert* zu erleben (Abb. 15: 27,8%), konstatiert werden, dass etwa ein Viertel auch von einer angemessenen Distanz in schulischen intergenerativen Beziehungen überzeugt ist. Interessanter ist jedoch, dass etwas mehr als ein Drittel der Schüler, die Beziehungen mit „den meisten/vielen Lehrern“ als *distanziert* wahrnehmen, Distanz eher als „unwichtig“ einschätzt. Diese Schüler erleben das Miteinander mit Lehrern demnach häufig distanzvoll, wünschen sich aber eigentlich mehr Nähe.

Eine Gesamtbetrachtung der Ergebnisse offenbart ein differenziertes Meinungsbild innerhalb der Schülerschaft hinsichtlich *distanzierter* intergenerativer Beziehungen. Dabei kann Distanz nicht dezidiert als zentrales Merkmal pädagogischer Generationsbeziehungen angegeben werden. Bezogen auf die Frage, ob *distanzierte* Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern aus Sicht von Schülern wünschenswert sind, muss eine differenzierte Antwort formuliert werden: Einerseits lässt sich eine Gruppe von Schülern ausmachen, die Distanz als „wichtig/eher wichtig“ erachtet und diese auch in Beziehungen mit „den meisten/vielen Lehrern“ wahrnimmt. Hier scheint ein *distanziertes* Miteinander gewünscht zu sein, wobei die Begründungsmuster sehr individuell sein können. Andererseits lässt sich aber auch eine etwas größere Gruppe von Schülern identifizieren, die das Miteinander mit „den meisten/vielen Lehrern“ als *distanziert* erlebt, Distanz in intergenerativen Beziehungen aber keine Bedeutung beimisst. Diese Gruppe von Schülern muss die durch schulische Gegebenheiten, individuellen Einstellungen, Handlungen, Verhaltensweisen und Meinungen hervorgebrachte Distanz hinnehmen.

⁶⁶ Kreuzung: distanziert/distanziert: Chi-Quadrat nach Pearson = 73,720, Signifikanz = ,000; Cramers V = ,178, Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1166 (Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen - reale Erfahrungen und Erwartungen)

Differentes Erleben von Misstrauen und Gleichgültigkeit in intergenerativer Beziehungen (Abb. 15)

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Schüler auch nach ihren Wahrnehmungen zu Gleichgültigkeit und Misstrauen in Beziehungen mit Lehrern gefragt (Abb. 15). Diese beiden Merkmale stehen einem gegenseitigen Anerkennungsverhältnis konträr gegenüber. Die Befunde zeigen sehr deutlich, dass ungefähr zwei Drittel der Lernenden sehr selten Gleichgültigkeit und/oder Misstrauen als Eigenschaften sozialer Beziehungen zu Lehrern wahrnehmen, aber sie offenbaren auch, dass 17,5% der befragten Schüler das Miteinander mit „den meisten/vielen Lehrern“ und etwa ein Viertel mit „einigen Lehrern“ als *gleichgültig* erleben. Ein ähnliches Meinungsbild zeigt sich bezogen auf das Merkmal Misstrauen, denn auch hier geben immerhin 15,8% der Schüler an, das soziale Miteinander mit „den meisten/vielen Lehrern“ und weitere 20,9% Beziehungen mit „einigen Lehrern“ als *misstrauisch* zu erfahren. Diese Ergebnisse spiegeln auch die Erkenntnisse aus einer von WEITZEL (2004) durchgeführten Studie wider. Analysiert werden in dieser sowohl empathische und anerkennende als auch abwertende Haltungen der befragten Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer gegenüber Schülern.⁶⁷

Ebenso stellt OPHARDT eine „Prekarität der Anerkennungsdimension“ in Schulen fest (2006, 250). Die befragten Hauptschullehrpersonen schildern eine Atmosphäre der gegenseitigen Verweigerung von Anerkennung zwischen Lehrern und Schülern und beschreiben ein Spektrum von abwertenden bis anerkennenden Haltungen gegenüber den Lernenden. Die Ergebnisse von WEITZEL (2004) und OPHARDT (2006) dokumentieren eine Beziehung von Lehrern zu einigen ihrer Schüler, die von Überforderungstendenzen und von Anerkennungsschwierigkeiten geprägt ist. Dieses Resümee lässt sich auch für die vorliegenden Befunde ziehen, wobei ca. 60% der befragten Schüler selten derart schwierige Beziehungen mit Lehrern reflektieren.

Zu bedenken bleiben in diesem Zusammenhang die Auswirkungen permanenten Erlebens von Misstrauen und Gleichgültigkeit in sozialen Beziehungen auf die gemeinsame Gestaltung unterrichtlicher Lehr-Lern-Situationen, auf die persönliche Entwicklung der Schüler und Lehrer und auf die gruppendynamischen Prozesse in der Klasse. Was bedeutet das Erleben von Misstrauen und Gleichgültigkeit in intergenerativen Beziehungen? Ein permanent misstrauisches Miteinander kann bei Schülern und Lehrern eine geringe Lern- und Arbeitslust hervorbringen, Unzufriedenheit mit der schulischen Lebenswelt bewirken, ein Infragestellen eigener Fähigkeiten und Kompetenzen hervorrufen und somit individuelle, gelingende Entwicklungsprozesse beeinträchtigen. Ebenso gravierende Auswirkungen auf die Entwicklung der Lernenden und Lehrenden kann ein gegenseitig vermitteltes Gefühl von Gleichgültigkeit haben. Dabei spielen Faktoren wie gegenseitige Interesselosigkeit und Teilnahmslosigkeit sowie Unberührtheit und Indolenz für die Gestaltung des gemeinsamen Schulalltages eine Rolle.

⁶⁷ Anerkennung wird in der Analyse von WEITZEL aber offensichtlich nicht als wechselseitiges Moment definiert, sondern lediglich die Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen stehen im Zentrum der Betrachtung. In Orientierung an BUTLER wird Anerkennung jedoch als struktureller Bestandteil der Lehrer-Schüler-Beziehung verstanden, die keine Ressource ist, die einseitig von Lehrern an Schüler verteilt wird (2007, S. 40).

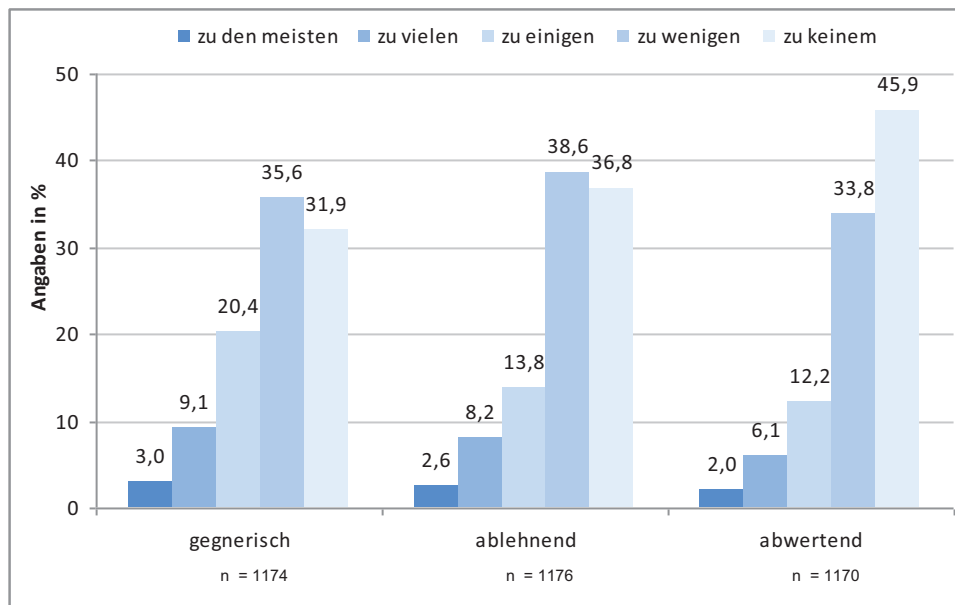


Abb. 16: Schülerperspektive auf intergenerative Beziehungen

5.1.1.2 Respekt, Distanz und Partnerschaft als zentrale Dimensionen intergenerativer Beziehungen aus Sicht von Schülern

Die bisherige Analyse des Datenmaterials konzentriert sich in erster Linie auf die Befunde zu einzelnen Beziehungsmerkmalen. In diesem Kapitel wird der Umfang der differenziert dargestellten Ergebnisse zu intergenerativen Beziehungen aus Sicht von Schülern systematisch reduziert, um zum einen *Dimensionen* schulischer intergenerativer Beziehungen zu analysieren und zum anderen *typische Beziehungskonstellationen* sichtbar zu machen. Zur Gewinnung der Dimensionen schulischer intergenerativer Beziehungen wird die Faktorenanalyse eingesetzt und für eine konkrete Bestimmung der Anzahl der zu einer Beziehungsdimension gehörenden Schüler wird das Verfahren der Clusteranalyse genutzt.

Für die Sicht von Schülern können mittels explorativer Faktorenanalyse drei Dimensionen extrahiert werden, die in der unten stehenden Tabelle (Tab. 11) dargestellt sind. Dem Verlauf der Tabelle folgend bilden sechs Items einen gemeinsamen Faktor (1). Eine Reliabilitätsanalyse mit diesen sechs Items ermittelt für die Skala ein Ergebnis von Cronbachs Alpha = ,816, so dass von Eignung und Konsistenz der Skala ausgegangen werden kann. Diese Items im Zusammenhang betrachtet, zeigen eine besondere Form intergenerativer Beziehungen, die als **respektvoll-aner kennende (1)** Beziehungsdimension bezeichnet werden kann. Merkmale respektvoll-aner kennender Beziehungen sind beispielsweise ein tolerantes und auf Gerechtigkeit beruhendes Miteinander in Verbindung mit Aufrichtigkeit, Respekt und Wertschätzung sowie Tendenzen von Gleichberechtigung. In dieser Beziehungsdimension werden verschiedene Aspekte einer professionellen pädagogischen Beziehung vereint, in der sowohl aufeinander bezogene aner kennende Einstellungen und Haltungen von Schülern und Lehrern zur Geltung kommen als auch Grundtendenzen angemessener Distanz sichtbar werden. Die Qualität dieser Beziehungsdimension, im Sinne emotionaler Qualität, wie diese von HELSPER u. a. (2007) differenziert im Spannungsfeld von Nähe und Distanz beschrieben wird, ist hierbei zwischen diesen beiden Polen zu verorten, denn einerseits lassen einige Merkmale dieser Dimension ein Miteinander vermuten, in dem das gegenseitige interpersonale Wahrnehmen ganzheitlich an der Person des Gegenübers ausgerichtet ist und andererseits deuten die Merkmale Toleranz, Gerechtigkeit und Respekt eine formal-öffentliche Beziehungsqualität an, mit der keine besondere Nähe deutlich wird, sondern allgemeine Tugenden des

Miteinanderumgehens betont werden. Die Akzentuierung von Wertschätzung und Gleichberechtigung weist allerdings auf zugewandt-symmetrische Tendenzen hin.

In einem zweiten Faktor (2) werden Items zusammengefasst, die ihrem Inhalt nach der respektvoll-anererkennenden Beziehungsdimension kategorisch gegenüberstehen (Cronbachs Alpha = ,847). Die Merkmale dieser Beziehungsdimension, wie beispielsweise Ablehnung, Gleichgültigkeit und Misstrauen lassen sich eindeutig im Kontext einer gegenwärtig diskutierten Anerkennungsproblematik an Schulen (vgl. z. B. WEITZEL 2004; OPHARDT 2006; vgl. auch Kapitel 2.4 „Empirische Befunde zu intergenerativen Beziehungen an Schulen“) verorten. Diese Beziehungsdimension kann somit als **misstrauisch-distanzierte (2)** Beziehungsdimension charakterisiert werden.

Die letzten vier Items (Tab. 11) beziehen sich auf einen dritten Faktor. Die inhaltliche Orientierung der Einzelitems signalisiert eine hohe emotionale Qualität dieser Beziehungsdimension. Im Unterschied zur Dimension der respektvoll-anererkennenden Beziehung symbolisieren die Items des dritten Faktors ein sehr persönliches Miteinander, das in der Bezeichnung einer **vertrauensvoll-partnerschaftlichen (3)** Beziehung zum Ausdruck gebracht werden kann (Cronbachs Alpha = ,709).

Tab. 11: Dimensionen intergenerativer Beziehungen aus Sicht von Schülern⁶⁸

	(1)	(2)	(3)
Items	respektvoll- anererkenn end	misstrauisch- distanzier t	vertrauensvoll- partnerschaft lich
tolerant	,781		
gerecht	,770		
respektvoll	,760		
aufrichtig	,632		
wertschätzend	,594		
gleichberechtigt	,503		
ablehnen		,840	
abwertend		,810	
gleichgültig		,721	
misstrauisch		,710	
gegnerisch		,707	
distanziert		,650	
freundschaftlich			,768
persönlich			,733
unterstützend			,552
vertrauensvoll			,536
Cronbachs Alpha	,816	,847	,709
Anzahl gültiger Fälle	1143	1149	1152

⁶⁸ Faktorenladungen unter 0.50 wurden unterdrückt.

Nach der Erarbeitung der drei Beziehungsdimensionen wird der Frage nachgegangen, welche Beziehungsformen für schulische Lebenswelten typisch sind und wie sich diese in Gymnasien und Regionalen Schulen sowie innerhalb der Geschlechtergruppierung abbilden lassen.

Insgesamt kann für die Gruppe der Schüler ein differentes Meinungsbild konstatiert werden, in dem zum Ausdruck kommt, dass etwa ein Viertel der Befragten das intergenerative schulische Miteinander als **vertrauensvoll-partnerschaftlich** wahrnimmt, dass mehr als ein Drittel der Schüler den intergenerativen Umgang als **respektvoll-aner kennend** erlebt und dass etwas weniger als ein Drittel der Schüler die Lehrer-Schüler-Beziehung als **misstrauisch-distanziert** erfährt (Abb. 17). Die Gruppe der Lernenden, die dominierend misstrauisch-distanzierte Beziehungen erlebt, reflektiert auch am seltensten respektvoll-aner kennende Beziehungen zu Lehrern.⁶⁹

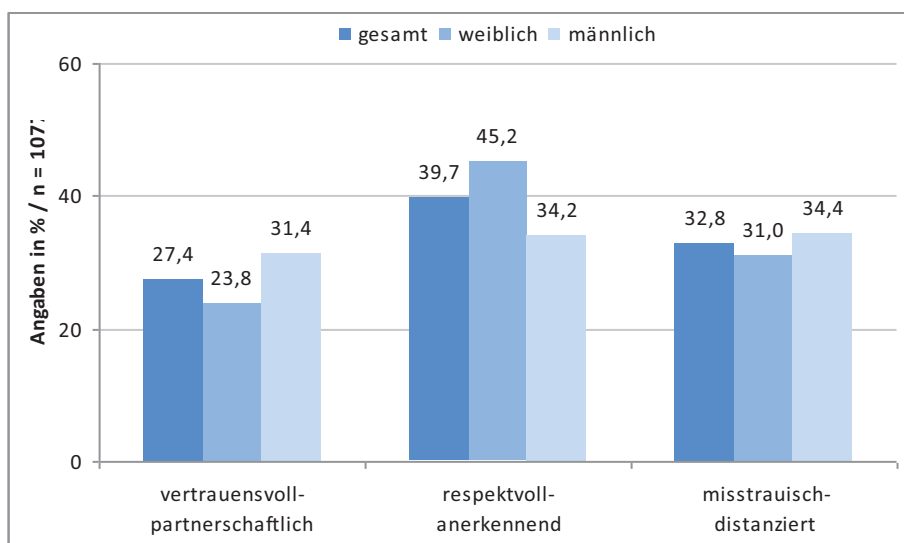


Abb. 17: Typische Beziehungskonstellationen aus Schülersicht – Geschlecht

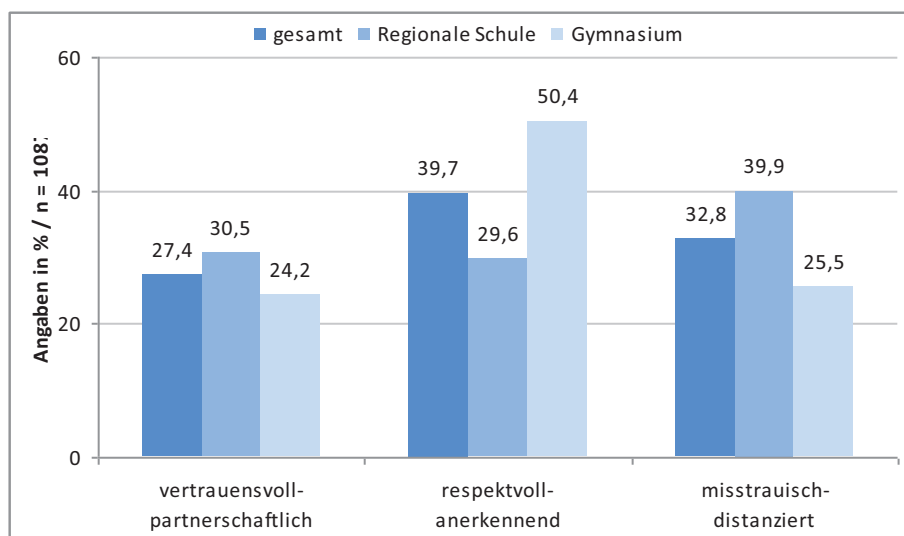


Abb. 18: Typische Beziehungskonstellationen aus Schülersicht - Schultart

⁶⁹ Die nicht aus Abb. 17 und Abb. 18 hervorgehenden, im Text aber beschriebenen Sachverhalte zu den einzelnen Beziehungsformen sind dem Anhang zu entnehmen (5.1.1.2).

Respektvoll-aner kennende Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern werden häufiger von Gymnasiasten als von Schülern Regionaler Schulen wahrgenommen. Mit Blick auf die durchschnittlichen Verteilungen aller Schüler zeigen sich besondere Unterschiede zwischen den Schularten in der Wahrnehmung respektvoll-aner kennender und misstrauisch-distanzierter Beziehungen. Gymnasiasten (50,4%) geben im Vergleich mit Schüler Regionaler Schulen (29,6%) deutlich häufiger an, respektvoll-aner kennende Beziehungen mit Lehrern zu erleben. Hingegen wird das soziale Miteinander zwischen Lehrern und Schülern aus Sicht von Schülern Regionaler Schulen (39,9%) häufiger als von Gymnasiasten (25,5%) als misstrauisch-distanziert erlebt. Die Tatsache des minimal häufigeren Auftretens vertrauensvoll-partnerschaftlicher Beziehungen an Regionalen Schulen bei gleichzeitig häufiger wahrgenommenen misstrauisch-distanzierten Beziehungen zeigt, dass einige Schüler ein stärker von Sympathien und andere Schüler ein stärker von Antipathien geprägtes Generationsverhältnis erleben. Für die Schulkultur Regionaler Schulen kann insgesamt von stärker differierenden Beziehungsmodellen ausgegangen werden (Abb. 18).

Abschließend kann von einer vergleichsweise an Gymnasien günstigeren intergenerativen Beziehungskultur ausgegangen werden, die maßgeblich durch respektvolle-aner kennende Momente charakterisierbar ist und die im Horizont eines formal, an allgemeinen sozialen Normen und Werten orientierten, distinguierten Generationsverständnisses verortet werden kann, in der sowohl Aspekte von Nähe als auch von Distanz wesentlich sind. Darüber hinaus lassen sich sowohl in der gymnasialen Beziehungskultur als auch in der Regionaler Schulen ebenso Generationsbeziehungen verorten, die nahestehend sind und aus Sicht von Schülern einen freundschaftlich-persönlichen Bezug haben. Neben diesen beiden Beziehungskonstellationen sind es aber auch misstrauisch-distanzierte Beziehungen, die von Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen wahrgenommen werden, wobei derartige Beziehungen von Schülern Regionaler Schulen offensichtlich häufiger erlebt werden.

5.1.1.3 Gegenseitiger Respekt verbunden mit Partnerschaftlichkeit als dominante Vorstellung der Schüler von einem sozialen Miteinander mit Lehrern

Die Erwartungen und Wünsche der Schüler in Bezug auf intergenerative Beziehungen wurden bereits in Kapitel 5.1.1, „Erfahrungen und Erwartungen aus der Schülerperspektive“ differenziert erläutert, um zu erheben, ob die Reflexionen der Schüler über die schulischen Beziehungen auch deren Vorstellungen entsprechen. Mit dem folgenden Analyseschritt der systematischen Reduzierung der Items dieser Kategorie wird zum einen das Ziel der Entwicklung von *Dimensionen* gewünschter intergenerativer Beziehungen und zum anderen das Ziel der Herausarbeitung spezifischer *Beziehungstypen*, die von Schülern favorisiert werden, verfolgt. Das Vorgehen schließt sich dabei dem des vorausgegangenen Kapitels an: Die Dimensionen werden mittels explorativer Faktorenanalyse gebildet, auf die zur Ermittlung von Schülergruppen bezogen auf favorisierte Beziehungstypen eine Clusteranalyse folgt.

Aus den Meinungen der befragten Schüler lassen sich zwei Dimensionen von Erwartungshaltungen ermitteln (Tab. 12). Die aus den Items *tolerant*, *gerecht* und *respektvoll* gebildete Skala wird als **respektvolle (1)** Beziehungsdimension bezeichnet.⁷⁰ Die zweite

⁷⁰ Diese Beziehungsdimension wird nicht wie im vorausgegangenen Kapitel als *respektvoll-aner kennend* bezeichnet, sondern lediglich als *respektvolle* Beziehungsdimension, da die Indikatoren, die in der vorliegenden Untersuchung auf den Aspekt der Anerkennung in sozialen Beziehungen hinweisen (aufrichtig, wertschätzend und gleichberechtigt) in den Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen einen anderen Stellenwert haben.

Skala wird als **vertrauensvoll-partnerschaftliche (2)** Beziehungsdimension beschrieben, denn die Items *freundschaftlich*, *persönlich* und *vertrauensvoll* beziehen im Gegensatz zur ersten Dimension einen persönlichen Bezug und eine besondere emotionale Qualität in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ein.⁷¹

Tab. 12: Dimensionen von Erwartungen an intergenerative Beziehungen aus Sicht von Schülern⁷²

	(1)	(2)
Items	respektvoll	vertrauensvoll-partnerschaftlich
tolerant	,753	
gerecht	,722	
respektvoll	,661	
freundschaftlich		,805
persönlich		,738
vertrauensvoll		,590
Cronbachs Alpha	,535	,545
Anzahl gültiger Fälle	1173	1170

Werden die beiden ermittelten Beziehungsdimensionen hinsichtlich der Favorisierung von Schülern analysiert, so können zwei Gruppen von Schülern ausgemacht werden. Die Vorstellungen von idealen Lehrer-Schüler-Beziehungen lassen sich für eine Schülergruppe im Horizont eines **respektvollen** Miteinanders lokalisieren und von einer weiteren Gruppe werden Beziehungsmodelle favorisiert, die vorwiegend **vertrauensvoll-partnerschaftlich** ausgerichtet sind (Abb. 19).⁷³

Grundsätzlich kann für gewünschte intergenerative Beziehungsmodelle für die befragten Schüler ein ausgeprägtes Interesse an der Entwicklung einer Beziehung konstatiert werden, die über die rein fachliche Ebene hinausgeht (Abb. 19; Abb. 20). Dieses Resümee konnte bereits RANDOLL (1997) auf der Grundlage seiner durchgeführten Studie „Schulwirklichkeiten“ festhalten, wenngleich die Angaben zu realen Erfahrungen der in jener Studie befragten Schüler weitaus kritischer sind als die Befunde der vorliegenden Analyse.

Für die Gruppe der Schüler, die ein vorrangig respektvolles Miteinander im schulischen Alltag als intergeneratives Beziehungsmodell wünschen, 42,5%, sind vertrauensvoll-partnerschaftliche Beziehungsvorstellungen ebenso bedeutsam. Die Schüler, die ein vertrauensvoll-partnerschaftliches Miteinander mit ihren Lehrern favorisieren, 57,5%, sind zudem auch von der Relevanz eines respektvollen Umgangs überzeugt. Ermittelt werden demnach zwar eindeutig zwei von Schülern gewünschte intergenerative Beziehungs-

⁷¹ Die Cronbachs Alphawerte beider Skalen sind nicht zufriedenstellend, so dass Konsistenz und Eignung der Skalen kritisch betrachtet werden könnten. Die Verfasserin bezieht sich bei der Feststellung von Eignung und Konsistenz der Skalen auf die Ergebnisse der PISA-Studie von 2003, in der auch bei Cronbachs Alphawerten von 0,4 bis 0,5 von Skalenkonsistenz und -eignung ausgegangen wird. (vgl. Pisa-Konsortium Deutschland 2006).

⁷² Faktorenladungen unter 0.50 wurden unterdrückt.

⁷³ Eine Tabelle zur „Endgültigen Lösung der Clusterzentren“ befindet sich im Anhang (5.1.1.3).

modelle, die allerdings immer auch Tendenzen des jeweils anderen Beziehungsmodells enthalten. Somit kann geschlussfolgert werden, dass ein soziales Miteinander, das sich als respektvoll, vertrauensvoll und partnerschaftlich erweist, von fast allen Schülern der zu Grunde liegenden Stichprobe als wünschenswert eingeschätzt wird. Allerdings wünschen sich insgesamt mehr Schüler Beziehungen zu Lehrern, die von Vertrauen und Partnerschaftlichkeit geprägt sind als dass sie ein rein respektvolles Miteinander favorisieren.

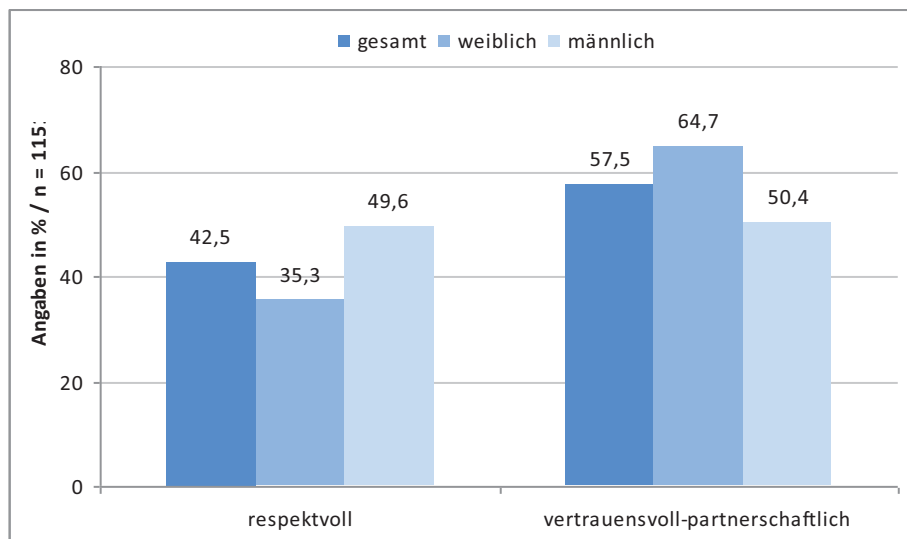


Abb. 19: Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen aus Schülersicht - Geschlecht

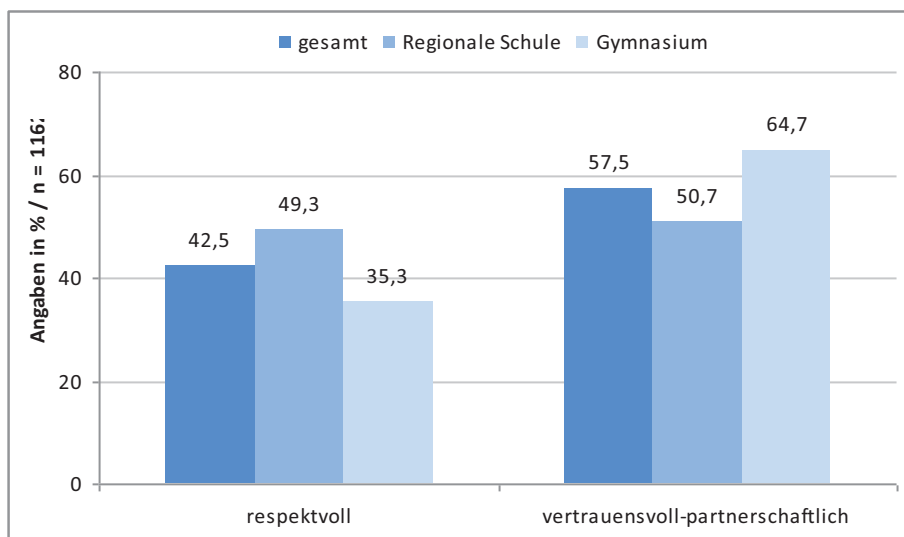


Abb. 20: Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen aus Schülersicht - Schulart

Mit Blick auf eine Differenzierung der Schüler nach Schularten (Abb. 20) wird deutlich, dass sich immerhin die Hälfte der Schüler Regionaler Schulen und nur etwa ein Drittel der Gymnasiasten auf Respekt basierende Beziehungen zu ihren Lehrern wünschen. Hinsichtlich einer vertrauensvoll-partnerschaftlichen Beziehung kehrt sich dieses Verhältnis um: Knapp zwei Drittel der Gymnasiasten, aber immerhin auch die Hälfte der Schüler Regionaler Schulen schätzen in schulischen Lebenswelten einen vertrauensvoll-

partnerschaftlichen Umgang als ideale Beziehungsform ein. Deutlich wird, dass Gymnasiasten häufiger und Schüler Regionaler Schulen seltener eine vertrauensvoll-partnerschaftliche Beziehung zu Lehrern wünschen, wobei dieses Modell von den meisten Schülern beider Schularten als wünschenswert angegeben wird. Fast die Hälfte der Schüler Regionaler Schulen wünscht sich ein formalisierteres Verhältnis zu Lehrern, während sich die Gymnasiasten eher engere Beziehungen wünschen.

Dass eine größere Gruppe von Schülern nicht mehr an einem formal-funktional-hierarchischen Generationsgefüge festhält, wird insbesondere in dem Wunsch nach einer Beziehung als eine vertrauensvolle Partnerschaft deutlich. Obgleich oder weil Schülern die Asymmetrie ihrer Beziehung zu Lehrern bewusst ist, erachten sie ein paritätisches Miteinander als erstrebenswert.

Die Forderung nach einem vertrauensvoll-partnerschaftlichen Miteinander kann auch im Kontext des dominanten Leistungsprinzips von Schule betrachtet werden, das Hierarchien, Abhängigkeiten und Machtstrukturen in schulischen intergenerativen Beziehungen begünstigt (vgl. RANDOLL 1997) und in einem engen Zusammenhang mit der weiteren Bildungs- und Erwerbsbiographie der Schüler steht (HOFMANN/SIEBERTZ-RECKZEH 2008, S 19). Die durch das Leistungsprinzip von Schule hervorgebrachten Abhängigkeiten beeinflussen möglicherweise den Wunsch nach partnerschaftlichen Umgangsformen, in denen einseitige Abhängigkeiten und Machtstrukturen wenig Raum finden. Darüber hinaus zeigen sich in den Befunden auch Tendenzen, wie diese von DU BOIS-REYMOND u. a. (1994) und ECARIUS (2001; 2010) für den Kontext familiärer Erziehungsprozesse konstatiert werden. Die Autoren beschreiben für diese eine Entwicklung vom „Befehl-zum Verhandlungshaushalt“. In den schulischen Generationsbeziehungen werden Hinweise auf ähnliche Entwicklungslinien deutlich, wobei die Machtbalance und die Hierarchien in Schulen sich nur teilweise auflösen und der formale Charakter erhalten bleibt, die Kommunikation jedoch stärker durch Diskursivität als durch Befehle geprägt ist. Insgesamt kann eine deutliche Orientierung der Schüler an einem Generationsmodell festgestellt werden, bei dem die Annäherung und das Aufeinanderzugehen der Generationen gewünscht werden, Hierarchie und Macht von untergeordneter Bedeutung sind und der formal-diskursive Charakter betont wird.

5.1.2 Erfahrungen der Lehrer mit und Erwartungen an schulische intergenerative Beziehungen

Ging es im vorausgegangenen Abschnitt um die Wahrnehmungen der Schüler hinsichtlich ihrer Beziehungen zu Lehrern, werden in diesem Kapitel die Perspektiven der Lehrpersonen zu den Fragen thematisiert, wie diese ihre Beziehung zu Schülern wahrnehmen und wie sie sich das intergenerative Miteinander idealerweise vorstellen.

5.1.2.1 Positive Erfahrungen und hohe Erwartungen der Lehrer an die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden

Die Lehrpersonen nehmen ihre Beziehungen zu Schülern im Vergleich zu deren Sichtweise deutlich positiver wahr. Dem Meinungsbild entsprechend reflektiert die Mehrheit der Pädagogen Beziehungen, mit denen sie grundsätzlich zufrieden sind. Das intergenerative Miteinander ist aus Sicht von Lehrern insbesondere durch respektvolle, aufrichtige, tolerante und auf Gerechtigkeit basierende Umgangsformen geprägt (Abb. 21, Abb. 22). Eine ähnliche Tendenz ist bereits in verschiedenen anderen Studien herausgearbeitet worden (vgl. dazu die Ergebnisse von z. B. KANDERS/RÖSNER/ROLFF 1996; RANDOLL 1997; DITTON/MÄRZ 2000), so dass die Befunde dieser Analyse vorliegende Ergebnisse bestätigen. Grundsätzlich kann aus dem Meinungsbild der Lehrerschaft deren Orientierung an einem Beziehungsmodell abgeleitet werden, das durch

ein hohes Maß an gegenseitigem Respekt, Tugenden und gute Umgangsformen sowie durch Wertschätzung und Vertrauen bestimmt ist. Diese Aspekte finden aus Sicht von Lehrern insbesondere in schulischen Beziehungsformen Ausdruck, die überwiegend von *vertrauensvoll-partnerschaftlichen* und *respektvoll-aner kennenden* Haltungen geprägt sind.

Darüber hinaus zeigt auch die Analyse der Vorstellungen der Lehrpersonen von intergenerativen Beziehungen die Relevanz aufeinanderbezogenen Respekts, gegenseitiger Aufrichtigkeit und Gerechtigkeit in Verbindung mit Partnerschaftlichkeit und Vertrauen für die Entwicklung erwünschter Beziehungen. Freundschaftlichen bzw. persönlichen Beziehungspraktiken stehen die Lehrer differenter gegenüber: Eine Statusgleichstellung der Personen wird dabei eher abgelehnt.

Eine vergleichende Betrachtung der realen Erfahrungen der Lehrkräfte mit ihren Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen zeigt nahezu Übereinstimmungen in den Meinungsbildern: Es kann also im Unterschied zu den befragten Schülern tendenziell davon ausgegangen werden, dass die von Lehrern wahrgenommene schulische Realsituation wesentlich ihren Vorstellungen entspricht.

Im Unterschied zu einer Vielzahl von Studien und Aufsätzen, die sich mit der Anerkennungsdimension zwischen Schülern und Lehrern aus Sicht von Lehrern beschäftigen und im Ergebnis vielfach Anerkennungsschwierigkeiten von Lehrern gegenüber Schülern und sogar eine „Prekarität der Anerkennungsdimension“ (OPHARDT 2006, 259) feststellen (MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, 29; BÖTTCHER 2003, 9; LANGE 2003, 36; vgl. WEITZEL 2004; STRECKEISEN u. a. 2007), können für die vorliegende Analyse intergenerativer Beziehungen keineswegs Anerkennungsschwierigkeiten zwischen den Generationen aus Lehrersicht – im Gegensatz zur Schülerperspektive – bestätigt werden.

In der folgenden Darstellung über zentrale Befunde der Lehrerbefragung werden die soeben resümierten Ergebnisse im Einzelnen erläutert.

Gerechtigkeit als zentrale Eigenschaft intergenerativer Beziehungen (Abb. 21)

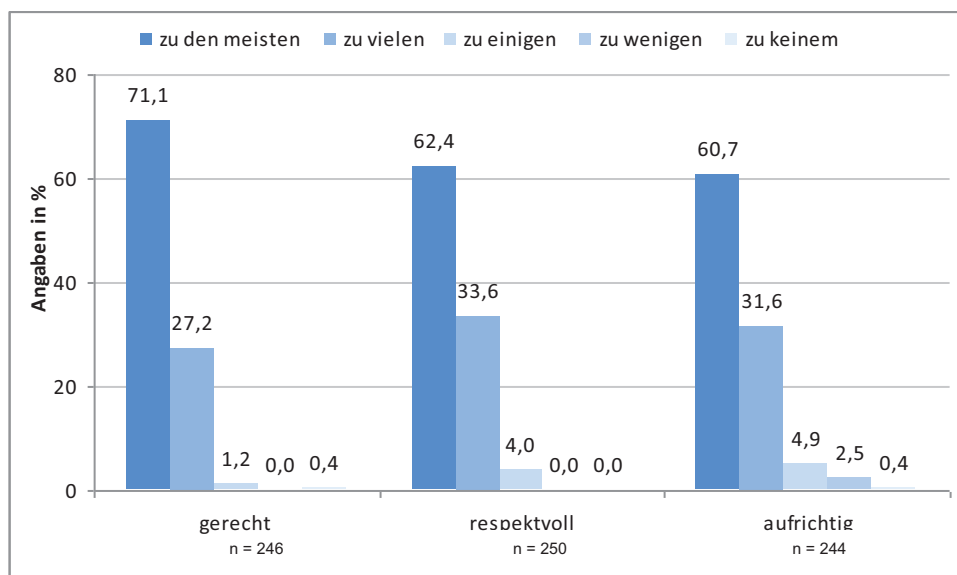


Abb. 21: Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen

Gerechtigkeit als wesentliches Merkmal intergenerativer Beziehungen bedeutet im Verständnis von Lehrpersonen eine wichtige Grundhaltung gegenüber Schülern in

Situationen der Notengebung, der Verhaltensbewertung und der schülerbezogenen Aufmerksamkeit. Bildungsprozesse zu ermöglichen, basiert auf der Entwicklung einer „Wir-Gemeinschaft von Lehrern und Schülern“ (HELSPER u. a. 2007, 72). In Lehr-Lern-Prozessen wird von Lehrern die Achtung der Individualität der Schüler erwartet, die eine den Einzelfall berücksichtigende Vorgehensweise erfordert. Um dem Anspruch der Gleichbehandlung zu entsprechen, erachten die Autoren die Schaffung einer Balance von Gleichbehandlung und Berücksichtigung von Individualität für wesentlich.

Dass Gerechtigkeit ein zentrales Merkmal intergenerativer Beziehungen an Schulen ist und vor dem Hintergrund der oben genannten Gründe auch sein sollte, zeigt sich in den Positionierungen der Lehrpersonen, von denen fast alle (98,3%) meinen, zu „den meisten/vielen Schülern“ eine auf Gerechtigkeit basierende Beziehung zu haben. Werden die Befunde zu den Vorstellungen der Lehrer vergleichend herangezogen, so wird eine von ausnahmslos allen Lehrpersonen (n = 256) signalisierte hohe Relevanz dieses Merkmals für das Gelingen intergenerativer Beziehungen deutlich.

Wie die Ergebnisse der Studie von RANDOLL (1997) zeigen, ist es insbesondere die Allokationsfunktion der Institution Schule und damit der Leistungsaspekt, der sich ungünstig auf die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern auswirkt. In der theoretischen Auseinandersetzung mit der Generationsthematik wurde bereits darauf hingewiesen, dass das dominante Leistungsprinzip von Schule einerseits Selektionsprozesse verstärkt und damit einhergehend Ambivalenzen zwischen Fördern und Auslesen auf Seiten der Lehrerschaft impliziert und andererseits Hierarchien, Abhängigkeiten und Machtstrukturen in den schulischen intergenerativen Beziehungen begünstigt (HOFMANN/SIEBERTZ-RECKZEH 2008, 19). Vor diesem Hintergrund muss und soll Gerechtigkeit eine tragende Säule intergenerativer Beziehungen an Schulen sein. Möglicherweise sind den hier befragten Lehrern die Auswirkungen der Allokationsfunktion besonders bewusst, so dass Gerechtigkeit einerseits vielfach als real erlebt angegeben und damit der Ausübung der Tätigkeit (z. B. Leistungsbewertung) eine Legitimation gegeben wird. Andererseits wird Gerechtigkeit auch als unbedingt notwendige Bedingung für die Umsetzungsoptionen in Leistungs- und Verhaltensbewertungsprozessen eingeschätzt.

Respekt als Basis intergenerativer Beziehungen (Abb. 21)

Respekt im sozialen Miteinander wird, wie bereits erwähnt, in fachlichen Diskursen aus verschiedenen Blickwinkeln thematisiert (vgl. dazu GLESER 2009). Bei der Bewertung der Qualität intergenerativer Beziehungen geht es zunächst um den gegenseitigen Respekt zwischen Schülern und Lehrern.

Aus Sicht der befragten Lehrpersonen erweist sich Respekt als eine grundlegende Eigenschaft intergenerativer Beziehungen an Schulen, denn 96,0% der Befragten geben an, die Beziehungen mit „den meisten/vielen Schülern“ als *respektvoll* zu erleben (Abb. 21). Dabei wird einem *respektvollen* Miteinander auch von fast allen Lehrpersonen (99,6%; n = 256) eine hohe Bedeutung beigemessen. Entsprechend dieser Befunde kann davon ausgegangen werden, dass es weder an Gymnasien noch an Regionalen Schulen (bezogen auf die Stichprobe) aus Sicht von Lehrern Schwierigkeiten mit respektvollen Umgangsformen gibt, wie diese gegenwärtig in den Medien immer wieder dargestellt werden. Zudem wird eine hohe Zufriedenheit der Lehrpersonen konstatiert, denn zum einen erachten sie Respekt als relevant für pädagogische Beziehungen und zum anderen nehmen fast alle Lehrer den Umgang mit ihren Schülern als *respektvoll* wahr. Dieses harmonische Stimmungsbild lässt sich für die Gruppe der Schüler nicht in dem Maße bestätigen (vgl. Kapitel 5.1.1.1). Diese sind zwar von der Notwendigkeit eines respektvollen Miteinanders überzeugt, sehen dies in den schulischen Beziehungen jedoch nicht als grundsätzlich realisiert. Die befragten Schüler stehen einem respektvollen

Miteinander in der schulischen Realität demnach kritischer und mit differenzierteren Meinungen gegenüber als die befragten Lehrer.

Toleranz als relevantes Beziehungskriterium (Abb. 22)

Im Kontext von Erziehung und Bildung wird Toleranz häufig als aktive Tugend im Rahmen von Maßnahmen der politischen Bildung (z. B. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2009) thematisiert und gefördert und gilt grundsätzlich als Merkmal eines funktionierenden demokratischen Rechtsstaates.

Toleranz ist nicht nur eine grundlegende demokratische Haltung, sondern auch für die Gestaltung eines möglichst konfliktfreien Schulalltages von wesentlicher Bedeutung. An den Überlegungen FORSTS anknüpfend, der Toleranz allgemein als „das Dulden oder Respektieren von Überzeugungen, Handlungen oder Praktiken, die einerseits als falsch und normabweichend angesehen werden, andererseits aber nicht vollkommen abgelehnt und nicht eingeschränkt werden“ (1999, 1627) definiert, wird für die vorliegende empirische Untersuchung ein *tolerantes* Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern als das Anerkennen des Anderen, des Anderssein, im Sinne des Akzeptierens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und eigenständigen sowie gleichartigen Wertvorstellungen der Generationen, verstanden.

Ein Anerkennen des Anderen, des Andersseins ist insbesondere für die schulische Alltagswelt bedeutsam, in der grundsätzlich Angehörige unterschiedlicher Generationen mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen, biografischen Erfahrungen, Bildungs- und Umgangsvorstellungen sowie verschiedenen Einstellungen und Lebensstilen interagieren. Der Umgang mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen erfordert einen der Institution angemessenen Grad an Toleranz, damit der schulische Alltag als wertschätzendes und anerkennendes Miteinander erfahrbar wird und Schule ein angenehmer Aufenthalts- oder besonderer Lebensort werden kann. Wie wichtig ein tolerantes Miteinander im Kontext von Schule ist, konnten FLAAKE (1989) sowie HELSPER und KRAMER (1998) in ihren Untersuchungen zeigen. FLAAKE, die sich nicht ausdrücklich mit den intergenerativen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern beschäftigt, sondern mit den Beziehungen zwischen Lehrern unterschiedlicher Generationen, stellt wenig korrespondierende Einstellungen der Lehrpersonen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und in Bezug auf den Umgang mit den Schülern fest (1989, 220 ff.). Begründet werden diese unterschiedlichen Auffassungen innerhalb der Lehrerschaft durch biografische Erfahrungen, die generationsspezifische Bildungs- und Umgangsvorstellungen bedingen. Die Orientierungen der Lehrergenerationen sind offensichtlich verschieden und gehen u. a. mit unterschiedlichen Vorstellungen über den Sinn und die Funktion von Schule einher. Auch HELSPER und KRAMER konstatieren innerhalb ihrer Analyse zur gymnasialen Schulkultur einen Konflikt zwischen den an einem traditionell-klassischen Generationsmodell orientierten Lehrpersonen und den jugendkulturell orientierten Schülern (1998, 226 ff.).

Beide Studien deuten die Relevanz von Toleranz in der Schule an, in der grundsätzlich Vertreter verschiedener Generationen mit unterschiedlichen Aufwuchsbedingungen aufeinander treffen. Das Anerkennen des Andersseins, aber auch der generationsspezifischen Gemeinsamkeiten und Eigenheiten sowie der Individualität des Einzelnen scheint aufgrund des täglichen, intensiven inter- und intragenerativen Kontaktes unabdingbar.

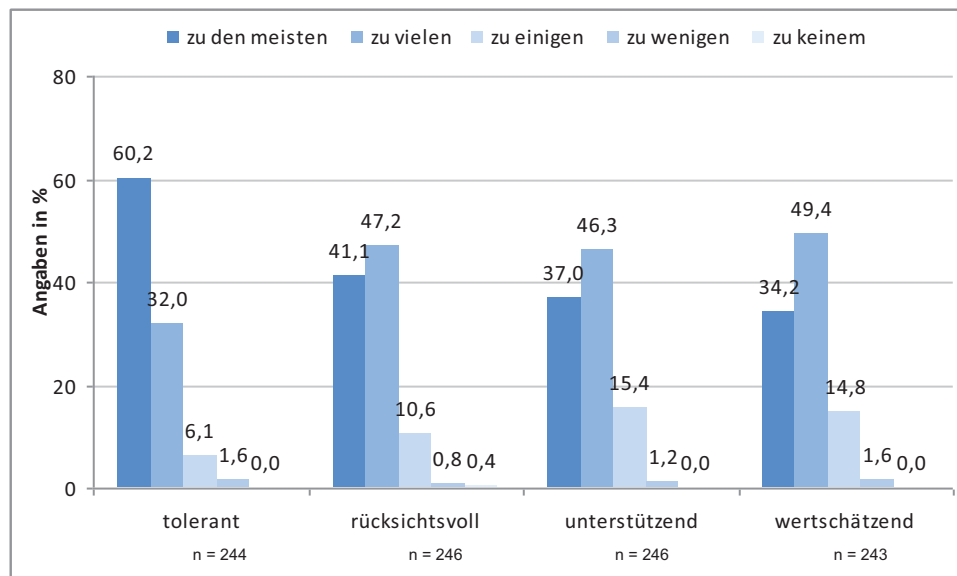


Abb. 22: Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen

Die Befunde (Abb. 22) der vorliegenden Analyse zur Bewertung beziehungsweise Einschätzung der Qualität der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern liefern hinsichtlich eines *toleranten* Miteinanders für die Perspektive der Lehrpersonen ein homogenes Meinungsbild, für das Toleranz als ein zentrales Merkmal intergenerativer Beziehungen beschrieben werden kann. Die überwiegende Mehrzahl der Lehrpersonen (92,2%) gibt an, die Beziehungen mit „den meisten/vielen Schülern“ als gegenseitig *tolerant* zu erleben und nur eine sehr geringe Anzahl von Lehrern erfährt Beziehungen nur mit „einigen Schülern“ als *tolerant*. Darüber hinaus zeigt sich in den Vorstellungen der Befragten von intergenerativen Beziehungen ebenso ein homogenes Meinungsbild: 94,1% der Lehrpersonen (n = 254) sind der Meinung, dass Toleranz für die Entwicklung positiver Beziehungen „wichtig“ sei. Im Unterschied zur Perspektive der Schüler, nimmt die Mehrheit der Lehrpersonen die Beziehung zu Schülern als grundsätzliches Anerkennungsverhältnis wahr. Seitens der Lehrerschaft ist die Bereitschaft gegeben, die Lernenden in ihrer spezifischen Generationszugehörigkeit als auch in ihrer Individualität anzuerkennen.

Die auf Grundlage der Ergebnisse der Studien von FLAAKE (1989) sowie HELSPER und KRAMER (1998) entstehende Vermutung, dass sich die Einstellungen und Haltungen der älteren Lehrgeneration eher an einem traditionell-asymmetrischen Generationsmodell orientieren, das das Annehmen und Respektieren andersartiger Überzeugungen, Haltungen und Handlungen (FORST 1999, 1627) nicht notwendig impliziert, kann, zumindest für die Wahrnehmungen eines toleranten Miteinanders als Relevanz für das Gelingen intergenerativer Beziehungen, nicht bestätigt werden. Die vielfach von Lehrern angegebenen, auf Toleranz basierenden Beziehungen weisen darauf hin, dass tendenziell ein informalisiertes Generationsmodell bevorzugt wird, das als ein Aufeinanderzugehen der Generationen gedeutet werden kann. Diese Tendenzen markieren einen Wandel in den schulischen intergenerativen Beziehungen von grundsätzlich asymmetrischen, durch hierarchische Ordnungsstrukturen gekennzeichnete Beziehungsqualitäten hin zu einem Generationsmodell des gegenseitigen Anerkennens und Akzeptierens. Dieses ist durch ein Aufweichen starrer statusbedingter Grenzen zwischen den Generationen und normativer Zugehörigkeiten charakterisiert, in dem die Differenz zwischen den Generationen (vgl. dazu Kapitel 2.2.1) jedoch weiterhin akzentuiert bleibt.

Vertrauen als wesentliches Moment intergenerativer Beziehungen (Abb. 23)

In Orientierung an SCHWEER kann davon ausgegangen werden, dass der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern für das persönliche Wohlbefinden der Individuen in der Schule, für die individuellen Entwicklungsprozesse, für die Gestaltung gelingender Unterrichtsprozesse sowie für die Förderung des Engagements der schulischen Akteure insgesamt von wesentlicher Bedeutung ist (2000b, 129 ff.). Neben verschiedenen positiven Auswirkungen eines intergenerativen Vertrauensverhältnisses auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler, wie z. B. eine verstärkt positive und realistische Einschätzung des individuellen Lernerfolgs (SCHWEER 2008), weisen RUDOW (1994) und KLIPPERT (2006) auch auf positive Effekte eines Vertrauensverhältnisses für Lehrpersonen hin. Dabei wirkt sich eine wohlwollende Beziehung zwischen Lehrern und Schülern positiv auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen aus. Mit Blick auf die eigene empirische Analyse wird deutlich, dass die Mehrzahl der befragten Lehrpersonen angibt, die Beziehungen mit „den meisten/vielen Schülern“ als *vertrauensvoll* zu erfahren. Etwa ein Viertel der Lehrpersonen nimmt nur Beziehungen mit „einigen Schülern“ als *vertrauensvoll* wahr und lediglich 5,3% erleben offensichtlich sehr selten ein *vertrautes* Miteinander mit Schülern (Abb. 23). Auch wenn Vertrauen als Eigenschaft intergenerativer Beziehungen in schulischen Lebenswelten etwas weniger relevant zu sein scheint als die Werte Respekt, Gerechtigkeit und Toleranz, gilt sie insgesamt, so zeigen die Befunde der Lehrerbefragung, als ein die Beziehungen bestimmendes Moment (Abb. 23). Im Unterschied zu den Wahrnehmungen der Schüler erlebt die Mehrheit der Lehrpersonen das Miteinander mit Schülern als grundlegend vertrauensvoll. In den reflektierten Vorstellungen fast aller befragten Lehrpersonen (98,4%; n = 255) kommt dem Vertrauensaspekt für die Entwicklung positiver Beziehungen eine hohe Bedeutung zu. Ausgehend von der Annahme, dass die Entwicklung eines vertrauensvollen Miteinanders an verschiedene individuelle Bedingungen gebunden ist und somit nicht zwischen allen Mitgliedern einer Institution entstehen kann, ist es realistisch, dass nicht jeder Lehrer mit jedem Schüler und umgekehrt eine vertraute Beziehung gestalten kann, auch wenn Vertrauen für die Entwicklung positiver Beziehungen als grundlegend erachtet wird.

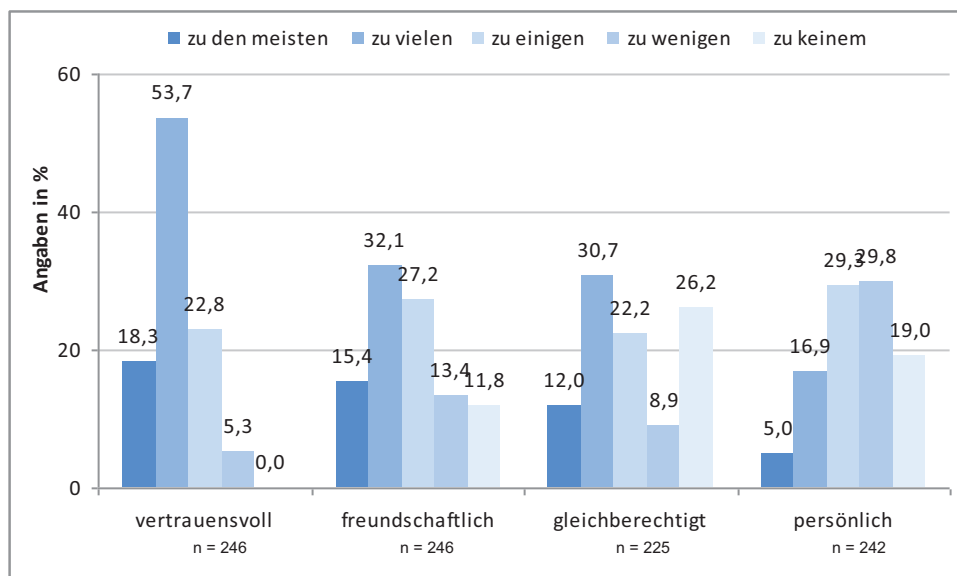


Abb. 23: Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen

Freundschaftliche und persönliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern (Abb. 23)

In schulischen Alltag können sich auch Beziehungsqualitäten entwickeln, bei denen der persönliche Bezug der Beziehungsakteure sehr deutlich wird. Abgesehen von den definitiven Begriffsbestimmungen persönlicher und freundschaftlicher Beziehungen kann für die schulische Situation jedoch durchaus vermutet werden, dass es Beziehungen zwischen einigen Schülern und einigen Lehrern gibt, die als besonders nah erlebt und sowohl von Schülern als auch von Lehrern als *freundschaftlich* und *persönlich* empfunden werden. Diese Vermutung stützt sich auf die Befunde der Schülerbefragung zu *freundschaftlichen* und *persönlichen* intergenerativen Beziehungen in der Schule (Abb. 14), aus der zwar eindeutig hervorgeht, dass die befragten Schüler selten derartige Beziehungen mit Lehrern erleben, in der aber ebenso deutlich wird, dass es tatsächlich einige Schüler gibt, die einen *freundschaftlichen* und *persönlichen* Umgang mit Lehrern beschreiben.

Die Befragung der Lehrpersonen eröffnet in Bezug auf *freundschaftliche* und *persönliche* Beziehungen ein differentes Meinungsbild (Abb. 23). Etwas weniger als die Hälfte der Lehrpersonen gibt an, zu „den meisten/vielen Schülern“ eine *freundschaftliche* Beziehung zu haben, ein Viertel nur mit „einigen“ und ein weiteres Viertel der Pädagogen hat nur „zu wenigen“ oder „keinem Schüler“ ein derart nahes Verhältnis. Grundsätzlich scheinen die Lehrpersonen einem *freundschaftlichen* Verhältnis positiv gegenüberzustehen, denn knapp die Hälfte erlebt ein solches mit einer Vielzahl von Schülern.

Definitiv sind Freundschaftsbeziehungen nach LENZ (2008) zwar besondere Formen persönlicher Beziehungen bzw. allgemeiner sozialer Beziehungen (vgl. z. B. ARGYLE/HENDERSON 1986) und gehören deshalb zur gleichen Analyseinheit, aber in den Reflektionen der Lehrpersonen über den Beziehungsalltag an Schulen zeigt sich, dass ganz offensichtlich zwischen *freundschaftlichen* und *persönlichen* Beziehungen unterschieden wird (Abb. 23). In den subjektiven Erfahrungen haben *persönliche* Beziehungen eine andere Bedeutung als *freundschaftliche* Beziehungen. Als persönlich werden die Beziehungen von einem Viertel der Lehrpersonen den Beziehungen mit tendenziell „vielen Schüler“, von einem weiteren Viertel den Beziehungen „mit einigen Schülern“ und etwas weniger als der Hälfte den Beziehungen mit eher „wenigen Schülern“ beschrieben. Während die Hälfte der Lehrpersonen angibt, selten *persönliche* Beziehungen mit Schülern zu gestalten, pflegt aber fast die Hälfte der Lehrpersonen, mit tendenziell „vielen Schülern“ *freundschaftliche* Beziehungen. In diesem Positionierungsverhalten wird die Unterscheidung der Lehrpersonen zwischen *freundschaftlichen* und *persönlichen* Beziehungen sehr deutlich. Vor dem Hintergrund der in der Schule in der Regel nicht freiwillig gewählten intergenerativen Beziehungen, die eben vielmehr aufgrund der gegebenen Schulpflicht entstehen, können die Entwicklung eines *freundschaftlichen* oder eines *persönlichen* Miteinanders insgesamt als besondere Beziehungsqualitäten eingeschätzt werden, die nicht jeder Schüler mit jedem Lehrer und umgekehrt gestalten kann oder möchte.

Eine bivariate Analyse der Lehrermeinungen hinsichtlich *freundschaftlicher* und *persönlicher* Beziehungen zur Herausarbeitung möglicher schulartenspezifischer Besonderheiten zeigt keine statistisch abgesicherten Unterschiede,⁷⁴ so dass grundsätzlich von ähnlichen Erfahrungen der Gymnasiallehrer und der Lehrer Regionaler Schulen auszugehen ist.

⁷⁴Kreuzung: *freundschaftlich/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = ,385, Signifikanz = ,825; Cramers V = ,040, Signifikanz = ,825 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 246 (Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen - reale Erfahrungen)

Kreuzung *persönlich/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = ,104; Signifikanz = ,949; Cramers V = ,021, Signifikanz = ,949 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 242 (Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen - reale Erfahrungen)

Unabhängig von der Art und Weise, wie die sozialen Beziehungen in der Schule wahrgenommen werden, ist es u. a. für die Herleitung von Aussagen über die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrpersonen notwendig zu erfahren, ob die realen Erfahrungen mit intergenerativen Beziehungen wunschgemäß sind oder ob Diskrepanzen zwischen der Realität und den individuellen Wünschen der Lehrpersonen sichtbar werden. Denn zufriedenstellende Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern haben auch positive Nebeneffekte für die Wahrnehmung der Arbeitszufriedenheit (vgl. RUDOW 1994; KLIPPERT 2006).

Ein Vergleich der Befunde der realen Erfahrungen der Pädagogen mit ihren Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen an Schulen⁷⁵ lässt weitgehend auf Zufriedenheit innerhalb der Lehrerschaft schließen, die sich insbesondere darin zeigt, dass von der Gruppe der Lehrkräfte, die grundsätzlich zu „den meisten/vielen Schülern“ ein *freundschaftliches* Verhältnis pflegen (Abb. 23: 46,7%), auch die überwiegende Mehrzahl (81,4%; n = 242) von der Relevanz dessen überzeugt ist. Ferner wird diese Tendenz für eine kleinere Gruppe von Lehrern sichtbar, die *freundschaftliche* Beziehungen mit „wenigen Schülern/keinem Schüler“ gestalten (Abb. 23: 25,2%), denn von diesen Lehrern ist etwa ein Viertel auch von der Irrelevanz einer Freundschaftsbeziehung überzeugt. Innerhalb der Gruppe der Lehrpersonen, die mit „wenigen Schülern/keinem Schüler“ *freundschaftliche* Beziehungen erfährt (Abb. 23: 25,2%), lässt sich allerdings auch eine Anzahl von Pädagogen (19,4%) verorten, die ein *freundschaftliches* Miteinander als „wichtig“ erachten und sich somit ein offenes, nahes und möglicherweise partnerschaftliches Miteinander mit Schülern wünschen, dieses im Berufsalltag aber nur selten erleben.

Auch die Gegenüberstellung der realen Erfahrungen und der Vorstellungen der Lehrpersonen bezogen auf *persönliche* Beziehungen eröffnet Zusammenhänge:⁷⁶ Die Mehrzahl der Gruppe der Lehrpersonen (n = 238), die zu tendenziell „vielen Schülern“ eine *persönliche* Beziehung hat (Abb. 23: 21,9%), ist auch von deren Relevanz überzeugt. Insbesondere für diese Lehrer kann eine Zufriedenheit konstatiert werden, denn einerseits nehmen sie eine ganze Reihe naher, offener und kommunikativer Beziehungen wahr und messen dieser andererseits auch eine hohe Bedeutung bei.

Von den Lehrpersonen, die mit tendenziell „wenigen Schülern“ *persönliche* Beziehungen gestalten (Abb. 23: 58,8%), ist ein Viertel (n = 238) allerdings von der Relevanz eines *persönlichen* Miteinanders überzeugt. Trotzdem erfahren sie dies in der Realität nur selten. Die Hälfte der Lehrpersonen, die mit „wenigen Schülern/keinem Schüler“ *persönliche* Beziehungen wahrnehmen, misst dieser Dimension eine ambivalente Bedeutung zu.

Im Vergleich zu den Schülerperspektiven nehmen die Lehrer *freundschaftliche* und *persönliche* Beziehungen im Schulalltag häufiger wahr als Schüler. Im Vergleich mit anderen Merkmalen intergenerativer Beziehungen wie Respekt, Toleranz und Vertrauen sind freundschaftliche und persönliche Komponenten aus Sicht von Lehrern zwar keine zentralen Merkmale intergenerativer Beziehungen, aber dennoch sind sie für die Beschreibung der Beziehungen einiger Lehrer zu einigen Schülern von besonderer Bedeutung.

⁷⁵ Kreuzung *freundschaftlich/freundschaftlich*: Chi-Quadrat nach Pearson = 79,217; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,405, Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 242 (Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen - reale Erfahrungen und Erwartungen)

⁷⁶ Kreuzung *persönlich /persönlich*: Chi-Quadrat nach Pearson = 71,816; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,388, Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 238 (Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen - reale Erfahrungen und Erwartungen)

Auf Gleichberechtigung basierende intergenerative Beziehungen (Abb. 23)

Dass die Beziehungen zwischen einigen Lehrern und einigen Schülern im Wandel begriffen sind, zeigen die vorgestellten Meinungsbilder der Befragten hinsichtlich *freundschaftlicher* und *persönlicher* Perspektiven (Abb. 23). Die Belege für Veränderungen des intergenerativen Miteinanders im schulischen Kontext sind im Vergleich mit dem sich in der Familie vollziehenden Veränderungsprozess allerdings eher gering (siehe dazu Kapitel 2.2.1) und dennoch kann unter Berücksichtigung vorliegender Befunde davon gesprochen werden, dass sich die schulischen Generationsbeziehungen im Wandel befinden.

Auf die Befunde der Analyse hinsichtlich der Wahrnehmungen eines *gleichberechtigten* intergenerativen Miteinanders Bezug nehmend, wird ein differentes Meinungsbild innerhalb der Lehrerschaft deutlich (Abb. 23): Immerhin gibt fast die Hälfte der Pädagogen an, die Beziehungen mit „den meisten/vielen Schülern“ als *gleichberechtigte* Partnerschaft zu erleben und etwa ein Viertel der Lehrpersonen nimmt die Beziehungen nur mit „einigen Schülern“ als *gleichberechtigtes* Verhältnis wahr, während ein Drittel nur mit „wenigen Schülern/„keinem Schüler“ ein paritätisches Verhältnis (Abb. 23) beschreibt.

Grundsätzlich begegnen die Pädagogen einem *gleichberechtigten* Miteinander positiv, denn immerhin nimmt fast die Hälfte ein solches mit einer Vielzahl von Schülern wahr. Ein *gleichberechtigte* Beziehung setzt die Anerkennung von Autonomie und Selbstbestimmung sowie Gleichwertigkeit der Personen voraus und geht mit einem Vertrauensvorschuss, Wertschätzung und geringen Kontrollpraktiken einher. Diese Indikatoren treffen offensichtlich nicht für die Beziehungen zwischen allen Schülern und allen Lehrern zu, denn in den Schulen zeigen sich aus Sicht eines Drittels der Lehrpersonen auch Beziehungen, die sich vielmehr durch asymmetrische und hierarchische Tendenzen sowie durch Heteronomie charakterisieren lassen und in denen die Kommunikation eher durch Vorgaben und Auflagen bestimmt ist und gemeinsame Aushandlungsprozesse wenig Raum finden. Allerdings bedeuten diese Tendenzen nicht, dass in Beziehungen, in denen die Akteure sich nicht *gleichberechtigt* erleben, kommunikative Aushandlungsprozesse, Vertrauen, Anerkennung von Autonomie und Selbstbestimmung nicht entwickelt werden. Vielmehr ist ein *gleichberechtigtes* Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern als eine besondere Form sozialer Beziehungen einzuschätzen, die keineswegs, so zeigen die Befunde, als grundsätzlich gegebene Erscheinungsform angesehen werden kann. In streng hierarchischen Lehrer-Schüler-Beziehungen werden diese Entwicklungen ebenso möglich sein. Als *gleichberechtigt* wird dieses Miteinander jedoch nicht erlebt, denn die Beziehungsqualität müsste um den Aspekt der empfundenen Gleichwertigkeit der Personen erweitert werden, was für ein klassisches intergeneratives pädagogisches Verhältnis nicht zutrifft.

Abgesehen von den unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich des Wahrnehmens und Umgehens der Generationen mit der Generationendifferenz, kann Gleichberechtigung als Merkmal intergenerativer Beziehungen auch im Kontext der von HELSPER u. a. (2007, 71 ff.) diskutierten Spannungsfelder pädagogischer Beziehungen, zwischen Symmetrie und Asymmetrie sowie Autonomie und Heteronomie, verortet werden. Ein *gleichberechtigtes* Miteinander würde in diesem Zusammenhang die Entwicklung eines tendenziell symmetrischen Verhältnisses zwischen den Generationen bedeuten. Mit Blick auf die vorliegenden Befunde kann für die Sicht von 42,7% der Lehrer eine dominante Orientierung an einem solchen symmetrischen Beziehungsgeflecht angenommen werden, denn die Pädagogen erleben aus ihrer subjektiven Sicht die Beziehungen mit tendenziell „vielen Schülern“ als *gleichberechtigte* Partnerschaft (Abb. 23). Bezogen auf das Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie kann bei einem *gleichberechtigten* Verhältnis von einer wachsenden Anerkennung der Autonomie der Schüler durch die

Lehrpersonen ausgegangen werden, die einerseits als wesentliche Basis gelingender schulischer intergenerativer Beziehungen (ebd., 72) und andererseits als Ausgangspunkt für die Entwicklung partnerschaftlicher Umgangspraktiken gelten.

So wie freundschaftliche und persönliche sind auch gleichberechtigte Beziehungen besondere Formen schulischer intergenerativer Beziehungen. Das Verständnis der Lehrpersonen in Bezug auf paritätische, auf Gleichberechtigung beruhende Umgangsformen ist aber eher mit Vorstellungen von offenen, aufgeschlossenen und zugewandten Beziehungshaltungen verbunden, die, über ihren besonderen Stellenwert hinaus, häufiger zwischen Lehrern und Schülern höherer Klassen entstehen als zwischen Lehrern und Schülern niedriger Klassen. Denn die wachsende Anerkennung der Autonomie der Schüler durch die Lehrpersonen sowie die Verschiebung der Asymmetrie hin zu einem tendenziell symmetrischen Beziehungsgeflecht setzt spätestens mit dem Übergang der Schüler in die Sekundarstufe II ein und wird u. a. durch Kompetenzverschiebungen zu Gunsten der jüngeren Generation in spezifischen lebenspraktischen Bereichen, wie z. B. im Bereich der digitalen Medienkultur, verstärkt (GRABHOFF 2008, 33).

Bezogen auf die Fachdebatte um die Differenz zwischen den Generationen kann für die Meinungen der Lehrpersonen in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen werden, dass sich diese der Differenz im Sinne eines Andersseins (vgl. WIMMER 1998; HELSPER/KRAMER/BUSSE 2001) bewusst sind, der Umgang mit dieser jedoch unterschiedlich ist: Einerseits werden Entwicklungslinien eines symmetrischen Verhältnisses, eines Annäherns und Aufeinanderzugehens der Generationen offensichtlich, in denen die Generationendifferenz zu verschwinden scheint und andererseits werden Beziehungsmuster praktiziert, in denen die Betonung der Generationendifferenz dominiert. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen der Pädagogen legen schulartenspezifische Besonderheiten im Hinblick auf ein *gleichberechtigtes* Miteinander nahe, die allerdings nicht bestätigt werden können.⁷⁷

So unterschiedlich wie partnerschaftliche Beziehungen von Lehrern wahrgenommen werden, sind auch deren Vorstellungen von einem *gleichberechtigten* Miteinander mit Schülern. Nur wenige Pädagogen positionieren sich eindeutig zur Relevanz oder Irrelevanz des Merkmals Gleichberechtigung als Bedingung gelingender Beziehungspraktiken: Somit steht etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (n = 253) dem Aspekt Gleichberechtigung als Kennzeichen intergenerativer schulischer Beziehungen ambivalent gegenüber und misst dieser Eigenschaft eine begrenzte Bedeutung zu. Deutlich wird aber auch, dass Gleichberechtigung insbesondere in den Meinungen von 17,4% der Befragten keine besondere Relevanz im schulischen Alltag hat. Dieser Gruppe von Lehrpersonen steht allerdings ein konträr positioniertes Viertel von Pädagogen gegenüber, die einem gleichberechtigten Lehrer-Schüler-Verhältnis einen hohen Stellenwert einräumen.

Für die Gegenüberstellung der Erfahrungen mit den angestrebten Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen können folgende Zusammenhänge festgestellt werden:⁷⁸ Die Lehrer, die eine Vielzahl *gleichberechtigter* Beziehungen erleben, stehen diesen insgesamt auch aufgeschlossen bis leicht zurückhaltend gegenüber, jedoch nicht ablehnend. Die Lehrpersonen, die das intergenerative Miteinander mit ausgewählten Schülern als *gleichberechtigt* wahrnehmen, äußern sich hinsichtlich der Relevanz von Gleichberechtigung

⁷⁷ Kreuzung *gleichberechtigt/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 3,765; Signifikanz = ,152; Cramers V = ,129, Signifikanz = ,152 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 225 (Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen - reale Erfahrungen)

⁷⁸ Kreuzung *gleichberechtigt/gleichberechtigt*: Chi-Quadrat nach Pearson = 108,279; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,491, Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 225 (Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen - reale Erfahrungen und Erwartungen)

auch mit zurückhaltenden Einschätzungen und die Gruppe der Lehrer, die selten *gleichberechtigte* Beziehungen erfahren, erachten Gleichberechtigung als Merkmal intergenerativer Beziehungen entweder nicht als wichtig oder sie sind geteilter Meinung.

Entsprechend der Befunde ist Gleichberechtigung insgesamt keine charakterisierende Eigenschaft schulischer intergenerativer Beziehungen, sondern vielmehr sind Aspekte wie Gerechtigkeit, Respekt und Vertrauen zentrale, die Beziehungen bestimmende Momente. Offensichtlich ist Gleichberechtigung im Gegensatz zu diesen zentralen Momenten ein umstrittener Aspekt in Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Gegenseitig ablehnende und distanzierte intergenerative Beziehungen (Abb. 24)

In empirischen Untersuchungen konnten neben empathischen und anerkennenden Haltungen der Lehrpersonen gegenüber Schülern auch verschiedene Formen abwertender und wenig anerkennender Einstellungen von Lehrern herausgearbeitet werden (vgl. STRECKEISEN u. a. 2007; WEIZEL 2004).

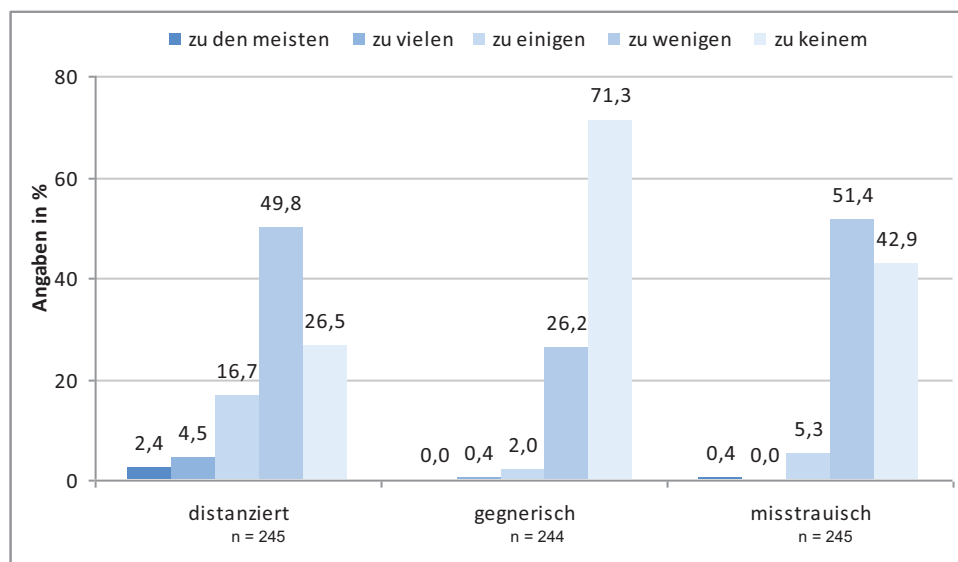


Abb. 24: Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen

Bezug nehmend auf die Befunde der vorliegenden Analyse kann festgehalten werden, dass die intergenerativen Beziehungen in den Sichtweisen der Lehrpersonen nur sehr begrenzt als *abwertend* und *ablehnend* sowie auf *Gleichgültigkeit* basierend wahrgenommen werden.⁷⁹ Misstrauen und Distanz sind im sozialen Miteinander zwischen einigen Lehrern und einigen Schülern hingegen etwas häufiger anzutreffen (Abb. 24). Auch wenn die Ergebnisse auf insgesamt wenig *misstrauische* und *distanzierte* Beziehungen hinweisen, lassen sich entsprechend der Befunde auch schwierige Beziehungskonstellation feststellen. Diese kommen insbesondere darin zum Ausdruck, dass die Hälfte der Lehrpersonen angibt, den Umgang mit einzelnen Schülern („wenigen Schülern/keinem Schüler“) als gegenseitig *misstrauisch* und somit wenig zugewandt wahrzunehmen. In diesem Zusammenhang zeichnen sich offenbar Tendenzen einer „Anerkennungsprekarität“

⁷⁹ Die Häufigkeitstabellen zu den Variablen *abwertend*, *gleichgültig* und *ablehnend* sind dem Anhang (5.1.2) zu entnehmen. Auf eine graphische Darstellung wird aufgrund der Eindeutigkeit der Positionierungen innerhalb der gesamten Lehrerschaft verzichtet.

(OPHARDT 2006, 250) ab, wobei die befragten Lehrer insgesamt äußerst selten negative Erfahrungen hinsichtlich sozialer Beziehungen mit Schülern reflektieren.

Grundsätzlich erlebt die Mehrzahl der Pädagogen zu „wenigen Schülern/keinem Schüler“ *distanzierte* Beziehungen und nur aus Sicht von 6,9% der Lehrpersonen ist Distanz ein zentrales Merkmal der Beziehungen zu Schülern (Abb. 24). Im Vergleich zur Schülerbefragung, in der sich zwischen Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich distanzvoller Beziehungen zeigen, bestätigt sich dieser Unterschied in den Schularten auf Seiten der Lehrer nicht.⁸⁰

Ein *distanziertes* Verhältnis muss nicht zwangsläufig als Problem der wechselseitigen Anerkennung gedeutet werden, denn gegenseitige Distanz zu wahren, meint auch einen Schutz- und Schonraum für Schüler zu gewähren. Dies gilt insbesondere für den schulischen Kontext, weil in diesem Leistungs- und Bildungserfolge wichtige Kriterien für Anerkennung sind (vgl. RANDOLL 1997), durch die die machtvolle Position der Lehrer als Repräsentanten der Institution Schule verstärkt wird (HELSPER u. a. 2005, 191). Daher bedeutet das Einhalten eines gewissen Abstandes zwischen den Generationen keine negative Haltung, gerade wegen des Leistungs- und Bewertungsprinzips, sondern spiegelt die bestimmende Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung wider (ebd., 182). Neben schutzbietenden Vorteilen einer distanzierten Haltung in grundsätzlich asymmetrischen, aber dennoch zugewandten, gegenseitig annehmenden und offenen Beziehungsstrukturen, begünstigen Aspekte wie Leistungs- und Bewertungskriterien, Selektionsprozesse und Qualifikationsmöglichkeiten sogar ein *distanziertes* Miteinander und stehen in einem engen Zusammenhang mit der Anerkennung von Lehrern gegenüber Schülern (vgl. RANDOLL 1997).

Auf dem Hintergrund, dass knapp die Hälfte (n = 250) der Pädagogen Distanz für die Entwicklung positiver intergenerativer Beziehungen als relevant einschätzt und die andere Hälfte der Lehrpersonen von der Unwichtigkeit von Distanz für das Gelingen intergenerativer Beziehungen überzeugt ist, kann festgehalten werden, dass Distanz ein umstrittenes Merkmal pädagogischer Generationsbeziehungen ist.

5.1.2.2 Vertrauensvoll und partnerschaftlich – Die Wahrnehmungen der Lehrer von Lehrer-Schüler-Beziehungen

Die Befunde der Lehrerbefragung geben einen grundlegenden Eindruck über das Meinungsbild der Pädagogen hinsichtlich ihrer Wahrnehmungen von intergenerativen Beziehungen. Dabei konnten sowohl zentrale als auch weniger zentrale Merkmale schulischer Beziehungspraktiken herausgearbeitet werden. An diesen differenzierten Befunden der einzelnen Beziehungsmerkmale anknüpfend wird der Umfang diesbezüglich dargestellter Ergebnisse systematisch reduziert, um im Fortlauf der Analyse wesentliche *Dimensionen* (Tab. 13) schulischer intergenerativer Beziehungen sowie *typische Beziehungskonstellationen* (Abb. 25) zu untersuchen.

Auf der Grundlage des Antwortverhaltens der Lehrpersonen hinsichtlich der in Kapitel 5.1.2.1 „Positive Erfahrungen und hohe Erwartungen“ erläuterten Beziehungsmerkmale lassen sich faktorenanalytisch drei Dimensionen schulischer intergenerativer Beziehungen bilden (Tab. 13). Eine erste Dimension wird durch die Items *tolerant*, *rücksichtsvoll*, *respektvoll*, *gerecht*, *wertschätzend* und *aufrichtig* entwickelt (Cronbachs Alpha = ,786.). Diese kennzeichnenden Momente signalisieren gegenseitige Zugewandtheit, Anerkennung,

⁸⁰ Kreuzung: *distanziert/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 1,086, Signifikanz = 0,581; Cramers V = 0,067, Signifikanz = 0,581 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 245 (Lehrerperspektive auf intergenerative Beziehungen -reale Erfahrungen)

Offenheit, aber auch Achtung und Respekt zwischen den Generationen, so dass diese Dimension als **respektvoll-aner kennende (1)** Beziehungsdimension bezeichnet wird.

Eine zweite Beziehungsdimension wird auf der Grundlage von Variablen gebildet, die zum Teil negative beziehungsweise schwierige Beziehungs- und Umgangspraktiken umfassen. Ein *distanziertes* Miteinander gehört, so wurde es bislang dargestellt, nicht in die Kategorie negativer Beziehungskonstellationen, sondern kann in ausgewogenem Maße als integraler Bestandteil eines professionellen pädagogischen Miteinanders verstanden werden, nicht aber im Sinne eines gegenseitigen Missachtens, vielmehr als ein Bewahren und Zurückhalten im Sinne eines zu gewährenden Schutzes. Einander nahestehende, zugewandte, offene und aufgeschlossene Kommunikations- und Umgangsformen sind dieser Beziehungsdimension, die als **misstrauisch-distanziert (2)** beschrieben wird, nicht inhärent. Vielmehr wird ein machtkämpfendes, konkurrenzbehaftetes und gegnerisches Miteinander deutlich, in dem Distanz eine zweiseitige Funktion einnimmt, die einerseits als Abwehrhaltung und andererseits als Wahrung des Eigenen, des Persönlichen und als Schutz, gedeutet werden kann (Cronbachs Alpha = ,488⁸¹).

Die dritte Dimension intergenerativer Beziehungen aus Sicht von Lehrpersonen bilden Items, die eine hohe, positive emotionale Beziehungsqualität signalisieren und stellvertretend für ein sehr persönliches Miteinander stehen. Charakteristisch sind hier offensichtlich ein sehr zugewandtes, vertrautes Miteinander, offene Kommunikations- und Umgangsformen zwischen den Generationen und symmetrische Beziehungstendenzen, die auch ein Aufweichen der Grenzen zwischen den Generationen vermuten lassen. Dieser sehr persönliche Bezug wird mit der Bezeichnung einer **vertrauensvoll-partnerschaftlichen (3)** Beziehungsdimension zum Ausdruck gebracht (Cronbachs Alpha = ,654).

Tab. 13: Dimensionen intergenerativer Beziehungen aus Sicht von Lehrern⁸²

	(1)	(2)	(3)
Items	respektvoll- aner kennend	misstrauisch- distanziert	vertrauensvoll- partnerschaftlich
tolerant	,712		
rücksichtsvoll	,703		
respektvoll	,684		
gerecht	,665		
wertschätzend	,642		
aufrichtig	,623		
misstrauisch		,825	
gegnerisch		,656	

⁸¹ Der Chronbachs Alpha-Wert ist für diese Skala nur bedingt zufriedenstellend. Mit Orientierung an den Ergebnissen der PISA-Studie 2003, in der auch für Skalen unter dem Wert 0,5 Konsistenz und Eignung angenommen werden, wird auch hier von einem akzeptablen Ergebnis ausgegangen (vgl. Pisa-Konsortium Deutschland 2006).

⁸² Faktorenladungen unter 0.40 wurden unterdrückt.

	(1)	(2)	(3)
Items	respektvoll- anerkennend	misstrauisch- distanziert	vertrauensvoll- partnerschaftlich
distanziert		,526	
freundschaftlich			,748
persönlich			,637
gleichberechtigt			,621
vertrauensvoll			,616
unterstützend			,470
Cronbachs Alpha	,786	,488	,654
Anzahl gültiger Fälle	229	238	213

Ausgehend von der Fragestellung, welche intergenerativen Beziehungs- und Umgangsformen Lehrer real wahrnehmen, liegt der Fokus nun auf der clusteranalytischen Ermittlung der Verteilung der Lehrpersonen innerhalb der einzelnen Beziehungsdimensionen (Tab. 13).

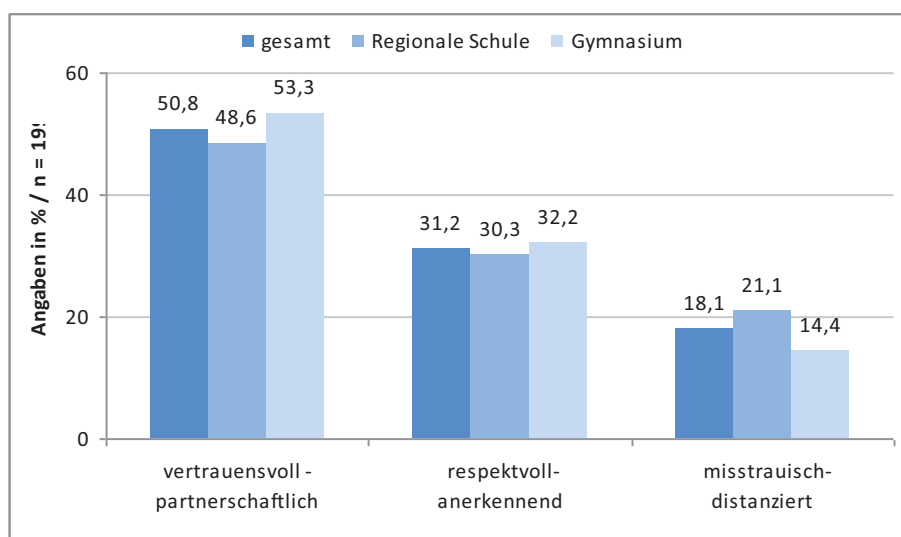


Abb. 25: Dominante Beziehungskonstellationen aus Lehrersicht - Schultart

Insgesamt lassen sich für die befragten Lehrer eindeutige Tendenzen real erlebter intergenerativer Beziehungen herausarbeiten, die sich sowohl in Gymnasien als auch in Regionalen Schulen wieder finden. Konkret wird für real praktizierte schulische Beziehungsformen ein dominant **vertrauensvoll-partnerschaftlicher** Umgang erlebt. Für etwa die Hälfte der Lehrpersonen beider Schularten ist diese Beziehungskonstellation bestimmend für den Schulalltag (Abb. 25). Kennzeichen vertrauensvoll-partnerschaftlicher Beziehungen sind ein freundschaftlicher Umgang sowie ein persönliches, vertrauensvolles und gleichberechtigtes Miteinander als Ausdruckformen einander nahestehender und wertschätzender sowie gegenseitig anerkennender Haltungen. Innerhalb vertrauensvoll-partnerschaftlicher Beziehungen sind neben offenen, zugewandten, persönlichen und

freundschaftlichen Merkmalen auch Elemente der respektvoll-anererkennenden Beziehungsdimension (Tab. 13) von Bedeutung.⁸³

Entsprechend der vorliegenden Befunde schulischer Lebenswelten kann ein Aufeinander-zugehen der Generationen und ein allmähliches Aufweichen der Differenz unter Berücksichtigung der Akzeptanz dieser als Anderssein der Generationen (vgl. WIMMER 1998; RENDTORFF 1998) beschrieben werden. Offene Kommunikationsformen, gemeinsame Aus-handlungs- und Entscheidungsprozesse sowie wechselseitige Lehr-Lern-Prozesse sind für das Miteinander an Schulen von Bedeutung.

Neben der verstärkt wahrgenommen vertrauensvoll-partnerschaftlichen Beziehungskonstellation beschreibt knapp ein Drittel aller befragten Pädagogen das Miteinander mit Schülern im Wesentlichen als **respektvoll-anererkennend**. Charakteristisch sind dafür u. a. ein tolerantes, respektvolles und wertschätzendes sowie von Gerechtigkeit getragenes soziales Miteinander (Tab. 13). Vertrauensvoll-partnerschaftliche Elemente intergenerativer Beziehungen (Tab. 13) haben in dieser praktizierten Beziehungsform hingegen wenig Bedeutung.

Neben den beiden hauptsächlich vertretenen Beziehungskonstellationen, vertrauensvoll-partnerschaftliche sowie respektvoll-anererkennende Beziehung, lässt sich auch ein Typus praktizierter sozialer Beziehungen in den Schulen verorten, der als **misstrauisch-distanziert** beschrieben wird. Bezugspunkte für diesen Typus sind ein misstrauischer, gegnerischer und distanzierter Umgang der Generationen (Tab. 13), so dass ein Auseinanderdriften der schulischen Beziehungen aufgrund mangelnder Anerkennung, Wertschätzung und unzureichenden Vertrauens naheliegend ist. Eine derartige gegenseitige Ablehnung wird aus Sicht eines Viertels der Lehrpersonen reflektiert, wobei ein misstrauisch-distanziertes Miteinander den Alltag Regionaler Schulen etwas stärker mitbestimmt als den Schulalltag an Gymnasien. Auch wenn Distanz ein wesentlicher Bestandteil institutioneller pädagogischer Beziehungen ist, kann eine auf gegenseitigem Misstrauen und Ablehnung basierende distanzierte Beziehungskonstellation eindeutig als negativ belastet eingeschätzt werden, die sich weder günstig auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen (vgl. RUDOW 1994; KLIPPERT 2006) noch auf das der Schüler und deren Leistungsentwicklung und Schulfreude auswirkt.

Insgesamt, so zeigen die Befunde (Abb. 25), nehmen die Lehrpersonen die Beziehungen zu Schülern überwiegend vertrauensvoll-partnerschaftlich und respektvoll-anererkennend wahr, so dass zumindest aus Sicht der Pädagogen von einer meist gelingenden Anerkennung zwischen Schülern und Lehrern ausgegangen werden kann.

5.1.2.3 Einigkeit innerhalb der Lehrerschaft - Ein respektvoller und gleichzeitig partnerschaftlicher Umgang als Voraussetzung für das intergenerative Miteinander an Schulen

Die Ansprüche der Lehrpersonen hinsichtlich verschiedener Beziehungspraktiken wurden im Kapitel „Positive Erfahrungen und hohe Erwartungen“ (5.1.2.1) im Einzelnen analysiert. Zur systematischen Zusammenfassung dieser Ergebnisse wird eine gezielte Reduzierung der Items dieser Kategorie vorgenommen, um zum einen mögliche *Dimensionen* (Tab. 14) gewünschter Beziehungen herzuleiten und zum anderen die von den Pädagogen besonders *favorisierten Beziehungstypen* (Abb. 26) zu analysieren.

In den Meinungen der befragten Lehrer lassen sich zwei Dimensionen wünschenswerter intergenerativer Beziehungen verorten (Tab. 14). Die aus den Items *respektvoll*, *gerecht*,

⁸³ Die nicht aus der Abb. 25 hervorgehenden, im Text aber beschriebenen Sachverhalte zu den einzelnen Beziehungsformen sind dem Anhang zu entnehmen (5.1.2.2).

tolerant, vertrauensvoll, aufrichtig, und wertschätzend gebildete Skala wird als **respektvoll-ankennende (1)** Beziehungsdimension bezeichnet (Chronbachs Alpha = ,628). Die zweite Skala wird als **partnerschaftliche (2)** Beziehungsdimension benannt, denn die Items *freundschaftlich, gleichberechtigt* und *persönlich* fokussierten im Gegensatz zur ersten Dimension einen nahestehenden paritätischen Charakter (Chronbachs Alpha = ,525).

Tab. 14: Dimensionen reflektierter Vorstellungen intergenerativer Beziehungen aus Sicht von Lehrern

	(1)	(2)
Items	respektvoll-ankennend	partnerschaftlich
respektvoll	,681	
gerecht	,599	
tolerant	,566	
vertrauensvoll	,509	
aufrichtig	,553	
wertschätzend	,531	
freundschaftlich		,712
gleichberechtigt		,711
persönlich		,512
Cronbachs Alpha	,628	,525
Anzahl gültiger Fälle	246	242

Eine clusteranalytische Untersuchung der von Lehrern favorisierten Beziehungsmerkmale ermittelt drei Gruppen von Lehrpersonen, die jeweils einer der drei Beziehungsdimensionen zugeordnet werden können. Die Vorstellungen von akzeptierend reflektierten Lehrer-Schüler-Beziehungen lassen sich für eine Lehrergruppe im Horizont **partnerschaftlicher** Beziehungen lokalisieren, von einer weiteren Gruppe werden Beziehungsmodelle favorisiert, die dominierend **respektvoll-ankennend** ausgerichtet sind und eine dritte Gruppe von Pädagogen favorisiert **partnerschaftlich-respektvolle** Beziehungsformen (Abb. 26).⁸⁴ Im Gegensatz zu respektvoll-ankennenden sowie partnerschaftlich-respektvollen Beziehungspraktiken, die von jeweils ca. 40% der Befragten favorisiert werden, steht nur etwa ein Viertel der Lehrpersonen einer partnerschaftlichen Lehrer-Schüler-Beziehung sehr offen gegenüber.⁸⁵ In den Meinungsbildern

⁸⁴ Eine Tabelle zur „Endgültigen Lösung der Clusterzentren“ befindet sich im Anhang (5.1.2.3). Aus dieser Tabelle gehen die einzelnen Beziehungsmerkmale hervor.

⁸⁵ Bemerkenswert ist, dass von der Gruppe der Lehrer, die eine partnerschaftliche Beziehung mit Schülern favorisieren, ein respektvolles Miteinander nur selten ausdrücklich als Grundlage gelingender Beziehungen angegeben wird. Eine denkbare Interpretation der Lehrpersonen wäre, dass Respekt eine in partnerschaftlichen Beziehungen gegebene Voraussetzung ist, auf deren Grundlage sich Partnerschaften gründen: Der konkrete Bezugspunkt dieser Lehrergruppe ist Partnerschaft. Diese Lehrpersonen schätzen demnach ein persönliches, freundschaftliches und paritätisches Miteinander als zentral für das Gelingen pädagogischer Beziehungen ein.

Auf dem Hintergrund der Ausführungen von MOLL (2000) könnte vermutet werden, dass diese Gruppe von Lehrern sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Berufseinstiegsphase befindet, denn Berufseinsteiger gestalten die Beziehung mit ihren Schülern anders als erfahrene Kollegen. Nach MOLL fühlen sich die jungen

der Lehrer haben rein freundschaftliche, persönliche und auf Gleichberechtigung beruhende Beziehungen zu Schülern weniger Bedeutung. Vielmehr dominieren in den Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen gegenseitiger Respekt und Anerkennung, die auch im Zusammenspiel mit einem partnerschaftlichen Umgang als wünschenswert beschrieben werden. Diese Tendenzen zeigen sich gleichermaßen sowohl für Lehrer Regionaler Schulen als auch für Gymnasiallehrer. Werden die Vorstellungen der Lehrpersonen von intergenerativen Beziehungen zusammengefasst, könnte eine fast homogene Orientierung an einem Generationsgefüge ausgemacht werden, das sich im Mittelpunkt eines Spannungsfeldes von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen verorten lässt (vgl. HELSPER u. a. 2007). Die individuellen Verhaltensweisen und Kommunikationsformen orientieren sich dabei sowohl am Pol der Distanz als auch am Pol der Nähe. Die Befunde weisen jedoch auch auf einen hohen Stellenwert eines respektvollen Gegenübertretens in einem partnerschaftlichen Miteinander hin.

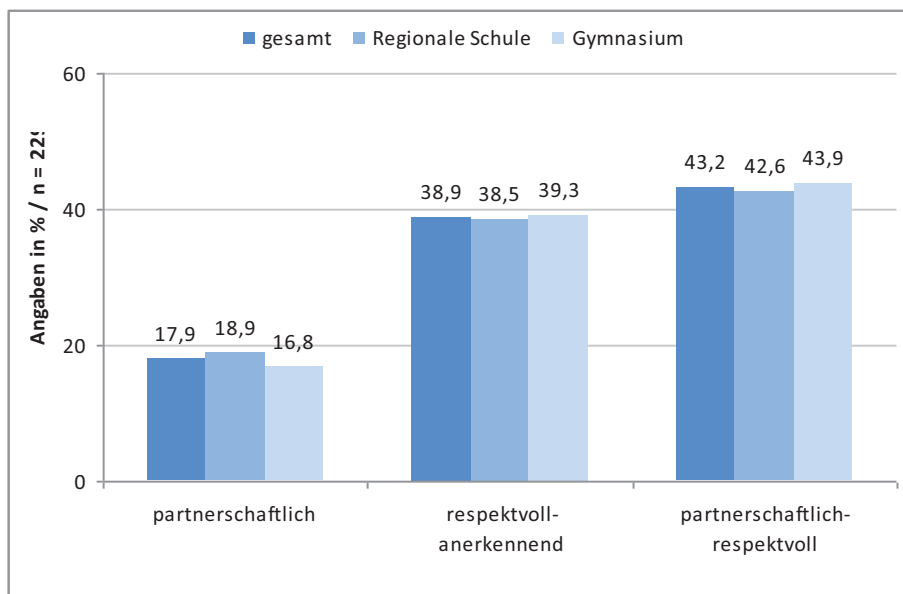


Abb. 26: Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen aus Lehrersicht - Schulart

5.1.3 Zusammenfassung und Vergleich der Erfahrungen und Erwartungen von Schülern und Lehrern

Im Resümee zeigt sich, dass die Sichtweisen der Lehrer und Schüler auf die gemeinsame Beziehung differenziert, kongruent, aber auch divergent sind. Diese Tendenz bestätigt sich sowohl für die Bewertungen realer Beziehungen als auch in Bezug auf das gewünschte

Lehrer aufgrund ihres Alters den Schülern besonders nah und treten diesen noch nicht mit ihrem Status als Lehrerin oder Lehrer gegenüber. Den jungen Lehrern ist nach MOLL insbesondere an der Akzeptanz und Anerkennung der Schüler gelegen, wodurch die Generationendifferenz zunächst nicht beachtet wird (ebd., 115 ff.). Allerdings beschreibt die Autorin, dass nach einer kurzen Phase scheinbarer persönlicher Beziehungen zwischen jungen Lehrern und Schülern diese in eine von Schülern ausgehende Forderung nach mehr Autorität und Strenge kippen und die jungen Lehrer nicht selten ins Zweifeln hinsichtlich ihrer Berufswahl geraten. Unter Berücksichtigung der Alterstruktur der befragten Lehrer kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass es sich bei der Favorisierung eines partnerschaftlichen Miteinanders um eine Besonderheit der Gruppe der Berufseinsteiger handelt, denn innerhalb der zu Grunde liegenden Stichprobe stellt diese Gruppe eine Minderheit dar. Der Wunsch nach einem partnerschaftlichen Miteinander ist also nicht auf das Alter der Lehrkräfte zurückzuführen, sondern es handelt sich hierbei um eine grundsätzliche Einstellung bzw. Grundhaltung von Lehrern gegenüber Schülern.

Verhältnis. Darüber hinaus wird die Beziehungswirklichkeit von Lehrern weitaus günstiger eingeschätzt als von Schülern; auch entspricht die von Lehrern wahrgenommene reale Beziehungskultur stärker ihren Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen. Die Kontrastierung dieser beiden Perspektiven zeigt für Schüler größere Diskrepanzen zwischen wahrgenommener Wirklichkeit und Wunschvorstellungen. Generationendifferenz kennzeichnet sich hier durch ein stärkeres Gleichgewicht zwischen Wünschen und Erfahrungen der erwachsenen Generation, der eine visionäre jüngere Generation gegenübersteht, deren Wunschvorstellungen und Wirklichkeitserfahrungen diskrepant sind.

Konkret lassen sich aus den Einschätzungen der Schüler und Lehrer drei Formen sozialer intergenerativer Beziehungen rekonstruieren, die aus Sicht beider Personengruppen den Schulalltag bestimmen, in ihrer Präsenz jedoch unterschiedlich wahrgenommen werden. **Vertrauensvoll-partnerschaftliche** Beziehungen, deren besondere Kennzeichen beispielsweise ein freundschaftliches, gleichberechtigtes und persönliches Miteinander zwischen Lehrern und Schülern sind, werden von Lehrern (50,8% von n = 199) weitaus häufiger bestätigt als von Schülern (27,4% von n = 1087). Hingegen nehmen etwas mehr Schüler (39,7%) als Lehrer (31,2%) **respektvoll-aner kennende** Beziehungen wahr, die sich u.a. durch Eigenschaften wie Toleranz, Respekt, Aufrichtigkeit und Gerechtigkeit auszeichnen. Diesen beiden für den Schulalltag typischen Beziehungsrepräsentationen stehen **misstrauisch-distanzierte** Beziehungen kontrastiv gegenüber, deren zentrale Bezugspunkte Misstrauen, Distanz und Ablehnung sind und die Schüler bedeutend häufiger erleben (32,8%) als Lehrer (18,1%). Grundsätzlich ist ein distanziertes Miteinander im schulischen Kontext nicht notwendig negativ zu werten, sondern vielmehr als institutional angemessener Bestandteil pädagogischer Beziehungen, insbesondere solcher, für die ein klassisch asymmetrisches intergeneratives Beziehungsgeflecht als klares Distanzverhältnis definiert wird (vgl. FEND 1998; DU BOIS-REYMOND 1998a). Misstrauisch-distanzierte Beziehungen haben jedoch einen ausgeprägten gegenseitig ablehnenden Charakter, der für das soziale Miteinander problematische Auswirkungen hat (vgl. RUDOW 1996; KLIPPERT 2006).

Für vertrauensvoll-partnerschaftliche und respektvoll-aner kennende Beziehungen kann eine im Gegensatz zu klassisch asymmetrischen schulischen Generationsbeziehungen veränderte Beziehungsqualität angenommen werden, in der Lehrpersonen nicht mehr ausschließlich und selbstverständlich autoritäre Personen mit Vorbildfunktion darstellen und Schüler sich in ihrem Verhalten an einem Prinzip des Untergebens und Unterordnens orientieren müssen, sondern in dem Lehrer und Schüler aufeinander zugehen, neue Formen von Partnerschaftlichkeit entstehen lassen. Die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sind weniger hierarchisch, beide zeigen zugleich gegenseitigen Respekt und Achtung, die als grundlegende Bestandteile dieses Verhältnis kennzeichnen.

Die charakteristischen Beziehungsformen in der schulischen Lebenswelt werden von Schülern und Lehrern unterschiedlich erlebt, wobei insgesamt sehr viel kritischere und differentere Eindrücke aus der Schülerperspektive geschildert werden. Die befragten Pädagogen bewerten die intergenerativen Beziehungen weitaus günstiger und schreiben diesen höhere positive emotionale Qualitäten zu als dies die Lernenden in der Untersuchung bestätigen. Insbesondere werden in der vorliegenden Analyse differente Wahrnehmungen von Schülern und Lehrern hinsichtlich enger und stark distanzierter Beziehungspraktiken deutlich. Dabei nehmen Schüler distanzierte Formen sozialer Beziehungen häufiger wahr als Lehrer, wobei Schüler Regionaler Schulen das Schulalltagsgeschehen häufiger durch distanzierte Beziehungsformen bestimmt sehen als Gymnasiasten. Für die Wahrnehmungen der Lehrer lassen sich diesbezüglich keine unterschiedlichen Bewertungen feststellen.

Werden nun die Erwartungen an intergenerative schulische Beziehungen im Zusammenhang mit den realen Erfahrungen betrachtet, zeigt sich, dass sich durchaus mehr Schüler vertrauensvoll-partnerschaftliche Kontakte zu ihren Lehrern wünschen als sie diese im Schulalltag tatsächlich erleben. Immerhin kann sich etwas mehr als die Hälfte der Lernenden (n = 1162) eine Beziehung zu Lehrern vorstellen, die über eine reine Wissensvermittlung und -aneignung hinausgeht. Die befragten Schüler formulieren ein ausgeprägtes Interesse an mehr Gleichberechtigung und gegenseitigem Vertrauen. Ähnliche Diskrepanzen zwischen reflektierter Realität und idealen Vorstellungen konnte bereits RANDOLL (1997) in seiner Studie „Schulwirklichkeiten“ feststellen.

In den Vorstellungen der Pädagogen sind für ein vertrauensvoll-partnerschaftliches intergeneratives Verhältnis grundlegende Umgangsformen und Haltungen wie gegenseitiger Respekt, Achtung und Vertrauen vereint mit einem persönlichen und freundschaftlichen Bezug von wesentlicher Bedeutung. Aspekte wie Respekt und Achtung haben in den Vorstellungen der Schüler von vertrauensvoll-partnerschaftlichen Beziehungen mit Lehrern allerdings eine geringere Bedeutung, denn diese werden als Bestandteile besonders nahestehender Beziehungen nicht dezidiert benannt. Vielmehr favorisieren 40,2% der Schüler (n = 1162) ausdrücklich **respektvolle Beziehungen** zu Lehrern. Schüler und Lehrer betonen die zentrale Bedeutung von Respekt in ihrer Beziehung. Allerdings ist ein betont respektvoller Umgang für Schüler noch wichtiger als für Lehrer. Für letztere ist Respekt als grundlegende Haltung in vertrauensvoll-partnerschaftlichen Beziehungen implizit. Auch wenn Respekt für Lehrer ein zentraler Bestandteil erwünschter Beziehungsformen ist, lassen sich aus den Vorstellungen der Lehrer – im Gegensatz zu den Erwartungen der Schüler – keine eindeutigen Orientierungen an einem asymmetrisch formalen Generationsmodell identifizieren. Grundsätzlich charakterisiert gegenseitiger Respekt nicht nur die Beziehungsrealität, sondern ist auch ein zentrales Element in den Erwartungen an intergenerative Beziehungen aus Sicht beider Personengruppen.

Neben diesen Aspekten ist aus Sicht von Schülern der Sachverhalt eines auf Gerechtigkeit beruhenden Miteinanders von zentraler Bedeutung für die Entwicklung positiver Beziehungen. Im Rahmen der transparenten und differenzierten Ergebnisdarstellung wurde dieser Befund im Horizont schulischer Disziplin- und Leistungsanforderungen und deren Bewertungen sowie im Zusammenhang mit der Qualifikations- und Allokationsfunktion von Schule betrachtet, vor deren Hintergrund Gerechtigkeit als bestimmendes Moment in den Lehrer-Schüler-Beziehungen berücksichtigt werden muss. Allerdings überrascht es nicht, dass gerade Schüler einen hohen Gerechtigkeitsanspruch haben, denn sie sind insbesondere in einem asymmetrisch formalen Generationsmodell in der Rolle des Ein- und Unterordnens.

Für Aussagen über die Zufriedenheit mit den an Schulen erlebten Beziehungspraktiken kann konstatiert werden, dass Lehrer häufiger Beziehungen gestalten, die ihren Vorstellungen entsprechen als dies für Schüler zutrifft. Für die Gruppe der Lernenden lassen sich hierbei mehr Diskrepanzen zwischen erlebten Beziehungen und erwünschten Perspektiven feststellen.

5.2 Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern im schulischen Alltag

Im Folgenden werden die Orientierungsmuster (Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen) von Schülern und Lehrern im schulischen (Beziehungs-)Alltag analysiert. Die Frage, *Welche Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern bestimmen den gemeinsamen Schulalltag und das soziale Miteinander*, leitet die Darstellungen und Interpretationen dieses Kapitels. Dabei liegt ein besonderes Erkenntnisinteresse in der Analyse gegenseitigen Verhaltens, aufeinanderbezogener Einstellungen und Haltungen und in der Analyse des Verhältnisses von Schülern zur Institution Schule. Die Befunde zu dieser Thematik lassen Aussagen über subjektiv reflektierte, die eigene Person betreffende Orientierungsmuster zu sowie über Fremdeinschätzungen durch die jeweils andere Personengruppe.

5.2.1 Orientierungsmuster von Schülern

Zunächst wird in der vorliegenden empirischen Studie darauf Bezug genommen, wie Schüler ihre Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen im Schulalltag und insbesondere im sozialen Miteinander mit Lehrern wahrnehmen. Dabei bilden die Selbstaussagen der Schüler die Grundlage, an die anknüpfend die Bewertungen der Lehrpersonen zu tatsächlich erlebbaren und zu erwarteten bzw. gewünschten Orientierungsmustern von Schülern transparent und differenziert dargestellt werden.⁸⁶

Die Darstellung der Ergebnisse zu Orientierungsmustern von Schülern erfolgt kategoriengeleitet. Zentrale Bezugspunkte bilden dabei die Kategorien: Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Kontext (5.2.1.1), soziale Orientierung im Umgang mit Mitschülern (5.2.1.2), Leistungsorientierung (5.2.1.3), Wissensorientierung – Identifizierung mit Lerninhalten (5.2.1.4), Partizipation in der Schule (5.2.1.5), berufsbiographische Orientierung von Schülern (5.2.1.6) sowie Verhaltensweisen von Schülern im sozialen Miteinander mit Lehrern (5.2.1.7). Eine Zusammenfassung der Befunde erfolgt in Kapitel (5.2.1.8).

Mit Bezug auf die leitende Frage, welche Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern den gemeinsamen Schulalltag und das soziale Miteinander bestimmen, werden zunächst mit Blick auf die Schülerschaft zentrale Ergebnisse zusammenfassend dargestellt, die anschließend durch eine differenzierte und transparente Erläuterung der Einzelbefunde nachvollziehbar werden. Im Rahmen der kategoriengeleiteten Analyse werden für die Schülerschaft dominant charakteristische wie auch weniger markante Orientierungsmuster herausgearbeitet. Anschließend erfolgt eine explorative faktoren- sowie clusteranalytische Gesamtbetrachtung der Einzelbefunde zur Konkretisierung schülerspezifischer Orientierungsmuster.

Dabei wird deutlich, dass es weder aus Sicht der Schüler noch aus Sicht der Lehrer einen den Schulalltag eindeutig dominierenden Schülertypus gibt.⁸⁷ Vielmehr kennzeichnet die Schülerschaft ein komplexes Gefüge unterschiedlicher Dimensionen von Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen, die sich in vier zentralen Orientierungsmustern in unterschiedlicher Intensität nachweisen lassen. So lässt sich auf Grundlage der Selbstbehaup-

⁸⁶ Die für dieses Kapitel relevanten statistischen Analysen und deren Befunde sind im Anhang (5.2.1) abgebildet. Die Angaben der Lehrer werden im folgenden Text referiert, aber auf die grafische Darstellung oder die Abbildung dieser Befunde in Häufigkeitstabellen wird aus Gründen der Anschaulichkeit verzichtet. Jedoch wird der transparente Umgang mit diesen Ergebnissen durch die Abbildung entsprechender Datentabellen im Anhang gewährleistet.

⁸⁷ Eine Beschreibung der einzelnen Schülertypen, die jeweils durch unterschiedliche Dimensionen von Orientierungsmustern gekennzeichnet sind, findet sich in Kapitel 5.2.1.8 „Zusammenfassung der Ergebnisse“.

tungen der Schüler eine Gruppe von diesen als *souverän-leistungsorientierter Schülertypus* beschreiben, eine weitere Gruppe als *leistungskritische Mitgestalter*, eine andere als *schul-kritische Mitschüler* und eine letzte Gruppe als *engagiert-sozialorientierter Schülertypus*. Im Blick der Lehrer können die Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Schülern, die den gemeinsamen Schulalltag und insbesondere das soziale Miteinander mitbestimmen, ebenso in vier zentralen, nicht weniger komplexen Befunden abgebildet werden. Lehrpersonen entwickeln das Bild von einem *sozial integrierten* und von einem *kritisch-reflexiven Schülertypus*. In den Meinungen der Lehrerschaft sind es jedoch der *berufsorientierte* und der *sozial-reflexive Schülertypus*, die die Schülerschaft vornehmlich prägen. Die Erwartungen der Lehrer an eine ideale Schülerfigur sind insgesamt hoch. Ausgeprägte Bildungsambition, Leistungs- und Berufsorientierung, aber auch außerordentliche Selbst- und Sozialkompetenzen, in Verbindung mit sozialer Verantwortlichkeit, entsprechen den Erwartungen der Lehrer.

Insgesamt sind die von Schülern selbst und die durch Lehrer wahrgenommenen schülerspezifischen Orientierungsmuster komplex und differenziert. Ein Vergleich der Schülerselbsteinschätzungen mit den Bewertungen der Lehrpersonen weist sowohl auf Übereinstimmungen als auch auf Diskrepanzen hin, die einerseits auf der Ebene der Gegenüberstellung von Selbsteinschätzungen und Fremdbewertungen und andererseits auf der Ebene des Vergleichs realer Erfahrungen und idealisierter Vorstellungen der Lehrer in Bezug auf ihre Schüler deutlich werden.⁸⁸

5.2.1.1 Persönlichkeitsentwicklung von Schülern im schulischen Kontext

In Anlehnung an RANDOLL (1997)⁸⁹ kann der Aspekt der *Persönlichkeitsentwicklung* als eine zentrale Kategorie möglicher Orientierungsmuster von Schülern betrachtet werden. Der Begriff der Persönlichkeit wird aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven thematisiert; u. a. ist er Gegenstand psychoanalytischer und lerntheoretischer Ansätze, aber auch Bezugspunkt humanistischer und kognitiver Theorien (dazu GERRIG/ZIMBARDO 2008, 504 ff.). An die Überlegungen von TEXTOR (2009, 1) anknüpfend, kann Persönlichkeit „umfassend als die für ein Individuum charakteristischen Denk-, Erlebens- und Verhaltensweisen“ definiert werden, die aufgrund von Einstellungen, Werten und früheren Erfahrungen einerseits relativ fest sind, sich andererseits aber durch neue Erfahrungen und Einflüsse in einem fortwährenden Veränderungsprozess befinden. Die Persönlichkeitsentwicklung ist somit ein anhaltender, lebenslanger Prozess, der stets durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. In den Lebensphasen Kindheit und Jugend sind es insbesondere Einflussfaktoren der Sozialisationsinstanzen Familie und Schule, aber auch der Peers, die die Entwicklung der Persönlichkeit beeinflussen. Dabei kann ein grundlegender Teil des Einflusses der Familie und der Schule als Erziehung bezeichnet werden. Dies wird insbesondere in BREZINKAS (1971) Definition von Erziehung deutlich:

„Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozialkulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“ (ebd., 613).

⁸⁸ Beim Vergleich der Schüler- und Lehrerantworten ist unbedingt die Vorgabe unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten bzw. Antwortkategorien zu beachten, die keine detaillierten prozentualen Vergleiche, sondern Tendenzaussagen ermöglichen.

⁸⁹ Eine transparente Darstellung der Entwicklung des vorliegenden Erhebungsinstrumentes findet sich im vierten Kapitel. An dieser Stelle sei jedoch erwähnt, dass aus dem von RANDOLL (1997) entwickelten Erhebungsinstrument ausgewählte Items der Subkategorie „Persönlichkeitsförderung“ aus der Kategorie „Sinn und Funktion von Schule“ hier für die eigene Untersuchung in angepasster Form genutzt wurden.

Den Überlegungen BREZINKAS (1971) zufolge ist Erziehung auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet. TEXTOR (2009), der die Auffassung BREZINKAS (1971) aufgreift, erklärt insbesondere für die Instanz Schule, neben gezielten Erziehungsprozessen, auch die Vorbildwirkung des Lehrers und die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler als bedeutsam. Darüber hinaus weist TEXTOR (2009) auf die Relevanz der Gestaltung der Schulumwelt sowie auf das Arrangieren von Lernangeboten für die Entwicklung der Persönlich hin.

In der Analyse schülerspezifischer Orientierungsmuster geht es in der Kategorie der *Persönlichkeitsentwicklung* allerdings nur indirekt um die Einschätzung des Einflusses der Institution Schule auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler. Vielmehr werden Einstellungen der Schüler analysiert, die dem Konstrukt der Persönlichkeit zugeordnet werden können, die aber auch Hinweise auf das Verhältnis von Schülern zur Institution Schule sowie auf das zwischen Lehrern und Schülern geben. Die Kategorie der *Persönlichkeitsentwicklung* beinhaltet Items, die zwei Dimensionen avisieren. Zum einen wird Schule als Bildungsstätte thematisiert, in der die individuelle Belastungsfähigkeit, Leistungserbringung sowie Leistungsfähigkeit und das Internalisieren schulischer und gesellschaftlicher Leistungserwartungen geprägt werden. Zum anderen wird eine Handlungsdimension deutlich, die auf Selbstverantwortlichkeit und Selbst- bzw. Identitätsbildung zielt. Innerhalb der sozialen Instanz Schule stehen beide Dimensionen im Kontext individueller Persönlichkeitseigenschaften, mit denen geklärt werden kann, wie belastbar, anstrengungs- und leistungsbereit, selbstverantwortlich und selbstreflexiv Schüler im Schulalltag sind. Konkret setzt sich die Kategorie *Persönlichkeitsentwicklung* (Abb. 27) aus folgenden Items zusammen: „Ich halte die schulischen Belastungen gut aus (Belastungen).“, „Ich arbeite stets daran, meine Leistungsfähigkeit zu erweitern (Leistungsfähigkeit).“, „Ich handle in der Schule selbstverantwortlich (Selbstverantwortung).“ und „Ich lerne mich in der Schule selbst besser kennen (Selbst(er)kenntnis).“. Für die Angaben der Lehrpersonen wurden diese Items entsprechend modifiziert, so dass Fremdeinschätzungen möglich sind (z. B. Erfahrungen: „Schüler halten die schulischen Belastungen gut aus.“; Erwartungen: „Ich finde es wichtig, dass Schüler die schulischen Belastungen aushalten.“).

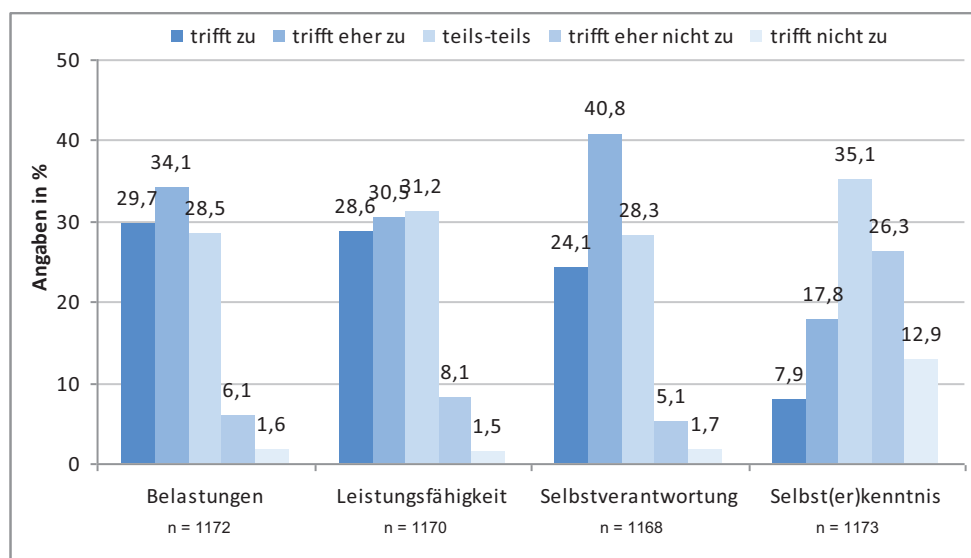


Abb. 27: Persönlichkeitsentwicklung als Orientierungsmuster von Schülern

Aus den Selbsteinschätzungen der Schüler zu den jeweiligen Items, die der Kategorie der *Persönlichkeitsentwicklung* angehören, kann deren Orientierung abgeleitet werden. Deutlich wird, dass durchschnittlich jeweils zwei Drittel der Befragten angeben, die *schulischen Belastungen gut auszuhalten*, eigene *Leistungsfähigkeiten zu erweitern* sowie *in der Schule selbstverantwortlich zu handeln* und jeweils etwa ein Viertel der Schüler meint, diese Eigenschaften würden für ihre eigene Person nur teilweise zutreffen. Deutlich weniger Schüler zählen diese Orientierungen nicht zu ihren Persönlichkeitseigenschaften (Abb. 27).

Zur Aussage des Sich-Selbst-Kennenlernens (Selbst(er)kenntnis) in der Schule, im Sinne von Selbst- und Identitätsbildung, positionieren sich die Befragten tendenziell different: Während ein Viertel der Schüler angibt, sich in der Schule *selbst besser kennen zu lernen*, trifft dies für etwas mehr als ein Drittel nur teilweise zu und wiederum etwas mehr als ein Drittel verneint dies. Dieser Befund, in den Kontext des Verhältnisses von Schülern zur Institution Schule gestellt, zeigt, dass Schule für Selbst- und Identitätsbildungsprozesse aus Schülersicht nur begrenzte Möglichkeiten bietet und nur für eine Minderheit ein Ort ist, an dem Selbsterkenntnis- und Selbstreflexionsprozesse im Sinne der Identitätsbildung angeregt werden und stattfinden können.

Deutlich wird aber auch, dass die Schüler infolge des Leistungsprinzips und des Leistungsdrucks von Schule nicht resignieren, sondern sich diesem stellen. Mindestens die Hälfte der Schüler erklärt, die *schulischen Belastungen* gut auszuhalten und stets an der Erweiterung individueller *Leistungsfähigkeit* zu arbeiten. Eine Vielzahl der Schüler ist demnach anstrengungs- und leistungsbereit und hält dem sozialen Druck von Schule stand.

Darüber hinaus geben etwa zwei Drittel der Jugendlichen an, in der Schule *selbstverantwortlich* zu handeln. Selbstverantwortung oder selbstverantwortliches Handeln im Kontext von Schule geschieht unter den Bedingungen reglementierter Alltagsstrukturen. Bedingt durch die regelgeleitete Institution stehen die Bedürfnisse des Individuums gewissermaßen in einem Spannungsverhältnis zu den Handlungsräumen, den sozialen Rollen und den Erwartungen von Schulen. Die Befunde weisen jedoch darauf hin, dass Schüler Schule nicht als eine übergeordnete Zwangsinstitution wahrnehmen, der sie hilflos in Hinblick auf Leistungs- und soziale Rollenerwartungen ausgeliefert sind. Ein Großteil der Schüler spiegelt ein Bild von der Schule wider, die eigenverantwortliche Handlungsräume eröffnet. Nur Wenige fühlen sich in der Schule fremdbestimmt – im Gegenteil: Tendenziell fühlen sich Schüler weder durch die Institution fremdbestimmt noch von Lehrern dominiert. Der soziale Druck, die Erwartungen und Anforderungen der sozialen Umwelt führen nicht zu einem unselbstständigen Auftreten der Schüler in der Schule. Vielmehr wird erkenntlich, dass Schüler trotz zahlreicher schulischer Reglementierungen weitgehend selbstbestimmt und selbstverantwortlich handeln und aus ihrer Sicht eigene Handlungsstrategien entwickeln können. Die Jugendlichen haben insbesondere unter Berücksichtigung der Einschätzungen zum *selbstverantwortlichen Handeln* einen positiven Blick auf die Institution Schule, denn sie betrachten diese als einen Ort mit Handlungsspielraum, der Möglichkeiten zur Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit bereitstellt.

Konstatiert werden kann, dass Schüler in Auseinandersetzungen mit Schule selbstbehauptend, anstrengungs- und leistungsbereit, selbstverantwortlich handlungsmotiviert und belastungsfähig sind. Allerdings scheint die Schule aus Sicht der Jugendlichen wenige Anstöße hinsichtlich selbstreflexiver Einstellungen und Haltungen, beispielsweise zur Reflexion eigener Leistungen, zur Identitäts- und Selbstbildung oder zur Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit zu geben.

Die Fremdeinschätzungen der Lehrpersonen zu diesen Persönlichkeitseigenschaften von Schülern sind insgesamt als different, aber tendenziell positiv einzuschätzen: Die Perspektive der Lehrer zeigt, dass sie einer Vielzahl von Schülern Belastungsfähigkeit, Selbster-

kenntnis bzw. -reflexionsvermögen, Selbstverantwortlichkeit und Anstrengungsbereitschaft zusprechen. Zugleich werden auch skeptische Auffassungen deutlich, die im Vergleich mit den Schülerselbsteinschätzungen sowohl kongruierende als auch divergierende Meinungsbilder zeigen.

In zentralen Befunden werden diese Tendenzaussagen nachvollziehbar: Deutlich positiver als Schüler dies einschätzen, bewerten die Lehrpersonen ihre Schüler hinsichtlich des Aspektes des Sich-Selbst-Kennenlernens im Sinne von Selbst- und Identitätsbildung. Während das Meinungsbild der Schüler bezogen auf diesen Aspekt deutlich different ist (Abb. 27), meint etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (n = 245), dass „die meisten/viele Schüler“ sich in der schulischen Lebenswelt selbst kennen lernen. Etwas weniger als die andere Hälfte der Lehrerschaft meint, diese Eigenschaft würde nur für „einige“ Schüler zutreffen. Demzufolge schätzen die Lehrpersonen ihre Schüler in Bezug auf Selbstbildungs- und Selbstfindungsprozesse tendenziell positiv ein und sind darüber hinaus auch mehrheitlich (83,1% von n = 248) von der Relevanz dieses Aspektes im schulischen Raum überzeugt.

Dass Schüler die *Belastungen in der Schule gut aushalten* ist aus Sicht der Mehrzahl der Lehrpersonen (77,7%; n = 247) für tendenziell „viele Schüler“ zutreffend. Weiter gibt die überwiegende Mehrheit der Pädagogen (94,4%; n = 248) an, dass es „wichtig“ sei, dass Schüler den im schulischen Alltag entstehenden Belastungen standhalten können. Auch in den Meinungen der Mehrheit der Schüler wurde bereits deutlich, dass es ihnen nicht schwer fällt, die täglichen Belastungen anzunehmen und damit umzugehen (Abb. 27). Somit werden die mit und in der Schule entstehenden Belastungen offenbar nicht als Leid erlebt, sondern als Herausforderung, der sich Schüler mit einem entsprechenden Zeit- und Lernmanagement sowie Strategien der Belastungsbewältigung stellen.

Die befragten Lehrer schätzen Schüler hinsichtlich des *Interesses an der Erweiterung der Leistungsfähigkeit* und an der Entwicklung *selbstverantwortlichen Handelns* im schulischen Alltag abweichend von den Schülerselbstbeschreibungen ein: Etwa jeder zweite Lehrer (n = 249) meint, dass nur „einige Schüler“ stetig versuchen, ihre Leistungen zu verbessern. Ebenso ist nur jeder zweite Lehrer (n = 247) der Ansicht, dass nur „einige Schüler“ im Schulalltag *selbstverantwortlich* handeln. Allerdings gibt es auch ausgewählte Lehrpersonen, die meinen, die überwiegende Mehrheit der Schüler würde in der Schule *selbstverantwortlich handeln* (34,4%; n = 247) und *stets Interesse an der Erweiterung der Leistungsfähigkeit* (26,9%; n = 249) zeigen.

In den Meinungen der Lehrpersonen wird deutlich, dass nicht jeder Schüler permanent daran interessiert ist, seine Leistungsgrenzen zu erweitern und selbstverantwortlich zu handeln. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass es tatsächlich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Schülern gibt, die ein deutliches Interesse an der Erweiterung ihrer Leistungsfähigkeiten zeigen und denen, die teilweise bzw. gar nicht daran interessiert oder bereits an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit gelangt sind und diese deshalb nicht erweitern können. Bedenklich erscheinen die Angaben von 14,5% der Lehrer (n = 249), die meinen, dass nur „wenige Schüler/kein Schüler“ in der Schule eine angemessene *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* zeigen würden. In den Sichtweisen dieser Lehrer ist der größte Teil der Schülerschaft durch eine unzureichende Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft charakterisiert und ein grundsätzlicher Zweifel am Interesse der Mehrheit der Schüler an der Erweiterung und Verbesserung des Leistungspotentials wird erkennbar.

Über das deutlich differenzierte Meinungsbildung innerhalb der Lehrerschaft bezüglich des selbstverantwortlichen Handelns und der Erweiterung der Leistungsfähigkeit von Schülern hinaus, unterscheiden sich die Einschätzungen von Gymnasiallehrern und Lehrern Regio-

nalere Schulen:⁹⁰ Gymnasiallehrer antworten, bezogen auf beide Orientierungsmuster von Schülern, positiver als Lehrer Regionaler Schulen. Das heißt, dass Gymnasiallehrer ihre Schüler häufiger leistungsorientiert und selbstverantwortlich einschätzen, als Lehrer Regionaler Schulen ihre Schüler bewerten.

Werden vergleichend zur Erfahrungsreflexion der Lehrer deren Erwartungen herangezogen, so wird aus Sicht der überwiegenden Mehrheit dem *selbstverantwortlichen Handeln* der Schüler als auch deren *Interesse an der Erweiterung eigener Leistungsfähigkeit* für die Entwicklung individueller Persönlichkeitsqualität besondere Bedeutung zuerkannt.

Die Lehrpersonen sind in Bezug auf die personalen Eigenschaften von Schülern insgesamt leicht skeptischer als die Schüler selbst. Lediglich in Bezug auf Selbstbildungs- und Identitätsbildungsaspekte schätzen die Pädagogen ihre Schüler positiver ein: Lehrer sehen Schule demnach eher als einen Ort an, an dem Schüler selbstreflexive, identitätsstiftende Haltungen und Einstellungen entwickeln können.

In Bezug auf die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft von Schülern gibt es unterschiedliche Bewertungen von Schülern und Lehren. Eine Vielzahl der Schüler meint, dass sie selbst diese Haltung zeigten. Die Lehrpersonen hingegen reagieren etwas skeptischer. Insgesamt kann zum personalen Merkmal der Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft festgehalten werden, dass Schüler ein weitaus positiveres Selbstbild von sich haben, als es für Lehrpersonen erkennbar ist.

Für die Kategorie, die verschiedene Aspekte der Persönlichkeitsbildung beinhaltet, kann insgesamt Folgendes festgehalten werden: Unterschiede zwischen Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten zeigen sich in den Selbsteinschätzungen zum Aushalten schulischer *Belastungen*⁹¹ sowie zum Interesse an der Weiterentwicklung individueller *Leistungsfähigkeiten*⁹². Aspekte, zu denen sich Schüler Regionaler Schulen etwas häufiger bekennen als Gymnasiasten. Hinsichtlich des *selbstverantwortlichen Handelns* und der Aneignung *selbstreflexiver Haltungen* ergeben sich keine statistisch abgesicherten Unterschiede⁹³ zwischen Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen, so dass davon auszugehen ist, dass das tendenziell differente Selbsteinschätzungsbild für Schüler beider Schularten gleichermaßen zutrifft

Gymnasiallehrer und Lehrer Regionaler Schulen schätzen ihre Schüler hinsichtlich der Aspekte *Selbstverantwortung*⁹⁴ sowie *Leistungs-*⁹⁵ und *Belastungsfähigkeit*⁹⁶ unterschied-

⁹⁰ Kreuzung: *Schüler handeln in der Schule selbstverantwortlich./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,324; Signifikanz = ,035; Cramers V = ,204; Signifikanz = ,035 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 247 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

Kreuzung: *Schüler arbeiten stets daran, ihre Leistungsfähigkeit zu erweitern./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 26,889; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,329; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 249 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

⁹¹ Kreuzung: *Ich halte die schulischen Belastungen gut aus./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 24,508; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,145; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1172 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

⁹² Kreuzung: *Ich arbeite stets daran, meine Leistungsfähigkeit zu erweitern./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 11,742; Signifikanz = ,019; Cramers V = ,100; Signifikanz = ,019 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1170 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

⁹³ Kreuzung: *Ich handle in der Schule selbstverantwortlich./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,083; Signifikanz = ,132; Cramers V = ,078; Signifikanz = ,132 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1168 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: *Ich lerne mich in der Schule selbst besser kennen./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 5,250; Signifikanz = ,263; Cramers V = ,067; Signifikanz = ,263 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1173 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

⁹⁴ Kreuzung: *Schüler handeln in der Schule selbstverantwortlich./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,324; Signifikanz = ,035; Cramers V = ,204; Signifikanz = ,035 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 247 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

lich ein: Gymnasiallehrer beschreiben ihre Schüler häufiger *selbstverantwortlich handelnd* und an der *Erweiterung ihrer Leistungsfähigkeit interessiert*, als Lehrer Regionaler Schulen diese Eigenschaften an ihren Schülern wahrnehmen. Hingegen bewerten Lehrer Regionaler Schulen die Belastungsfähigkeit ihrer Schüler höher als Gymnasiallehrer das Aushalten von Belastungen an ihren Schülern wahrnehmen.

In den Auffassungen der Lehrpersonen kommt den zur Debatte gestellten Aspekten der Persönlichkeitsbildung im schulischen Alltag eine hohe Bedeutung zu: Fast alle Pädagogen erachten die Entwicklung von Selbstverantwortung, Belastungsbewältigungsstrategien, Selbstreflexivität und Motivation zur Steigerung der Leistungsfähigkeit als wichtig für die Entfaltung einer individuellen Persönlichkeit. Werden die Befunde in den Kontext des Verhältnisses von Schülern zur Institution Schule gestellt beziehungsweise analysiert, so zeigt sich insgesamt ein recht positives Bild von Schule. Schule wird nicht als stark einschränkend erlebt, sondern bietet bestimmte Handlungsmöglichkeiten und -spielräume für Schüler. Darüber hinaus ist das Verhältnis zwischen Individuum und Schule nicht durch einen zu hohen institutionsbedingten Leistungsdruck gekennzeichnet. Allerdings, so zeigen die Befunde, wird Schule nur begrenzt als ein Ort wahrgenommen, an dem Identitätsbildung und Selbsterkenntnisgewinnung möglich sind. Vielmehr wird Schule als Instanz der Selbst- und Identitätsbildung aus Sicht von Schülern eher kritisch betrachtet. Im Gegensatz dazu sehen die Pädagogen Schule als einen Ort ganzheitlicher Bildung und Identitätsfindung.

Insgesamt werden sowohl konvergierende als auch divergierende Bewertungen von Schülern und Lehrern deutlich, aus denen allerdings kein Hinweis darauf abgeleitet werden kann, dass Schule schwierige Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung hat oder eine Beeinträchtigung für diese darstellt. Mit Blick auf die tendenziell positiven, wenngleich nicht grundsätzlich übereinstimmenden Meinungsbilder zur Kategorie *Persönlichkeitsentwicklung* kann das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern hinsichtlich der angesprochenen Dimensionen insgesamt als nicht spannungsgeladen eingeschätzt werden. Im Kontext einer generationsspezifischen Betrachtungsweise ist das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern weitgehend harmonisch und unproblematisch, unter dessen Rahmenbedingungen Prozesse der Persönlichkeitsbildung stattfinden können.

5.2.1.2 Soziales Bewusstsein als zentrales Merkmal der Schülerschaft – Soziale Orientierungen unter Mitschülern

Sogenannte Schlüsselqualifikationen wie die Fähigkeit zu Kommunikation und Kooperation, zur Problem- und Konfliktbewältigung sowie verschiedene weitere Handlungskompetenzen und lebenslange Lernbereitschaft werden als grundlegende Aspekte sozialer Kompetenz behandelt. Neben diesen werden aber auch Fähigkeiten zur Moderation, zur Beratung sowie zur Motivation unter sozialen Kompetenzen subsumiert.

Im Kontext von Schule sind diese Kompetenzen für die Interaktionen sowohl zwischen den als auch innerhalb der Generationen notwendig. Das Erlernen sozialer Kompetenzen ist somit ein wesentliches Bildungs- und Erziehungsziel, dessen Grundlagen primär in der Familie gelegt werden. Darüber hinaus werden aber nicht nur in der Familie, sondern auch in öffentlichen Bildungsinstitutionen, wie dem Kindergarten oder der Schule, Möglichkeiten geboten, den Umgang mit anderen weiterzuentwickeln, Teamfähigkeit und

⁹⁵ Kreuzung: *Schüler arbeiten stets daran, ihre Leistungsfähigkeit zu erweitern./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 26,889; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,329; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 249 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

⁹⁶ Kreuzung: *Schüler halten die schulischen Belastungen gut aus./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,733; Signifikanz = ,013; Cramers V = ,208; Signifikanz = ,013 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 247 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

kommunikative Fertigkeiten zu schulen, effektive Wege zur Konfliktlösung zu vermitteln, eigene Lebensweisen und eigene Gefühle bewusster zu machen sowie auf die der Anderen eingehen und mit diesen umgehen zu lernen.

An den Überlegungen zum (Schüler-)Kompetenzmodell von NIEKE und LEHMANN anknüpfend, in dem Sozialkompetenz als

„die Bereitschaft und Fähigkeit, mit anderen gemeinsam zu lernen und zu arbeiten, Verantwortung wahrzunehmen, solidarisch und tolerant zu handeln, anderen einfühlsam zu begegnen, sich an vereinbarte Regeln zu halten, sich einzuordnen“ (2000, 7)

definiert wird und in Anlehnung an das Kategorienschema RANDOLLS (1997) werden die folgenden Items als Indikatoren bzw. Komponenten sozialer Kompetenz festgehalten und in der Kategorie *soziale Orientierung* zusammengefasst: „Ich habe unter Mitschülern Freunde, mit denen ich auch außerhalb der Schule zusammen bin. (Freunde).“; „Ich erarbeite gern mit Mitschülern gemeinsam etwas (Teamarbeit).“; „Ich bin Mitschülern gegenüber fair und tolerant (Toleranz).“; „Ich halte mich an die Regeln, die in der Schule gelten (Regeleinhaltung).“; „Ich helfe Mitschülern, wenn sie Probleme haben (Hilfe).“; „Ich füge mich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen (Einordnung).“ und „Ich fühle mich in die Gedanken und Gefühle meiner Mitschüler ein (Empathie).“

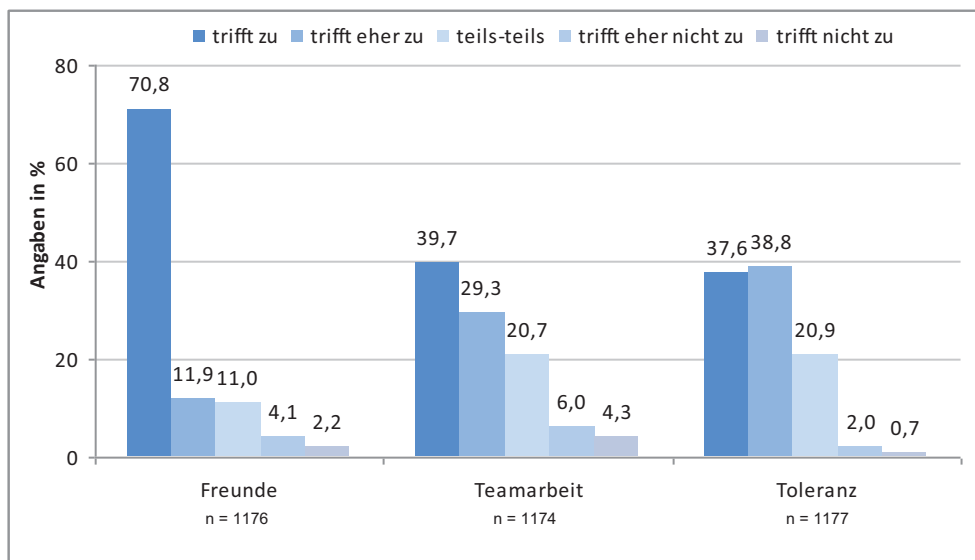


Abb. 28: Soziale Orientierungsmuster von Schülern

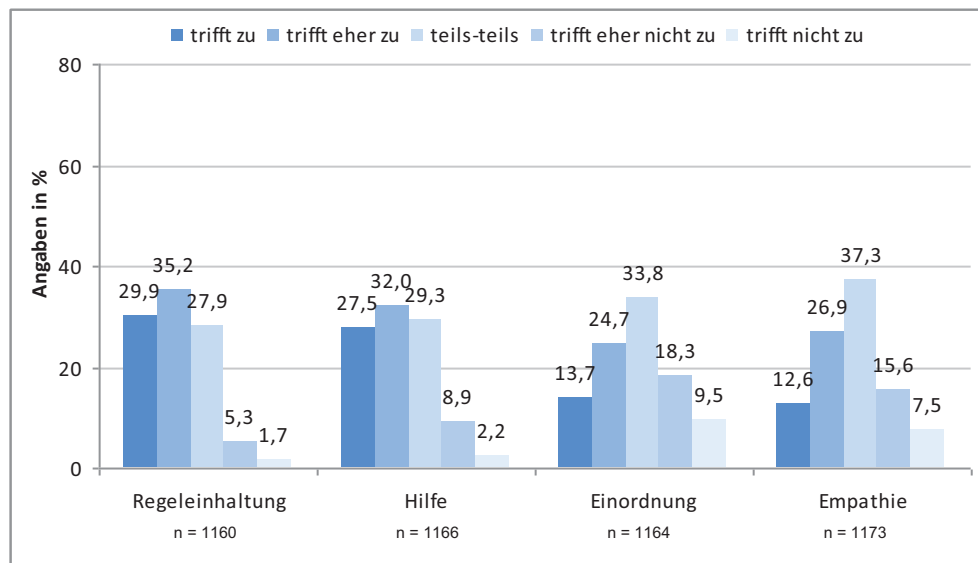


Abb. 29: Soziale Orientierungsmuster von Schülern

Die Sichtweisen von Schülern in Bezug auf soziale Orientierungen im schulischen Alltag weisen ein überwiegend positives Meinungsbild im Sinne eines zustimmenden Antwortverhaltens auf, so dass die Aspekte sozialen Verhaltens für die eigene Person mehrheitlich beansprucht werden. Entsprechend der Befunde bestimmen *Freundschaftsbeziehungen* unter Schülern, ein faires und *tolerantes* Miteinander, ein überwiegend reibungsloser Tagesablauf aufgrund *eingehaltener Regeln* und Schulordnungen den schulischen Alltag grundlegend. Ferner kennzeichnen *Teamarbeit* sowie gegenseitige *Hilfe* unter Schülern den Unterrichtsablauf. Eindeutig wenige Schüler richten nach eigenen Angaben ihr Verhalten eher nicht sozial aus.

Aus Sicht von Lehrern werden diese Selbsteinschätzungen eingeschränkt bestätigt.

Differente Meinungsbilder innerhalb der Schülerschaft werden hinsichtlich des *Ein- und Unterordnens* in Abstimmungssituationen („Ich füge mich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen.“) sowie hinsichtlich des *empathischen* Einfühlungsvermögens („Ich fühle mich in die Gedanken und Gefühle meiner Mitschüler ein.“) deutlich (Abb. 29). So meint ein Drittel der Schüler, sich in Meinungsabstimmungen der mehrheitlichen Entscheidung zu fügen, ein weiteres Drittel kann dieses Vorgehen in Abstimmungsprozessen nur teilweise auf sich beziehen und immerhin ein Viertel gibt an, sich nicht den Meinungen anderer unterzuordnen.

Zentrale Befunde der Lehrerbefragung hinsichtlich der Einschätzung sozialer Kompetenzen bei Schülern vermitteln ein mit den Wertungen der Schüler kongruierendes, positives Meinungsbild. So nimmt die Mehrzahl der Lehrer die gesamte Schülerschaft als sozial engagiert und kompetent wahr. Besonders herausragende, den Schulalltag bestimmende Orientierungen von Schülern sind dabei das *Einhalten von Regeln*, ein fairer und *toleranter* Umgang, das *Ein- bzw. Unterordnen* in Abstimmungs- und Entscheidungsprozessen, *Teamfähigkeit* sowie die Entwicklung und Pflege von *Freundschaftsbeziehungen* unter Schülern. Erwartungsgemäß sind den Lehrpersonen die Entwicklung sozialer Kompetenzen und ein sozialorientiertes Verhalten im schulischen Alltag sehr wichtig. Dabei kommt insbesondere einem *toleranten* Miteinander, dem *Einhalten von Regeln*, gegenseitigem *Helfen* und dem Aspekt der *Teamarbeit* grundsätzlich hohe Bedeutung zu.

Aus Sicht der Pädagogen entsprechen die Schüler den normativen Erwartungen, die in der Schule an sie gerichtet werden. Leichte Wahrnehmungsunterschiede lassen sich hinsicht-

lich real vorfindbarer und tatsächlich gewünschter empathischer Fähigkeiten und gegenseitiger Unterstützung bzw. Hilfestellung von Schülern aufzeigen. Die Erwartungen der Lehrpersonen hinsichtlich dieser Fähigkeiten sind relativ hoch, so dass die überwiegende Mehrzahl der Lehrer (Hilfe: 91,1%; n = 248; Empathie: 82,1%; n = 253) diese als „wichtig/eher wichtig“ erachtet. Nach Ansicht der Lehrer gibt es an den Schulen auch eine Vielzahl von Schülern, auf die diese Eigenschaften zutreffen, dennoch wünschen sich Lehrpersonen, dass sich Schüler noch intensiver empathisch und hilfsbereit verhalten.

Die Befunde der Lehrer- und der Schülerbefragung verdeutlichen, dass grundlegende soziale Orientierungen der Schüler den schulischen Alltag mitbestimmen. Die normativen Erwartungen der Institution Schule, getragen durch die Lehrpersonen und in Schulordnungen formuliert, werden von Schülern erfüllt. Auch den normativen Erwartungen des sozialen Miteinanders, die weniger eindeutigen Regeln unterliegen, entsprechen Schüler Regionaler Schulen und Gymnasiasten weitgehend. Das soziale Verhalten unter Schülern kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse nicht als gegenseitige Verweigerung von Anerkennung gedeutet werden. Im Gegensatz zu den Ergebnissen OPHARDTS (2006, 59) zeigen sich in den Antworten von Lehrern und Schülern einerseits gemeinsame Orientierungen und Vorstellungen hinsichtlich wünschenswerter Formen des sozialen Miteinanders, in denen gemeinsamer Unterricht und gemeinsame Schulalltagsgestaltung möglich werden und andererseits ausgeprägte positive intragenerative Beziehungsqualitäten.

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen hat im schulischen Kontext (selbstverständlich auch in anderen Institutionen und Interaktionen) große Bedeutung für das soziale Miteinander, für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sowie für außerunterrichtliche Interaktionen. Diese Tendenz wird nicht zuletzt in den Relevanzpositionierungen der Lehrpersonen hinsichtlich sozial orientierter Verhaltensweisen von Schülern deutlich, denen in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung zukommt. Mit Blick auf anzustrebende schulische Bildungs- und Erziehungsziele, von denen die Entwicklung sozialer Kompetenzen eines ist, kann für die Schüler der zu Grunde liegenden Stichprobe von einer weitgehenden Erreichung dieses Ziels ausgegangen werden. Die Mehrheit der Schüler schätzt sich als sozial kompetent und engagiert ein und wird von den Lehrpersonen auch in dieser Weise wahrgenommen.

Bezogen auf das Verhältnis von Schülern zur Institution Schule kann festgehalten werden, dass Schule von Schülern weitgehend als Ort erlebt und angenommen wird, an dem soziale Kompetenzen sowohl erlernt als auch im schulischen Alltag angewandt werden. Schule bietet demnach die Rahmenbedingungen zur Entwicklung sozialer Schlüsselkompetenzen. Diese Auffassungen teilen Lehrer und Schüler größtenteils, wobei es Unterschiede in den Bewertungen gibt: Gymnasiasten schätzen sich häufiger als *tolerant*⁹⁷, *hilfsbereit*⁹⁸, *empathisch*⁹⁹ und *diszipliniert*¹⁰⁰ ein als Schüler Regionaler Schulen. Diese haben allerdings

⁹⁷ Kreuzung: *Ich bin Mitschülern gegenüber fair und tolerant./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 37,196; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,178; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1177 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

⁹⁸ Kreuzung: *Ich helfe Mitschülern, wenn sie Probleme haben./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 16,366; Signifikanz = ,003; Cramers V = ,118; Signifikanz = ,003 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1166 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

⁹⁹ Kreuzung: *Ich fühle mich in die Gedanken und Gefühle meiner Mitschüler ein./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 24,315; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,144; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1173 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁰⁰ Kreuzung: *Ich halte mich an die Regeln, die in der Schule gelten./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 20,273; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,132; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1160 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

häufiger als Gymnasiasten, *Freunde*¹⁰¹ in der Schule, mit denen sie auch ihre Freizeit verbringen. Keine bzw. statistisch nicht abgesicherte Unterschiede ergeben sich für die Selbsteinschätzungen der Schüler in Bezug auf Einstellungen zur *Teamarbeit*¹⁰² im Unterricht und für die Fähigkeit, sich *ein-* bzw. *unterzuordnen*.¹⁰³

Auch die Meinungen der Lehrpersonen legen diese Schlussfolgerung nahe, denn Gymnasiallehrer schreiben ihren Schülern etwas häufiger als Lehrer Regionaler Schulen *tolerante*¹⁰⁴ und *empathische*¹⁰⁵ Haltungen im Umgang mit Mitschülern sowie *diszipliniertes*¹⁰⁶ Auftreten und Freude an der *Teamarbeit*¹⁰⁷ zu. Für *Freundschaftsbeziehungen*¹⁰⁸, die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule von Bedeutung sind sowie für die Fähigkeit des *Ein-* bzw. *Unterordnens*¹⁰⁹ in Abstimmungssituationen innerhalb der Schulklasse und für intragenerative *Unterstützungsleistungen*¹¹⁰ lassen sich keine statistisch abgesicherten Unterschiede feststellen, so dass für die Sichtweisen beider Lehrergruppen ähnliche Erfahrungen und Einschätzungen angenommen werden können.

5.2.1.3 Leistungsorientierung von Schülern

Schule ist ein zentraler Ort, an dem Leistungen und Leistungsbereitschaft erwartet werden, deren Qualität und Intensität anhand festgelegter Kriterien durch Lehrpersonen ermittelt und bewertet werden. Aus diesem Grund kommt dieser Kategorie in der vorliegenden Studie auch eine zentrale Bedeutung zu, denn im Allgemeinen wird die Institution Schule zuerst mit dem Leistungsbegriff in Verbindung gebracht.

Die Kategorie der *Leistungsorientierung* gliedert sich in zwei Subkategorien: Gegenstand der Subkategorie *Leistungsbereitschaft* ist die individuelle schülerspezifische Bereitschaft zum Lernen, mit der sowohl motivationale Aspekte des Lernens als auch ritualisierte Formen des Lernens thematisiert werden. In der zweiten Subkategorie, die als *schulisches*

¹⁰¹ Kreuzung: *Ich habe unter Mitschülern Freunde, mit denen ich auch außerhalb der Schule zusammen bin./Schulart:* Chi-Quadrat nach Pearson = 14,144; Signifikanz = ,007; Cramers V = ,110; Signifikanz = ,007 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1176 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁰² Kreuzung: *Ich erarbeitete gern mit Mitschülern gemeinsam etwas./Schulart:* Chi-Quadrat nach Pearson = 9,267; Signifikanz = ,055; Cramers V = ,089; Signifikanz = ,055 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1174 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁰³ Kreuzung: *Ich füge mich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen./Schulart:* Chi-Quadrat nach Pearson = 4,210; Signifikanz = ,378; Cramers V = ,060; Signifikanz = ,378 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1164 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁰⁴ Kreuzung: *Schüler sind gegenüber Mitschülern fair und tolerant./Schulart:* Chi-Quadrat nach Pearson = 18,855; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,274; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 251 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹⁰⁵ Kreuzung: *Schüler fühlen sich in die Gedanken und Gefühle ihrer Mitschüler ein./Schulart:* Chi-Quadrat nach Pearson = 15,638; Signifikanz = ,001; Cramers V = ,251; Signifikanz = ,001 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 248 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹⁰⁶ Kreuzung: *Schüler halten sich an die Regeln, die in der Schule gelten./Schulart:* Chi-Quadrat nach Pearson = 11,784; Signifikanz = ,008; Cramers V = ,217; Signifikanz = ,008 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 251 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹⁰⁷ *Schüler erarbeiten gern mit Mitschülern gemeinsam etwas./Schulart:* Chi-Quadrat nach Pearson = 13,380; Signifikanz = ,004; Cramers V = ,231; Signifikanz = ,004 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 250 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹⁰⁸ *Schüler haben unter Mitschülern Freunde, mit denen sie auch außerhalb der Schule zusammen sind./Schulart:* Chi-Quadrat nach Pearson = 4,974; Signifikanz = ,174; Cramers V = ,142; Signifikanz = ,174 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 246 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹⁰⁹ Kreuzung: *Schüler fügen sich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen./Schulart:* Chi-Quadrat nach Pearson = 1,814; Signifikanz = ,612; Cramers V = ,086; Signifikanz = ,612 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 247 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹¹⁰ Kreuzung: *Schüler helfen Mitschülern, wenn sie Probleme haben./Schulart:* Chi-Quadrat nach Pearson = 4,430; Signifikanz = ,219; Cramers V = ,134; Signifikanz = ,219 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 247 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

Leistungsprinzip bezeichnet wird, kommen individuelle Einstellungen der Schüler zur Institution Schule und Erfahrungen in Bezug auf Leistungserwartungen zur Geltung. Gefragt wird, wie leistungsbereit und engagiert Schüler sind und wie sie das Leistungsprinzip von Schule einschätzen.

5.2.1.3.1 Leistungsbereitschaft von Schülern – Ein strittiges Thema zwischen Lehrern und Schülern

Die Subkategorie *Leistungsbereitschaft* setzt sich konkret aus den Items „In der Schule ist mir mein eigenes Vorankommen am wichtigsten (Vorankommen).“; „Ich lerne nur für gute Noten (Notenlernen).“; „Ich lerne selten (Selten lernen).“ und „Ich lerne täglich nach der Schule (Täglich lernen).“ zusammen.

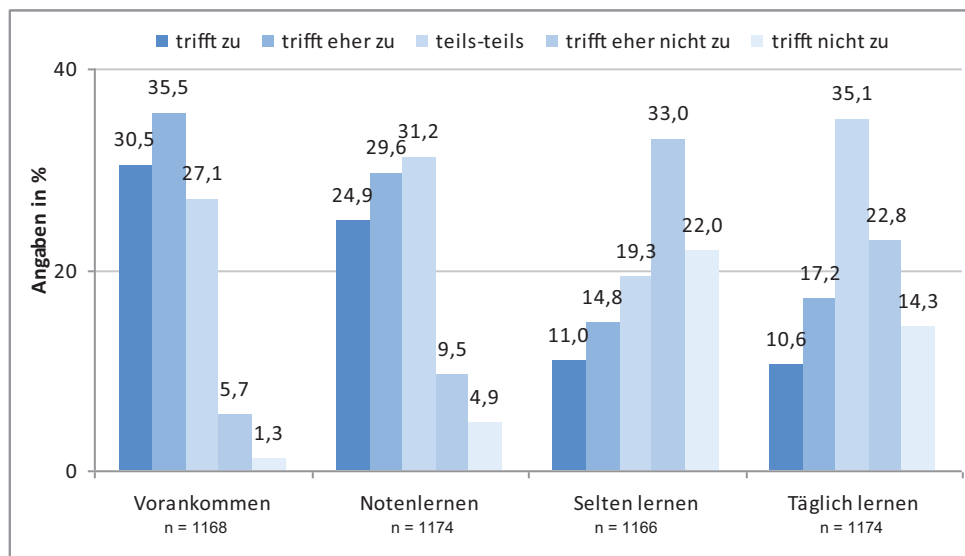


Abb. 30: Leistungsbereitschaft als Orientierungsmuster von Schülern

Die Befunde in Abb. 30 zeigen einen erheblichen Anteil von Schülern, die eine unmittelbare Lern- und Leistungsorientierung aufweisen und aus intrinsischem Eigeninteresse lernen, weil ihnen das persönliche *Vorankommen* wichtig ist. Es sind immerhin zwei Drittel der Schüler, die sich zu einer selbstbewussten Leistungsorientierung bekennen. Lernen wird hier explizit auf den persönlichen, individuellen Erfolg bezogen und dient der Weiterentwicklung, dem Vorankommen und der Verbesserung der eigenen Ausgangssituation für eine künftige Karriere. Eigene Interessen sind in Bezug auf Lernen und Leistungen somit für eine Vielzahl von Schülern handlungsleitend. Im Gegensatz zu diesen Jugendlichen gibt es wenige Schüler, für die das eigene *Vorankommen*, der individuelle Lernerfolg als Chance zur Weiterentwicklung keine grundlegende Lern- und Leistungsmotivation ist.

Insgesamt wird eine ausgeprägte Leistungsorientierung innerhalb der Schülerschaft deutlich, die gegenseitige Unterstützung, Hilfe und gemeinsames Erarbeiten von Unterrichtsinhalten nicht ausschließt (Abb. 28 und Abb. 29: Soziale Orientierungsmuster von Schülern).

Die nach Meinung der Schüler stark ausgeprägte Leistungsbereitschaft wird von den Lehrern skeptischer wahrgenommen. Schule ist im Blick der Schüler u. a. ein Ort, an dem jeder Einzelne einen Beitrag zum individuellen Erfolg und insbesondere zur eigenen Selbstbehauptung leisten kann, was Lehrpersonen in ihren Erfahrungen mit Blick auf ihre Schüler in dieser Weise nicht bestätigen können. Nur ein Viertel der Lehrer (n = 245)

meint, „die meisten/viele Schüler“ seien durch eigene Weiterentwicklungschancen zum Lernen motiviert, aber immerhin ein Viertel der Pädagogen meint auch, dass „wenige Schüler//kein Schüler“ sich durch eine eigenständige Lernorientierung auszeichnen und demnach wenig an individueller und persönlicher Weiterentwicklung, Bildungs- und Karriereorientierung interessiert sind. Etwa die Hälfte der Lehrer nimmt bei „einigen“ Schülern eine Leistungsorientierung wahr.

Das Meinungsbild der Lehrpersonen in Bezug auf individuelle und persönliche Ambitionen der Schüler, sich weiterzuentwickeln (*Vorankommen*), ist differenziert und skeptisch, aber insgesamt sind positive Tendenzen an beiden Schulformen gleichermaßen sichtbar.¹¹¹ Gemeinsam ist den Pädagogen, dass sie den Ehrgeiz nicht beseitigen, den Schüler sich selbst zuschreiben. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich Schüler Regionaler Schulen von Gymnasiasten hinsichtlich der selbsteingeschätzten intrinsischen Leistungsmotivation:¹¹² Nach eigenen Angaben entwickeln Schüler Regionaler Schulen häufiger als Gymnasiasten Lern- und Leistungsstrategien, sind stärker an persönlichem Bildungserfolg, im Sinne individuellen Vorankommens und im Sinne von Aufstiegsmöglichkeiten, interessiert als Gymnasiasten dies für sich angeben.

Zudem behaupten Schüler nicht nur aufgrund ausgeprägter intrinsisch angelegter Leistungsmotivation zu lernen, sondern sie führen diese auch auf die durch schulische Rahmenbedingungen gegebene extrinsische Motivation zurück, in dem eine Vielzahl von Schülern angibt, ausschließlich zur Erlangung guter *Noten* zu lernen. Diese Gruppe bewertungsorientierter Lerner macht etwas mehr als die Hälfte der gesamten Schülerschaft aus (Abb. 30) und immerhin ein Drittel der Befragten erachtet das Erhalten zufriedenstellender Zensuren „teilweise“ als Motivation zum Lernen. Hingegen gibt es nur 14,4% der Schüler, für die gute *Noten* kein Grund zum Lernen sind. Unklar bleibt allerdings, ob Zensuren für diese kleine Gruppe von Schülern generell keine Rolle spielen, ob diese Schüler überhaupt lernen oder ob für sie andere Lernmotive bedeutend sind. Es kann jedoch festgehalten werden, dass sich die Einstellungen von Schülern Regionaler Schulen und von Gymnasiasten gegenüber Zensuren als extrinsische Lernanlässe unterscheiden. Dabei lernen Schüler Regionaler Schulen häufiger zur Erreichung guter *Noten* als Gymnasiasten.¹¹³

Dass sich gute Noten bei vielen Schülern auf die Lernbereitschaft förderlich auswirken, bestätigen auch die Lehrpersonen: Etwas mehr als zwei Drittel der Pädagogen (n = 248) gibt an, „die meisten/viele Schüler“ würden *nur für gute Noten* lernen und etwa ein Viertel der Befragten meint, diese Einstellung, ausschließlich zur Erreichung guter *Noten* zu lernen, sei nur für „einige“ Schüler zutreffend. Die Bewertungen von Lehrern Regionaler Schulen und von Gymnasien unterscheiden sich dabei statistisch nicht signifikant.¹¹⁴

Die Befunde der Lehrer- und der Schülerbefragung offenbaren, dass das Bewerten von Leistungen für das Lernverhalten von Schülern von großer Bedeutung ist. Noten sind zwar grundsätzlich eine Motivation zum Lernen, sie sagen aber nichts über die Leistungsorientierung eines Schülers aus. Wenn jemand ausschließlich für das Erreichen positiver Zensur-

¹¹¹ Kreuzung: *Schülern ist das eigene Vorankommen in der Schule am wichtigsten./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 3,512; Signifikanz = ,476; Cramers V = ,120; Signifikanz = ,476 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 245 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹¹² Kreuzung: *In der Schule ist mir mein eigenes Vorankommen am wichtigsten./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,369; Signifikanz = ,035; Cramers V = ,094; Signifikanz = ,035 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1168 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹¹³ Kreuzung: *Ich lerne nur für gute Noten./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 21,296; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,135; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1174 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹¹⁴ Kreuzung: *Schüler lernen nur für gute Noten./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,067; Signifikanz = ,132; Cramers V = ,169; Signifikanz = ,132 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 248 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

ren lernt, dann konzentriert sich das Lernverhalten in der Regel ausschließlich auf anstehende Leistungskontrollen und Tests. Nur zur Bewältigung dieser wird gelernt – ganz im Sinne eines notenorientierten Lernens und weniger im Sinne eines generellen Bildungswunsches oder einer allgemeinen Bildungsambition.

Darüber hinaus steht die Schülerschaft einem ritualisierten Lernen, im Sinne *täglichen Lernens*, sehr unterschiedlich gegenüber. Lernen ist bei den Schülern nicht unbedingt ein Ritual, das generell und täglich nach der Schule durchgeführt wird. Die Bereitschaft, Unterrichtsinhalte in häuslicher Eigenaktivität beständig aufzuarbeiten, ist offensichtlich nur für einige Schüler zutreffend. Konkret gibt nur ein Viertel der Schüler an, *täglich* nach dem Unterricht zu *lernen*, etwas mehr als ein Drittel der Befragten positioniert sich zum *täglichen Lernen* nicht eindeutig, sondern gibt an, hin und wieder nach der Schule zu lernen und immerhin ein Drittel der Schüler bekennt sich eindeutig gegen ritualisierte Lernstrategien (Abb. 30). Dieses differenzierte Meinungsbild findet sich auch in den Positionierungen der Schüler zum Item „Ich lerne selten.“ wieder, das inhaltlich den Gegenpol zu ritualisierten Lernformen bildet und die Selbsteinschätzungen zum Rituallernen komplementär ergänzt. Angesichts dieser beiden Meinungsbilder, die individuelles Lernverhalten betreffen, kann geschlussfolgert werden, dass es in Bezug auf ein ritualisiertes Lernen eine sehr unterschiedliche Bereitschaft innerhalb der Schülerschaft gibt. Diese Hypothese lässt sich für die Selbsteinschätzungen der Schüler beider Schularten formulieren, denn es zeigen sich in Bezug auf das individuelle Lernverhalten von Schülern Regionaler Schulen und von Gymnasiasten keine statistisch signifikanten Unterschiede.¹¹⁵

Aus Lehrersicht haben Schüler weder eine sehr hohe Lerneinsatzbereitschaft noch eine geringe, sondern offenbar handelt es sich um ein ausgewogenes Lernverhalten, in dem konkret ritualisierte Lernformen nicht deutlich werden. Insgesamt haben die Lehrpersonen aber kein negatives Bild vom Lernverhalten ihrer Schüler, denn knapp die Hälfte (n = 247) meint, dass „einige Schüler“ *täglich lernen*, ein Viertel der Pädagogen reflektiert, dass dies tendenziell „viele Schüler“ tun, aber auch ein Viertel der Lehrpersonen gibt an, dass „wenige Schüler/keine Schüler“ *täglich lernen* würden. Die Einschätzung der Lehrer in Bezug auf stark ritualisiertes Lernverhalten decken sich in hohem Maße mit den Einschätzungen der Lehrpersonen zur Kontrollfrage, in der nicht-ritualisiertes Lernverhalten thematisiert wird („Schüler lernen selten.“).

Die Befunde zum Lernverhalten der Schüler insgesamt betrachtet, wird eine Ausgewogenheit innerhalb der Schülerschaft deutlich, der entsprechend sich einige Schüler durch ein ausgeprägt ritualisiertes und andere durch ein weniger ritualisiertes Lernverhalten auszeichnen. Die Lernbereitschaft, so die Lehrpersonen, ist nicht besonders ausgeprägt. Allerdings unterscheiden sich die Bewertungen beider Lehrergruppen: Lehrer Regionaler Schulen sind häufiger der Ansicht als Gymnasiallehrer, dass ihre Schüler selten lernen¹¹⁶ und Gymnasiallehrer haben einen weitaus positiveren Blick auf ihre Schüler, indem sie diesen häufiger ritualisierte Lernsequenzen und stärker entwickelte Eigenaktivitäten in Bezug auf die Unterrichtsvor- und -nachbereitung zusprechen als Lehrer Regionaler

¹¹⁵ Kreuzung: *Ich lerne täglich nach der Schule./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,187; Signifikanz = ,701; Cramers V = ,043; Signifikanz = ,701 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1174 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: *Ich lerne selten./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 6,581; Signifikanz = ,160; Cramers V = ,075; Signifikanz = ,160 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1166 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹¹⁶ Kreuzung: *Schüler lernen selten./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 30,742; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,355; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 244 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

Schulen diesen Aspekt an ihren Schülern wahrnehmen.¹¹⁷ Insgesamt ist die Lernbereitschaft aus Lehrersicht, aber auch aus Schülersicht eher durchschnittlich, wobei sich Schüler selbst offensichtlich etwas lernbereiter einschätzen.

Über die Einschätzungen der Realität hinausgehend, können auch Prognosen zur Wichtigkeit konstruktiver Leistungsbereitschaft aus Sicht von Lehrern angestellt werden. Entsprechend der Erwartungen der Lehrer an ihre Schüler sind Zensuren als Motivation für Lernprozesse tendenziell wichtig, aber eine selbstbezogene aufstiegs- und bildungsambitionierte Leistungsbereitschaft sowie ein ritualisiertes Lernverhalten sind in den Meinungen der Lehrpersonen weitaus wichtiger. Die Befunde verweisen auf Differenzen zwischen dem Anspruch der Lehrer in Bezug auf die Leistungsbereitschaft und ihren realen Erfahrungen mit Schülern sowie auf Differenzen zwischen Lehreranspruch und Schülerselesteinschätzungen. Lehrer erwarten von den Schülern mehr Leistungsbereitschaft und insbesondere ein kontinuierliches Lernverhalten als sie bei Schülern in ihrem Arbeitsalltag erleben.

5.2.1.3.2 Das schulische Leistungsprinzip - Lehrer und Schüler im Diskurs

Die Subkategorie *schulisches Leistungsprinzip*, mit der Aussagen darüber ermöglicht werden, wie Lehrer und Schüler das institutionsbedingte Leistungsprinzip von Schule erleben, bildet sich durch die folgenden Items ab: „Ich weiß, dass es in der Schule auf Leistungen ankommt (Leistungsprinzip).“; „Ich würde lieber zur Schule gehen, wenn es keine Noten gäbe (Keine Noten).“; „Ich erlebe Schule als Lern- und Leistungsort (Leistungsart).“ und „Ich empfinde den Leistungsdruck in der Schule als belastend (Leistungsdruck).“.

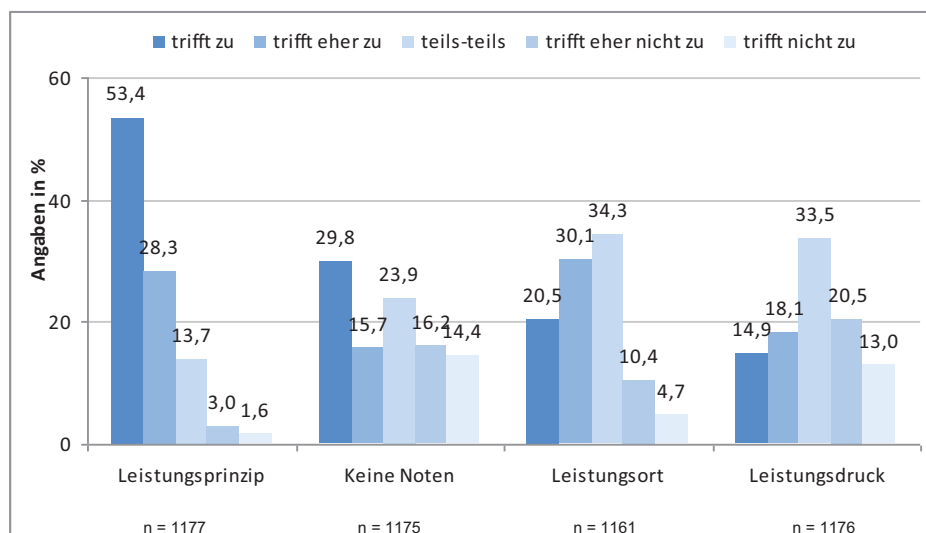


Abb. 31: Einstellungen von Schülern zum schulischen Leistungsprinzip

In diesem Zusammenhang werden mit dem Aspekt „Ich weiß, dass es in der Schule vor allem auf Leistungen ankommt. (Abb. 31: Leistungsprinzip)“ zwar nicht die Einstellungen von Schülern zur Institution Schule und insbesondere zum schulischen Leistungsprinzip oder Einschätzungen zum individuellen Lern- und Leistungsverhalten herausgearbeitet, aber dafür wird das Ausmaß an kognitivem Wissen um konkrete Bestimmungsmomente der Institution abgebildet. Entsprechend der Befunde zu diesem Aspekt wird deutlich, dass

¹¹⁷ Kreuzung: *Schüler lernen täglich nach der Schule./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 23,535; Signifikanz = ,309; Cramers V = ,355; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 247 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

die überwiegende Mehrzahl der Schüler sich des *Leistungsprinzips* bewusst ist. Schule ist demnach eine Institution, die aus Schülersicht maßgeblich Leistungsorientierung verkörpert.

Der Aspekt „Ich erlebe Schule als Lern- und Leistungsort.“ (Abb. 31: Leistungsort) fokussiert insbesondere die Erfahrungen, die Schüler mit Schule haben. Beschrieben wird die soziale Realität, die erfahrungsgestützt ist und Aussagen über die Schule als Ort des Lernens und des Leistungserbringens ermöglicht. Die Wahrnehmungen der Schule als *Leistungsort* sind unterschiedlich, aber mindestens jeder zweite Schüler erlebt Schule als Ort, an dem Leistung gefordert wird.

Deutlich werden unterschiedliche Meinungsbilder der Schüler in Bezug auf das *Leistungsprinzip* von Schule, das lediglich kognitives Wissen um eine Institution sichtbar macht, und in Bezug auf die Erfahrung, Schule als Lern- und *Leistungsort* zu erleben. Denn während die Institution Schule aus Sicht der Mehrheit der Schüler durch *Leistungsprinzipien* geprägt ist, werden die eigenen schulischen Erfahrungen nicht immer im Kontext des Lernorts reflektiert. Lediglich die Hälfte der Schüler nimmt Schule überwiegend als Lern- und *Leistungsort* wahr. Schule wird demnach nicht als vorherrschende Leistungsinstanz erfahren, wie es nach den Einschätzungen der Schüler zum *Leistungsprinzip* von Schule erwartbar wäre. Die Sichtweise auf Schule als restriktive Lern- und Leistungsinstanz wird relativiert und andere Aspekte individueller Entwicklung und persönlicher Entfaltung bestimmen ebenso die Erfahrungen und den schulischen Alltag von Schülern. In den Wahrnehmungen der Schüler zeigen sich jedoch Unterschiede: Aus Sicht von Schülern Regionaler Schulen definiert sich Schule deutlicher als aus Sicht von Gymnasiasten über das *Leistungsprinzip*,¹¹⁸ dennoch wird Schule von Gymnasiasten häufiger als Lern- und *Leistungsort* erlebt.¹¹⁹ In den kognitiven Wissensstrukturen von Gymnasiasten ist Schule im Vergleich zu Schülern Regionaler Schulen etwas weniger in Bezug auf *Leistungsprinzipien* präsent, jedoch wird diese in der sozialen Realität der Gymnasiasten deutlicher als Lern- und *Leistungsort* erlebt.

In diesem Zusammenhang meint etwas mehr als die Hälfte der Pädagogen (n = 248), dass sich Schule aus Sicht tendenziell „vieler Schüler“ durch das *Leistungsprinzip* kennzeichnet und wiederum etwas mehr als die Hälfte der Lehrer (n = 244) geht davon aus, dass „die meisten/viele Schüler“ Schule als konkreten *Leistungsort* wahrnehmen. Wird allerdings die Ausprägung „einige Schüler“ mitberücksichtigt, dann wird aus Sicht von Lehrern deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler Schule von Leistungsorientierung und Leistungsprinzipien bestimmt sehen. Statistisch abgesicherte Unterschiede zwischen Gymnasiallehrern und Lehrern Regionaler Schulen bezüglich der Auffassungen zum *Leistungsprinzip* und zur Schule als *Leistungsort* zeigen sich nicht.¹²⁰

Neben deutlich leistungsbezogenen Schülern gibt es aber auch eine Reihe von Schülern, die sich dem *Leistungsprinzip* von Schule überhaupt nicht stellen möchten. Ein Beleg dafür sind die Positionierungen von Schülern zum Item „Ich würde lieber zur Schule gehen,

¹¹⁸ Kreuzung: *Ich weiß, dass es in der Schule vor allem auf Leistungen ankommt./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 31,468; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,164; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1177 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹¹⁹ Kreuzung: *Ich erlebe Schule als Lern- und Leistungsort./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 11,536; Signifikanz = ,021; Cramers V = ,100; Signifikanz = ,021 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1161 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹²⁰ Kreuzung: *Schüler wissen, dass es in der Schule vor allem auf Leistungen ankommt/Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = ,498; Signifikanz = ,919; Cramers V = ,045; Signifikanz = ,919 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 248 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

Kreuzung: *Schüler erleben Schule als Lern- und Leistungsort./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,454; Signifikanz = ,653; Cramers V = ,100; Signifikanz = ,653 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 244 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

wenn es keine Noten gäbe.“ (Abb. 31), dem knapp die Hälfte der Schüler zustimmt. Andererseits, so konnte gezeigt werden, sind *Noten* für eine Vielzahl von Schülern Motivation zum Lernen (Abb. 30). Gäbe es eine Debatte um die Abschaffung von Noten, dann würde sich entsprechend der Befunde kein einheitliches Meinungsbild innerhalb der Schülerschaft zeigen, sondern starke Polarisierungen. In der vorliegenden Untersuchung plädiert etwa jeder zweite Schüler (indirekt) für eine Abschaffung von Noten, etwa ein Viertel ist geteilter Meinung und etwas weniger als ein Drittel positioniert sich gegen die Abschaffung von Zensuren (Abb. 30). Die Auffassungen der Schüler sind demnach relativ different. Dieses differenzierte Meinungsbild ist innerhalb beider Schülergruppen nachweisbar, denn es stellen sich keine statistisch abgesicherten Unterschiede heraus.¹²¹ Die Lehrpersonen vermuten, dass sich weitaus mehr Schüler für eine Abschaffung der Noten entscheiden als dass sie am Bewertungsprinzip festhalten würden. Diese Tendenz trifft zwar für das Meinungsbild der Schüler zu, allerdings übertreffen die Fremdeinschätzungen der Pädagogen die Selbsteinschätzungen der Schüler. Dieser Blick von Lehrern auf Schüler spiegelt sich in Gymnasien und in Regionalen Schulen gleichermaßen wieder.¹²²

Deutlich unterschiedlich schätzen die befragten Schüler den *Leistungsdruck* in der Schule ein: Etwa ein Drittel der Schüler meint, der schulische *Leistungsdruck* wirkt belastend, ein weiteres Drittel beschreibt den *Leistungsdruck* hin und wieder als beeinträchtigend und wiederum ein Drittel der Schüler empfindet keine Belastungen durch den schulischen *Leistungsdruck*. Die Gruppe von Schülern ohne Belastungswahrnehmung kann auch Druck durch Leistungen erleben, diesen aber nicht als blockierend empfinden, sondern auch als Herausforderung. Diese Eigenschaft würde einen deutlich leistungsorientierten sowie belastbaren und Anstrengungen standhaltenden Schülertypus kennzeichnen. Grundsätzlich können für die Gruppe der Schüler differenzierte Empfindungen in Bezug auf den Leistungsdruck konstatiert werden (Abb. 31), wobei sich die Schüler beider Schularten insofern voneinander unterscheiden, als Gymnasiasten etwas häufiger Leistungsdruck verspüren als Schüler Regionaler Schulen.¹²³

Aus Lehrersicht wirkt der durch Schule hervorgebrachte *Leistungsdruck* für Schüler belastender als die Lernenden dies selbst wahrnehmen. Lehrer meinen also, Schüler seien dem *Leistungsdruck* von Schule ausgesetzt und eine Vielzahl leide darunter. Die Einschätzungen der Gymnasiallehrer und Lehrer Regionaler Schulen unterscheiden sich dabei nicht.¹²⁴ Bezogen auf das Verhältnis von Lehrern zur Institution Schule kann festgehalten werden, dass Schule von Lehrern weitgehend als Leistungsort wahrgenommen wird, der auch als solcher auf Schüler wirkt.

Zusammenfassend kann für die Gruppe der Schüler ein ausgeprägtes Bewusstsein um das schulische Leistungsprinzip konstatiert werden. Das kognitive Wissen um die Leistungsorientierung der Institution Schule ist innerhalb der Schülerschaft stark verbreitet. Allerdings wird Schule nicht als Ort angesehen, an dem insbesondere Leistungen zu erbringen sind, sondern auch als ein Lebensraum mit selbstbestimmten Handlungsmöglichkeiten

¹²¹ Kreuzung: *Ich würde lieber zur Schule gehen, wenn es keine Noten gäbe./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 8,411; Signifikanz = ,078; Cramers V = ,085; Signifikanz = ,078 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1175 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹²² Kreuzung: *Schüler würden lieber zur Schule gehen, wenn es keine Noten gäbe./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = ,690; Signifikanz = ,953; Cramers V = ,054; Signifikanz = ,953 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 240 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹²³ Kreuzung: *Ich empfinde den Leistungsdruck in der Schule als belastend./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 35,729; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,174; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1176 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹²⁴ Kreuzung: *Schüler empfinden den Leistungsdruck in der Schule als belastend./Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = ,629; Signifikanz = ,890; Cramers V = ,051; Signifikanz = ,890 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 244 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

(Abb. 27). Im Vergleich zur Studie „Schulwirklichkeiten“ von RANDOLL (1997), in der Schüler Schule deutlich als *Leistungsort* mit stark ausgeprägter Leistungsorientierung beurteilen (ebd., 27), bewerten die Schüler in der vorliegenden Untersuchung Schule ganzheitlicher.

5.2.1.4 Identifizierung mit Lerninhalten, aber Kritik der fehlenden Schülerorientierung der Unterrichtsthemen – Zur Wissensorientierung innerhalb der Schülerschaft

Mit der Kategorie Wissensorientierung werden Einstellungen und Haltungen von Schülern zu den in der Schule vermittelten Lerninhalten thematisiert. Es wird gefragt, inwieweit Schüler sich mit den schulischen Lerninhalten identifizieren. Dabei stehen sowohl Selbsteinschätzungen von Schülern als auch Fremdsichten der Lehrer auf ihre Schüler im Mittelpunkt der Betrachtung.

Bereits in früheren Untersuchungen stellt RANDOLL (1997) eine eher kritische Haltung von Schülern gegenüber den in der Schule vermittelten Schwerpunkten fest und schließt auf einen geringen Grad an Identifizierung mit diesen. Beispielsweise erleben die von RANDOLL befragten Abiturienten die Unterrichtsthemen mehrheitlich als wenig sinnvoll und die persönlichen Interessen der Schüler nur unzureichend berücksichtigend (ebd., 28). Die Fremdwahrnehmungen der Lehrpersonen in Bezug auf ihre Schüler stimmen dabei mit den Schülerantworten weitgehend überein. So denkt die Mehrheit der Lehrer, dass nur „einige/wenige Schüler“ die schulischen Lerninhalte als sinnvoll erachten würden. Erwartungsgemäß bewerten Lehrer selbst die curricular geregelten Themen jedoch positiver, allerdings erkennt auch nur jeder zweite Lehrer einen Bezug zu den Interessen von Schülern. RANDOLL analysiert in seiner Untersuchung, wie Schule von Lehrern und Schülern bezüglich der Vermittlung theoretischen und praktischen Wissens wahrgenommen wird. Erwartungsgemäß, so der Autor, „ist Schule im Urteil der überwiegenden Mehrzahl der Befragten aus beiden Stichproben [Lehrer und Schüler] ein Ort der Vermittlung theoretischen Wissens“ (ebd., 44). Der Vermittlung praktischen Wissens wird Schule hingegen kaum gerecht. Beiden Aspekten kommt aus Sicht von Lehrern und Schülern in Hinblick auf die Funktion von Schule jedoch eine hohe Bedeutung zu, wobei Lehrer die theoretische Wissensvermittlung wichtiger einschätzen als Schüler, die wiederum praktische Themen relevanter finden.

Diese Befunde von RANDOLL strukturieren zum einen die Vorannahmen für die eigene Untersuchung und ermöglichen, die Ergebnisse beider Studien vergleichend zu betrachten.

In der vorliegenden Arbeit setzt sich die Kategorie *Wissensorientierung* aus den folgenden Items zusammen: „Ich interessiere mich für praktisches Wissen (z. B. wie man ein Fahrrad repariert) (Praxis).“; „Ich interessiere mich für theoretisches Wissen (z. B. Vererbungslehre in Biologie) (Theorie).“; „Ich glaube, dass in der Schule zu viel Wissen vermittelt wird, das keinen Bezug zu meinen gegenwärtigen Interessen hat (Fehlender Schülerbezug).“; „Ich verstehe die Welt mit Hilfe des vermittelten Wissens besser (Weltverstehen).“; „Ich finde die meisten Lerninhalte in der Schule sinnvoll (Sinnvolle Lerninhalte).“ und „Mich sprechen die Lerninhalte persönlich an (Ansprechende Lerninhalte).“.

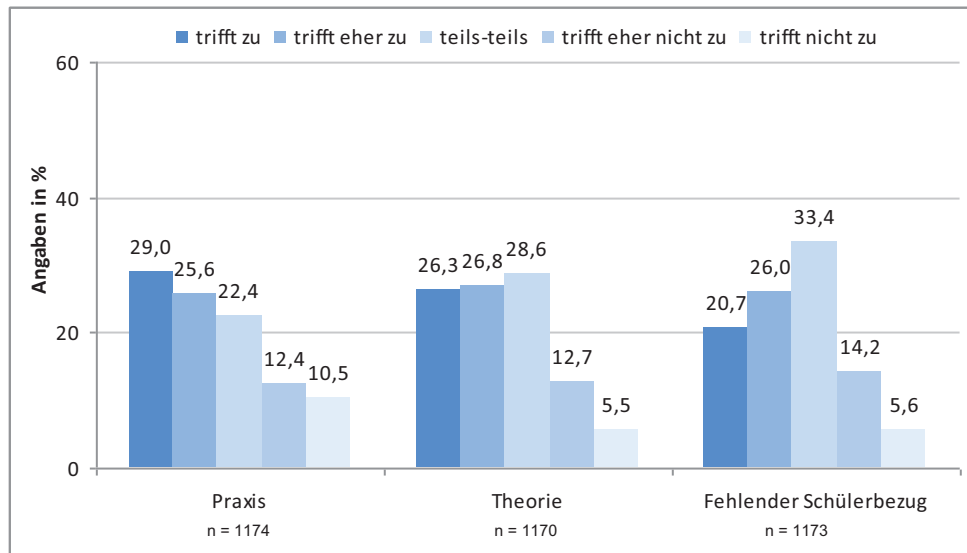


Abb. 32: Wissensorientierung als Orientierungsmuster von Schülern

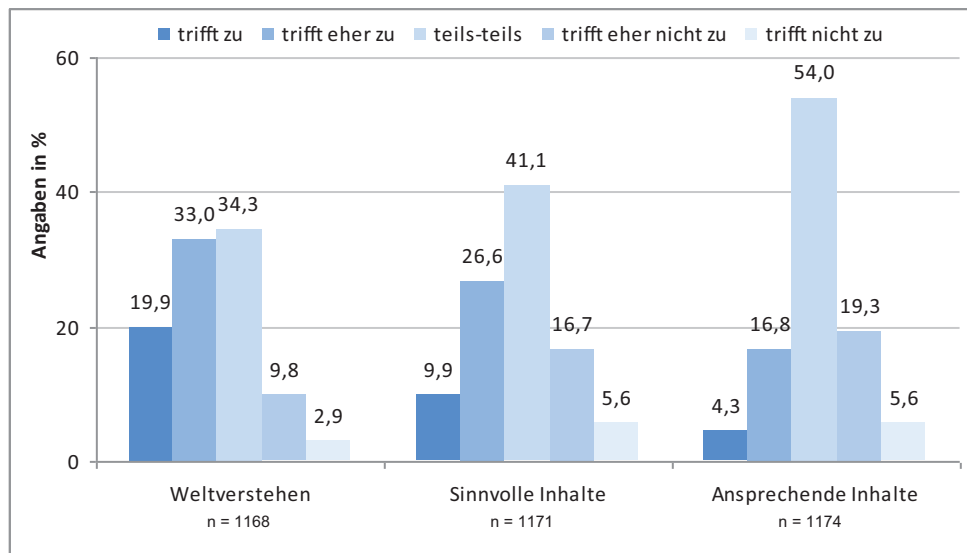


Abb. 33: Wissensorientierung als Orientierungsmuster von Schülern

Aus den Selbsteinschätzungen der Schüler zu den jeweiligen Items, die die Kategorie *Wissensvermittlung* bilden, können deren Orientierungen, Einstellungen und Haltungen zu den in der Schule vermittelten Lerninhalten abgeleitet werden. Dabei werden praktische (Abb. 32: Praxis) und theoretische (Abb. 32: Theorie) Unterrichtsinhalte von Schülern größtenteils angenommen. Es ist erstaunlich, dass sich nur 18,2% der Schüler dazu bekennen, sich nicht für theoretische Inhalte zu interessieren. Das bedeutet: Für mehr als die Hälfte der Schüler ist die Vermittlung theoretischen Wissens in der Schule relevant. Sehr ähnliche Tendenzen zeigen sich in Bezug auf das Interesse an praktischen Lerninhalten. Werden die Positionierungen der Schüler zu den Variablen *Theorie* und *Praxis* vergleichend betrachtet, zeigt sich, dass theoretische Inhalte aus Sicht von Schülern in höherem Maße akzeptiert werden als praktische. Vor dem Hintergrund, dass die Schüler im Befragungszeitraum die 10. Klasse besuchten und somit für eine Vielzahl der Übergang in das Berufsleben bevorstand, beeindruckt das theoretische Interesse, zumal aufgrund von RANDOLLS (1997) Ergebnissen vermutet werden konnte, dass praktische Inhalte stärker

gewichtet werden, da sie auf das Berufsleben vorbereiten. Diese Vermutung galt insbesondere Schülern Regionaler Schulen, da diese im Anschluss an die 10. Klasse wahrscheinlich in das duale Ausbildungssystem übergehen, während Gymnasiasten vermutlich mehrheitlich die gymnasiale Oberstufe anstreben. Abgesehen von einem grundsätzlich vorhandenen Interesse aller Schüler an praktischen Unterweisungen zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen Schülern Regionaler Schulen und Schülern des Gymnasiums, die allerdings nicht die vermuteten Tendenzen bestätigen: Vielmehr ist es die Gruppe der Gymnasiasten, innerhalb der das Interesse an praxisbezogenen Unterrichtsinhalten ausgeprägter ist als in der Gruppe der Schüler Regionaler Schulen.¹²⁵ Hinsichtlich des Interesses an theoretischen Lerninhalten sind keine statistisch abgesicherten Unterschiede zwischen den Schülern beider Schularten erkennbar.¹²⁶

Im Blick der Lehrer haben Schüler zwar ein größeres Interesse an *praktischen* Inhalten als an theoretischen, aber insgesamt gestehen die Pädagogen ihren Schülern weder ein ausgeprägtes Interesse an praktischen noch an theoretischen Grundlagen zu. Während etwa ein Drittel der Lehrpersonen (n = 239) tendenziell „vielen Schüler“ ein schulisches Interesse an praktischem Wissen zuspricht und knapp die Hälfte „einigen Schüler“, bekennt sich etwas mehr als die Hälfte der Schüler zu einem ausgeprägten und ein Viertel der Schüler zu einem teilweisen Praxisinteresse. Hinsichtlich theoretischer Inhalte zeigt sich dieses Spannungsverhältnis zwischen den Selbsteinschätzungen der Schüler und den Bewertungen durch die Lehrer noch zugespitzter: Nur 30,1% der Lehrer (n = 246) gehen davon aus, dass sich tendenziell „viele Schüler“ für *theoretische* Inhalte interessieren und knapp die Hälfte ist der Meinung, dieses Interesse sei nur für „einige Schüler“ zutreffend. Es ist allerdings etwas mehr als die Hälfte der Schüler, die nach eigenen Angaben ein ausgeprägtes Interesse an *theoretischen* Lerninhalten hat und für ein Drittel ist Theorie zumindest weder von großem noch von geringem Interesse. Zwischen Schülern und Lehrern gibt es unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Bedeutung von Theorie im Unterricht. Für die Fremdeinschätzungen durch die Lehrpersonen in Bezug auf das Interesse von Schülern an *theoretischen* und *praktischen* Wissensanteilen können allerdings Unterschiede ausgemacht werden.¹²⁷ Dabei nehmen Lehrer Regionaler Schulen ihre Schüler häufiger als praxisorientiert wahr als Gymnasiallehrer. Dieser Unterschied überrascht vor dem Hintergrund der verschiedenen Funktionen, die die beiden Schularten erfüllen und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulabschlüsse eher weniger. Dem Gymnasium kommt dabei die Qualifikation bzw. der Abschluss der Hochschulreife zu, die Regionale Schule zielt auf die Berufs- bzw. Ausbildungsreife der Schüler. In diesem Zusammenhang sind die unterschiedlichen Einschätzungen der Lehrpersonen zum Theorieinteresse der Schüler auch nicht erstaunlich, denn im Vergleich mit Lehrern Regionaler Schulen vermuten Gymnasiallehrer eine in ihrer Schülerschaft stärker vorhandene Theorieorientierung.

¹²⁵ Kreuzung: Ich interessiere mich für praktisches Wissen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 15,266; Signifikanz = ,004; Cramers V = ,114; Signifikanz = ,004 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1174 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹²⁶ Kreuzung: Ich interessiere mich für theoretisches Wissen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 6,654; Signifikanz = ,155; Cramers V = ,075; Signifikanz = ,155 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1170 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹²⁷ Kreuzung: Schüler interessieren sich für praktisches Wissen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 14,673; Signifikanz = ,002; Cramers V = ,248; Signifikanz = ,002 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 239 (Lehrerperspektive zur Orientierungsmustern von Schülern)

Kreuzung: Schüler interessieren sich für theoretisches Wissen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 12,334; Signifikanz = ,015; Cramers V = ,224; Signifikanz = ,015 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 246 (Lehrerperspektive zur Orientierungsmustern von Schülern)

Für die Sicht von Lehrern kann insgesamt festgehalten werden, dass diese ein höheres Interesse an praktischen Lerninhalten bei Schülern vermuten und ein geringeres an theoretischen Inhalten. Somit nehmen Lehrer die Schülerschaft eher praxisorientiert als theorieorientiert wahr. Aus Schülersicht stellt sich dieses Verhältnis umgekehrt dar, wenngleich grundsätzlich ein ausgeprägtes Interesse an theoretischen und praktischen Fragen besteht.

Im Kontext der Kategorie *Wissensorientierung* werden die Schüler auch nach ihren Einschätzungen des Schülerbezuges gegenwärtiger Unterrichtsthemen gefragt. Die in diesem Zusammenhang erkennbare fehlende Schülerorientierung (Abb. 32: Fehlender Schülerbezug) der Lerninhalte kann als kritische Bewertung der Institution Schule eingeschätzt werden. Konkret kritisiert knapp die Hälfte der Schüler die aktuellen Lerninhalte, weil diese lebensfremd, alltagsfern und nicht schülerorientiert sind, immerhin ein Drittel der Schüler schließt sich dieser Kritik partiell an, aber nur weniger als ein Viertel der Schüler ist gegenüber aktuellen Lerninhalten und schulischen Lehrplänen nicht skeptisch. Abgesehen von einer grundlegenden Skepsis der Schüler in Bezug auf die vermittelten Lerninhalte, die nach Ansicht einer Vielzahl von Schülern nicht an ihre gegenwärtigen Interessen gekoppelt sind, unterscheiden sich die Auffassungen von Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten:¹²⁸ Gymnasiasten mahnen demnach häufiger die fehlende Schülerorientierung gegenwärtiger Lerninhalte an als Schüler Regionaler Schulen.

Auch die Hälfte der Lehrer (n = 245) meint, dass „die meisten/viele Schüler“ die vermittelten Schwerpunkte nicht mit den eigenen Interessen verbinden können. Ein weiteres Drittel der Pädagogen denkt, dass diese Wahrnehmung nur für „einige Schüler“ zutreffend wäre und lediglich 6,9% der Lehrpersonen erleben „wenige Schüler/keine Schüler“, die den Zusammenhang von schulischen Unterrichtsthemen und eigenen Interessen nicht sehen können. Im Vergleich mit den Schülerelbsteinschätzungen sind die Wahrnehmungen der Lehrpersonen etwas kritischer, wenngleich sich die Meinungsbilder tendenziell annähern. Eine Vielzahl der Lehrer vermutet, dass die Einstellung bei Schülern verbreitet ist, schulische Lerninhalte hätten nichts mit den gegenwärtigen Interessen gemein. Die Einschätzungen der Lehrer Regionaler Schulen und der Gymnasiallehrer sind dabei relativ ähnlich. Es lassen sich keine statistisch abgesicherten Unterschiede feststellen.¹²⁹

Auch wenn nicht von einer grundlegenden Diskrepanz zwischen Schüler- und Lehrerwahrnehmungen auszugehen ist, können in Bezug auf das Bildungsverständnis von Lehrern und Schülern Diskrepanzen nicht ausgeschlossen werden. Schulische Bildungsaspekte sollten aus Sicht von Schülern stärker an den subjektiven, gegenwärtigen Interessen ansetzen. Dieser Wunsch steht einem curricular angelegten, reglementierten Bildungsplan gegenüber, der von der Schule erfüllt werden muss. Individuelle Bedürfnisse können in der stark strukturierten und durch Vorgaben geregelten schulischen Alltagswelt nur begrenzt erfüllt werden. Schule muss und kann die individuellen Interessen der Schüler nur ansatzweise aufnehmen. Grundsätzlich kann aber davon ausgegangen werden, dass Schüler auch Anreize zum Lernen benötigen, die Schule anbieten sollte. Vor diesem Hintergrund ist eine von Schülern formulierte, fehlende Schülerorientierung der Inhalte durchaus kritisch zu betrachten, denn Schule vermag die Interessen der Schüler nur unzureichend zu berücksichtigen. Zwischen den Erwartungen der Schüler an die in der Schule zu vermittelnden

¹²⁸ Kreuzung: Ich glaube, dass in der Schule zu viel Wissen vermittelt wird, dass keinen Bezug zu meiner gegenwärtigen Interessen hat. /*Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 13,348; Signifikanz = ,010; Cramers V = ,107; Signifikanz = ,010 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1173 (Schülerelbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹²⁹ Kreuzung: Schüler glauben, dass in der Schule zu viel Wissen vermittelt wird, das keinen Bezug zu ihren gegenwärtigen Interessen hat. /*Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,067; Signifikanz = ,559; Cramers V = ,092; Signifikanz = ,559 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 245 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

Inhalte und der in der Schule vorherrschenden Vermittlungspraxis besteht aus Schülersicht ein Spannungsverhältnis.

Des Weiteren nehmen Schüler größtenteils den durch Lerninhalte und vermitteltes Wissen hervorgebrachten individuellen Nutzen für sich wahr. Dies zeigt sich insbesondere in den Positionierungen der Schüler zur Entwicklung eines Weltverständnisses (Abb. 33: Weltverstehen), eines grundlegenden Allgemeinwissens durch schulische Lerninhalte. Einen persönlichen Nutzen zieht entsprechend der Befunde mehr als die Hälfte der Schüler aus dem in der Schule vermittelten Wissen. Die kritischen Meinungsäußerungen von Schülern, die dem vermittelten Wissen keine Anwendbarkeit für andere Lebensbereiche zugestehen, sind zwar relativ gering (12,7%), aber nicht unwesentlich. Aus diesen Befunden lässt sich keine breite negative Sichtweise von Schülern auf die curriculare Struktur der Schule resümieren. Vielmehr werden die schulischen Lerninhalte und die vorgegebenen Themenfelder von den Schülern weitgehend angenommen. Unterschiede in den Selbsteinschätzungen der Schüler Regionaler Schulen und der Gymnasiasten zeigen sich dabei nicht.¹³⁰

Das Meinungsbild der Lehrpersonen bestätigt die Selbsteinschätzungen der Schüler weitgehend: Eine Vielzahl von Schülern erkennt selbst den persönlichen Nutzen und den allgemeinen Bildungsbezug der Lerninhalte (Abb. 33) und auch immerhin die Hälfte der Lehrpersonen (n = 244) ist der Ansicht, dass tendenziell „viele Schüler“ einen individuellen Nutzen für die eigene Weiterentwicklung und Zukunftsorientierung erkennen. Jedoch unterscheiden sich die Auffassungen von Lehrern Regionaler Schulen und von Gymnasiallehrern insofern¹³¹, als letztere häufiger vermuten, dass ihre Schüler einen persönlichen Nutzen und einen allgemeinen Bildungsbezug aus den schulischen Lerninhalten ziehen.¹³²

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die Schüler an den praktizierten und vermittelten Lerninhalten interessiert sind und sich größtenteils auch mit diesen identifizieren. Demzufolge gibt es nur sehr wenige, die sich mit den schulischen Lerninhalten nicht arrangieren können. Im Kontext des Verhältnisses von Schülern zur Schule ist von einer allgemeinen positiven Sicht der Lernenden auf die vorherrschenden Lerninhalte auszugehen. Die konkrete Bewertung schulischer Lerninhalte fällt unter den Schülern jedoch differenziert aus (Abb. 33: Sinnvolle Inhalte; Ansprechende Inhalte): Zum einen sind Schüler unterschiedlicher Auffassung in Bezug auf den Sinn der Lerninhalte und zum anderen fühlen sie sich von jenen Lerninhalten unterschiedlich angesprochen. Die Vielzahl der Schüler positioniert sich jeweils mit der Ausprägung „teils-teils“ und verdeutlicht damit ein ambivalentes Verhältnis zu den in Curricula formulierten Themen und den eigenen Ansprüchen und individuellen Bedürfnissen. Die Bewertungen von Schülern Regionaler Schulen und von Gymnasiasten unterscheiden sich dabei nicht.¹³³ Ein ähnlich differenziertes Meinungsbild spiegelt sich auch in den Fremdeinschätzungen der Pädago-

¹³⁰ Kreuzung: Ich verstehe die Welt mithilfe des vermittelten Wissens besser./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 1,959; Signifikanz = ,743; Cramers V = ,041; Signifikanz = ,743 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1168 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹³¹ Kreuzung: Schüler verstehen die Welt mithilfe des vermittelten Wissens besser./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 18,961; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,279; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 244 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹³² Kreuzung: Schüler verstehen die Welt mithilfe des vermittelten Wissens besser./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 18,961; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,279; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 244 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹³³ Kreuzung: Ich finde die meisten Lerninhalte in der Schule sinnvoll./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 8,364; Signifikanz = ,079; Cramers V = ,085; Signifikanz = ,079 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1171 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Mich sprechen die Lerninhalte persönlich an./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 4,458; Signifikanz = ,348; Cramers V = ,062; Signifikanz = ,348 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1174 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

gen wider, denn auch diese vermuten, dass Schüler sich sehr unterschiedlich von den Lerninhalten angesprochen fühlen und den Sinn unterschiedlich akzeptieren. Wie bei den Schülern unterscheiden sich auch die Meinungen von Lehrern Regionaler Schulen und Gymnasiallehrern nicht.¹³⁴

Werden die Befunde im Kontext des Generationenverhältnisses betrachtet, stehen sich Lehrer und Schüler hinsichtlich der Haltungen und Einstellungen zu dem in der Schule vermittelten Wissen mit ähnlichen Rollen gegenüber. Die Selbstwahrnehmungen von Schülern und die Fremdwahrnehmungen von Lehrern ähneln sich deutlich, wenngleich leichte Differenzen bzw. Spannungsverhältnisse in Bezug auf das Theorie- und Praxisinteresse von Schülern zu verzeichnen sind. Die hohe Motivation der Schüler für die Aneignung praktischen und theoretischen Wissens wird von Lehrern nicht in dem Maße wahrgenommen. Fraglich bleibt, wie diese Diskrepanzen zu Stande kommen? Folgende Deutungen sind denkbar: Möglicherweise unterschätzen die Lehrpersonen die Potenziale der Schüler oder die Schüler überbewerten ihre Potenziale. Nicht zuletzt kann ein mitunter sozial erwünschtes Antwortverhalten der Schüler vermutet werden.

Trotz der Diskrepanzen entsprechen die Wahrnehmungen der Schüler stärker den Erwartungen der Lehrpersonen als deren Wahrnehmungen von Schülern im schulischen Alltag. Die Schüler entsprechen in ihrer Selbstbeschreibung demnach einem aus Lehrersicht idealen Schülertypus, der lern- und wissbegierig sowie bildungsorientiert ist, der von den befragten Lehrern real aber nicht so wahrgenommen wird. Ob dieses Bild im schulischen Unterricht, also auf der Handlungsebene, ebenso beobachtbar wäre und dokumentiert werden könnte, muss offen bleiben. Die Schüler erfüllen jedoch auf der Ebene von Einstellungen, Werten und Orientierungen die Erwartungen der Lehrer. Das Bild von einem Schüler, der sich in hohem Maße für theoretisches und praktisches Wissen interessiert, die schulischen Lerninhalte für sinnvoll und persönlich ansprechend hält und den individuellen Nutzen des in der Schule vermittelten Wissens erkennt, dominiert die Erwartungshaltungen der Lehrpersonen. Die Schüler entsprechen in ihrer Selbstwahrnehmung diesem idealtypischen Bild zwar nicht vollends, nähern sich aber stärker daran, als Lehrer dies tatsächlich wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund sind die Wahrnehmungen der Lehrer entweder nicht hinreichend reflektiert oder die Schüler selbstbilder sind idealisiert und durch Selbstüberschätzungen gekennzeichnet. Mit Bezug auf die Theorie des symbolischen Interaktionismus nach MEAD (1968)¹³⁵ und unter Einbeziehung der Überlegungen zum transaktionalen Modell nach NICKEL (1976)¹³⁶ sind die Diskrepanzen in den wechselseitigen Wahrnehmungen der Befragten zu erwarten. Im Sinne HURRELMANN (1980) können die Unterschiede in den Wahrnehmungen von Lehrern und Schülern als Hinweise auf eine gestörte Interaktion zwischen den Beteiligten gewertet werden. Wechselseitige Interessen, Wünsche und Bedürfnisse werden demnach nicht ausreichend kommuniziert, wodurch es nur selten gelingt, diese aufeinander zu beziehen. Im Gegensatz zu HURRELMANN (1980), der im Zusammenhang mit diskrepanten Wahrnehmungen von gestörter Interaktion spricht, weist KRÜGER Konflikten zwischen den Generationen eine Notwendigkeit für die Persönlichkeitsentfaltung zu (1994, 801 ff.). Damit werden Diffe-

¹³⁴ Kreuzung: Schüler finden die meisten Lerninhalte in der Schule sinnvoll./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 6,653; Signifikanz = ,155; Cramers V = ,165; Signifikanz = ,155 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 245 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

Kreuzung: Schüler sprechen die Lerninhalte persönlich an./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,045; Signifikanz = ,134; Cramers V = ,169; Signifikanz = ,134 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 246 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹³⁵ Die Theorie des symbolischen Interaktionismus wird im dritten Kapitel „Konsequenzen, Ziele und zentrale Fragestellungen für die empirische Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen“ erläutert.

¹³⁶ Das transaktionale Modell nach NICKEL (1976) wird in Kapitel 2.3.2 „Das transaktionale Modell“ differenziert beschrieben.

renzen in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern nicht ausschließlich negativ gedeutet. Vielmehr sind diese für intergenerative Beziehungen konstitutiv.

An den Überlegungen NOHLS anknüpfend, der sich mit den Generationsbeziehungen unter dem Aspekt des „pädagogischen Bezugs“ beschäftigt, der das „Eigenrecht“ (1919, 25) der heranwachsenden Generation zwar akzentuiert, die Bedeutsamkeit der älteren Generation als Anleitende der Jugend jedoch stark betont, deren fremden Willen die junge Generation durchdringen muss, um erwachsen zu werden, können die erhöhten Erwartungen der Lehrer als notwendige Voraussetzung für die Motivation der Schüler zur Aneignung von Wissen gewertet werden. Die Kluft bzw. Differenz zwischen den idealisierten Vorstellungen und Erwartungen einerseits und individuellen realen Erfahrungen der Lehrpersonen andererseits können im Sinne NOHLS als pädagogisches Spannungsverhältnis, als ein Strukturmerkmal intergenerativer Bildungsprozesse, angesehen werden.

Im Vergleich der eigenen Befunde mit Ergebnissen von RANDOLL (vgl. 1997) zeigen sich Unterschiede, da die Einstellungen und Haltungen der für die vorliegende Studie befragten Schüler zwar differenziert, aber mit tendenziell positivem Blick auf Schule ausfallen. Die gegenwärtigen curricular geregelten Themen werden von den Schülern deutlich positiv bewertet. Ein Vergleich beider Stichproben unter besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Erhebungszeitpunkte ist nur bedingt möglich, nicht zuletzt weil es sich nicht um Längsschnittstudien mit gleichen Befragten handelt.

5.2.1.5 Schüler als passive Mitgestalter der Schule? Zum Partizipationsverhalten von Schülern

Partizipation wird im politischen System als Beteiligung verstanden, unter der enge Formen der Teilhabe und Mitwirkung sowie des Engagements beispielsweise bei Wahlen, in Parteien und Gewerkschaften und die Einbeziehung in Entscheidungsprozesse subsumiert werden (SCHNURR 2001, 1330). Die Begriffe Partizipation, Beteiligung, Mitwirkung oder Teilhabe wurden auch auf das Bildungs- und Sozialsystem ausgedehnt und bezeichnen in diesem Feld die Beteiligung und Mitwirkung von Nutzern, Adressaten oder Klienten (ebd.). Mit diesem Partizipationsverständnis wird die gängige, im politischen System vorherrschende Auffassung erweitert und um Formen der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe ergänzt. Konkret wird dabei die „(...) Verfügung über soziale Ressourcen und Möglichkeiten der Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens“ (GEISEN/RIEGEL 2007, 9) bezeichnet, denn bereits Kinder und Jugendliche durchleben auf dem Weg des Hineinwachsens in die Gesellschaft einen Entwicklungsprozess, der u. a. auf sehr unterschiedlichen sozialen und institutionalen Interaktionsbeziehungen beruht und durch den die zunehmende Beteiligung an gesellschaftlichen Institutionen realisiert wird (ebd.).

Für die Analyse schülerspezifischer, partizipativer Orientierungsmuster wird ein weitgefasstes Partizipationsverständnis zugrunde gelegt, das eben nicht nur die Partizipation in Unterrichtssituationen meint – synonym werden in der Fachliteratur die Worte Beteiligung, Teilhabe oder Mitwirkung genutzt. Vielmehr wird mit der Kategorie Partizipation das Engagement von Schülern im schulischen Alltag fokussiert. Zentrale Bezugspunkte sind dabei nicht ausschließlich Situationen des Unterrichtsgeschehens, wie diese bei BOHNSACK und WENZEL (1984) unter dem Begriff „Schüleraktivierung“, bei MEYER und SCHMIDT (2000) unter „Schülermitbeteiligung“ oder bei BREIDENSTEIN (2006) unter „Teilnahme am Unterricht“ in den Blick genommen werden und in denen diejenigen Handlungen im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses stehen, durch die schulische Lehr-Lern-Prozesse arrangiert und Schülermitbeteiligung, -aktivierung und -teilhabe als didaktische Gestaltung des Lernprozesses betrachtet werden. Grundlegend werden „Schülermitbeteiligung“ und „Schüleraktivierung“ als aktive Handlungen verstanden, bei denen sich Schüler im Unterricht einbringen und gleichzeitig von Lehrern in die Prozesse der Unterrichts-

planung, -gestaltung und -auswertung involviert werden (MEYER/SCHMIDT 2000, 11). Nach diesen Auffassungen können Schülermitbeteiligung und Schüleraktivierung als aufeinanderbezogene Prozesse bezeichnet werden (vgl. GEISEN und RIEGEL 2007).

Neben den bereits angeführten Begründungen für die Orientierung an einem weitgefächerten Partizipationsverständnis, lassen auch die Grundvorstellungen VON HENTIGS (2003) zur Institution Schule eine recht umfassende begriffliche Vorstellung von Partizipation unter allen an Schule Beteiligten notwendig erscheinen, denn diese wird in seiner Konzeption nicht nur als Unterrichtsort, sondern auch als ein Ort der Mitgestaltung gesellschaftlichen Lebens und der Erfahrungen gedacht.¹³⁷ An diesem Grundverständnis setzt der folgende Ausschnitt der vorliegenden Analyse an, in dem das Partizipationsverhalten von Schülern im schulischen Kontext thematisiert wird. Gebildet wird diese Kategorie aus den Items „Ich fühle mich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich (Verantwortung).“; „Ich beteilige mich aktiv an schulorganisatorischen Belangen (Beteiligung).“ und „Ich habe in der Schule Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte - die nutze ich auch (Mitsprache)“.

Hinsichtlich des Themas der Partizipation von Schülern in der Schule kann festgehalten werden, dass in der vorliegenden Studie sowohl im Blick der Lehrer als auch im Blick der Schüler ein defizitäres Bild deutlich wird: Es gibt keine Indikatoren für ein breites Feld von Schülerbeteiligung (Abb. 34.).

¹³⁷ Nach VON HENTIG soll Schule eine Einrichtung zum Erwerb besonderer Kenntnisse und Fähigkeiten sein, „die man nicht auf der Straße, durch bloßes Zuschauen oder Teilnehmen an der Tätigkeit lernen kann“ (2003, 186). Unter den besonderen Fähigkeiten und Kenntnissen werden sowohl fachliche Inhalte als auch sozial und gesellschaftlich relevante Aspekte subsumiert. Darüber hinaus konstruiert VON HENTIG Schule als einen vom Erwachsenenesein künstlich isolierten Raum, der an die Bedürfnisse von Kindern angepasst ist. Schule bietet somit einen Schutz- und Schonraum für Kinder und Jugendliche (ebd., 186 ff.). Zudem fordert er die Entwicklung der Schule hin zu einem Lebensort und begründet diese Position mit dem Großteil der Tageszeit, den Kinder und Jugendliche in dieser verbringen, wodurch ihr das Dasein als Aufenthaltsort streitig wird. Schule ist ein Ort, an dem wichtige Lebenserfahrungen gemacht werden, der in erster Linie aber immer als Lernort wahrgenommen wird. VON HENTIG plädiert für eine Schule, erlebt und gestaltet als Lebens- und Erfahrungsraum, in dem Alltagsprobleme der Schüler einfließen und Gegenstand sind (ebd., 189 ff.). Die Grundvorstellungen VON HENTIGS verdeutlichen implizit die Bedeutung und den Einfluss schulischer Sozialisationsprozesse auf die Heranwachsenden. Schule wird dabei nicht nur auf das Lernen im Unterricht reduziert. Vielmehr finden Lernprozesse in einem ganzheitlich gedachten Lebens- und Erfahrungsraum statt, der von den Schülern und insbesondere von deren alltäglichen Erfahrungen auch außerhalb der Schule mitgestaltet werden kann und/oder wird.

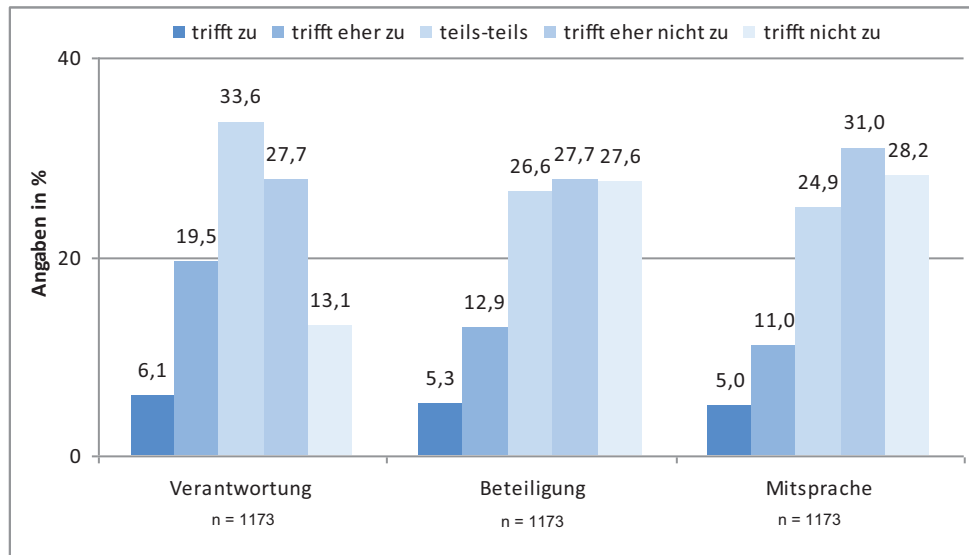


Abb. 34: Partizipation als Orientierungsmuster von Schülern

Auf der realen Handlungsebene schätzen sich Schüler sowohl hinsichtlich der eigenen *Verantwortung* als auch der aktiven *Beteiligung* an schulorganisatorischen Belangen, aber auch in Bezug auf *Mitsprache* in Gremien auffallend passiv ein. Innerhalb der Schülerschaft gibt es nur eine kleine Gruppe, die sich zur aktiven Partizipation am Schulalltag bekennt: Konkret fühlt sich nur etwa ein Viertel der Schüler *für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich* und nicht einmal 20,0% der Schüler *beteiligen sich aktiv an schulorganisatorischen Belangen* oder *nutzen ihre Mitsprache- mit Mitgestaltungsrechte in der Schule*. Jedoch bekennt sich etwa die Hälfte der Schüler in Bezug auf alle vorgegebenen Partizipationsaspekte zur Passivität und ca. 30,0% positionieren sich zu allen Aspekten im Mittelfeld, mit der Ausprägung „teils-teils“. Selbst zur Eigenschaft *Verantwortung* („Ich fühle mich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich.“), die noch keine realen Aktivitäten voraussetzt, bekennt sich nur ein Viertel der Schüler. Ausgedrückt wird lediglich ein Gefühl – das Gefühl, sich für die schulische Gemeinschaft mitverantwortlich zu sehen. Selbst Schüler, die sich mit auffällender Trägheit beschreiben ließen, könnten sich für die schulische Gemeinschaft mitverantwortlich fühlen. Die Befunde zeigen allerdings ein weit gestreutes Selbsteinschätzungsbild der Schüler, in dem Tendenzen von Verantwortungslosigkeit überwiegen. Deutlich wird, dass selbst in Situationen, in denen sich die Partizipation der Schüler am Schulalltag noch nicht in konkreten Aktivitäten und besonderem Engagement ausdrückt, nur marginale Orientierungen auf Verantwortung erkennbar werden.

Insgesamt sind die Ergebnisse ein Indiz für eine recht dürftige Partizipationskultur in den ausgewählten Schulen im Blick der Schüler selbst und unabhängig davon, ob es sich um schulische Gemeinschaften (Verantwortung), um schulorganisatorische Mitgestaltung (Beteiligung) oder um Mitwirkungsrechte in Gremien (Mitsprache) handelt. Die Anzahl der Schüler, die sich von vornherein zur Passivität bekennt, ist relativ hoch (Abb. 34).

Die befragten Lehrpersonen haben ziemlich passgenau ein Bild von den Schülern, die den schulischen Alltag aktiv mitgestalten. Lehrer schätzten die Anzahl der aktiven Schüler entsprechend den Selbsteinschätzungen der Schüler ein. So meint ein Viertel der Lehrpersonen (n = 248), dass sich „die meisten/viele Schüler“ *für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich fühlen* und auch nur knapp 20,0% der Lehrer (n = 249) schätzen die „meisten/viele Schüler“ als aktiv *in schulorganisatorischen Belangen* ein und ebenso sind nur 20,0% der Pädagogen (n = 249) der Auffassung, „die meisten/viele

Schüler“ würden *ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte in der Schule nutzen*. Dass aber die Hälfte der Schülerschaft nach eigenen Angaben inaktiv oder interesselos ist, haben die Lehrpersonen nicht im Blick. Vielmehr zeichnet sich die Sicht der Pädagogen auf ihre Schüler durch positivere Wahrnehmungstendenzen aus. Dabei werden Passivität und Interesselosigkeit weniger reflektiert, als Schüler dies für sich selbst beschreiben. Neben diesen Einschätzungen zeigt sich in den Bewertungen der Lehrer eher eine Tendenz zur Mitte, zur Ausprägung „einige Schüler“, denn jeweils etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen gibt an, dass sich „einige Schüler“ *verantwortlich fühlen für die schulische Gemeinschaft* (n = 248), dass sie *ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte nutzen* (n = 249) und dass sie sich *an schulorganisatorischen Belangen beteiligten* (n = 249). Diese Bewertungen zeigen sich sowohl bei Lehrern Regionaler Schulen als auch bei Gymnasiallehrern gleichermaßen - es lassen sich folglich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ermitteln.¹³⁸ Offenbar ist aus Sicht von Lehrern eine Schulkultur gegeben, die durch einen kleinen Kreis aktiv engagierter Schüler charakterisierbar ist, in der sich jedoch auch ein hohes Maß an Passivität und Nichtbeteiligung der Schüler zeigt.

In den Erwartungen der Lehrer kommt ein idealisiertes Bild von der Aktivität und der Partizipation der Schüler zur Geltung: Die überwiegende Mehrheit der Lehrer erachtet zum einen die *Verantwortung* (n = 252) der Schüler für die schulische Gemeinschaft, zum anderen die *Beteiligung* (n = 252) an schulorganisatorischen Belangen und zudem die *Mitsprache* (n = 250) der Schüler in Gremien als wichtig. Dieses Bild steht jedoch in zweierlei Hinsicht im Spannungsverhältnis zur Realität. Einerseits deutet sich dieses Spannungsverhältnis zur Realität der Selbsteinschätzungen der Schüler an und andererseits zu den realen Erfahrungen der Lehrer mit ihren Schülern. Es gibt eine auffällige Kluft zwischen dem Anspruch der Lehrer an die Partizipation der Schüler und den Realitätseindrücken. Die hohen Erwartungen der Lehrer speisen sich möglicherweise auch aus einem persönlichen Verantwortungsbewusstsein, Schüler zur Partizipation am schulischen Alltagsleben, zur Mitgestaltung, Beteiligung, Teilhabe und Mitarbeit in Gremien oder anderen Organisationsstrukturen zu animieren, so dass der Wunsch nach Aktivität und Partizipation der Schüler zumindest teilweise in den eigenen Erziehungszielen begründet sein kann.

Zusammenfassend kann eine geringe Partizipationsneigung innerhalb der Schülerschaft konstatiert werden, die sich bei Schülern Regionaler Schulen und bei Gymnasiasten gleichermaßen zeigt.¹³⁹ Dies betrifft alle in der Befragung berücksichtigten Intensitätsstufen von Partizipation: Verantwortung, Beteiligung und Mitsprache. Die ausgeprägte

¹³⁸ Kreuzung: Schüler fühlen sich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich./ *Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,308; Signifikanz = ,120; Cramers V = ,172; Signifikanz = ,120 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 248 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

Kreuzung: Schüler beteiligen sich aktiv an schulorganisatorischen Belangen./ *Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 8,695; Signifikanz = ,069; Cramers V = ,187; Signifikanz = ,069 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 249 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

Kreuzung: Schüler nutzen ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte in der Schule./ *Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,235; Signifikanz = ,693; Cramers V = ,095; Signifikanz = ,693 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 249 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹³⁹ Kreuzung: Ich fühle mich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich./ *Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 5,669; Signifikanz = ,225; Cramers V = ,070; Signifikanz = ,225 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1173 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich beteilige mich aktiv an schulorganisatorischen Belangen./ *Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 4,977; Signifikanz = ,290; Cramers V = ,065; Signifikanz = ,290 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1175 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich habe in der Schule Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte – die nutze ich auch./ *Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,985; Signifikanz = ,092; Cramers V = ,083; Signifikanz = ,092 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1171 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

Passivität erklärt sich in den aus Schülersicht als gering wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten in der Schule. Nur jeweils ein Viertel der Schüler ist der Überzeugung, dass *Schule ein Ort ist, an dem Schüler sich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich fühlen können* (n = 1178), *an dem sich Schüler aktiv an schulorganisatorischen Belangen beteiligen können* (n = 1179) und *an dem Schüler ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte nutzen können* (n = 1173),¹⁴⁰ aber fast jeder zweite Schüler meint, dass diese Aspekte wichtig seien und Schule, somit auch Lehrer Partizipationsmöglichkeiten bieten sollten.¹⁴¹ Allerdings meint die Mehrzahl der Lehrer (80,3%; n = 254) *Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen zu beteiligen* (Abb. 53), was von Schülern skeptischer betrachtet wird. Mit dem Hintergrund der Kluft zwischen der von Schülern wahrgenommenen Schulwirklichkeit und den Vorstellungen von Schule kann das passive Verhalten erklärt werden. Mit Blick auf die schulischen intergenerativen Beziehungen zeigen die Befunde, dass eine Vielzahl der Schüler die Verantwortung für die Gestaltung des Schulalltags an Lehrer oder an engagierte Mitschüler abgibt. Schüler tendieren bezüglich der Ausgestaltung des schulischen Lebens besonders zur Abgabe der Verantwortung an ihre Lehrer und verhalten sich tendenziell passiv. Bei einer Bewertung dieses Verhaltens müssen die unterschiedlichen Wahrnehmungen hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten, die Schule und Lehrer ihren Schülern bieten, berücksichtigt werden, um nicht stigmatisierend bzw. ungerecht zu urteilen. Zu berücksichtigen ist das in den Sichtweisen der Schüler dominierende Lehrerbild, das die Partizipation von Schülern am Schulalltag nur in geringem Maße zulässt. Hierbei kann es sich um ein Wechselspiel handeln, in dem Lehrer Partizipation eher verhindern, wodurch die Passivität der Schüler verstärkt wird. Auch weist die Haltung der Schüler auf asymmetrische Beziehungen und Rollensysteme hin, in denen eigene Verantwortlichkeiten an andere, an Lehrer oder Schülern delegiert werden bzw. von diesen ungefragt übernommen werden.

Wie eingangs erwähnt, wird in den Vorstellungen von HENTIG (2003) die Institution Schule nicht allein auf einen Ort des Unterrichts reduziert, sondern sie wird als Lebens- und Erfahrungsraum konstruiert. Die Befunde der vorliegenden Analyse, die eine ausgeprägte Passivität innerhalb der Schülerschaft eruieren, zeigen jedoch nachweislich, dass Schüler diese Auffassung von einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum (noch) nicht mit Partizipation verbinden. Diese Diskrepanz zwischen bestehenden Schulkonzepten bzw. -vorstellungen sowie Berufsverständnissen von Lehrpersonen und den realen Deutungen und Erfahrungen der Schule durch Schüler weist auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung bestehender und praktizierter Konzeptionen hin, um Schule tatsächlich als Ort des Lebens und der Erfahrungen zu gestalten.

5.2.1.6 Der Bildungsabschluss als konstitutives Kriterium für künftige Berufsperspektiven – Zur beruflichen Orientierung von Schülern

Der Prozess der Berufsorientierung ist grundlegender Bestandteil der Jugendphase und damit auch der Jugendbiografie. In diesem Berufsorientierungsprozess werden Anforderungen des Ausbildungs- und Berufssystems an die Jugendlichen herangetragen und stellen neue Entwicklungsaufgaben für diese dar. Die Teilhabe am Ausbildungs- und Berufssystem bedeutet neben der Gestaltung und Bewältigung neuer Entwicklungsaufgaben auch Integration in und Partizipation an gesellschaftlichen Strukturen sowie biografische Identitätsbildung. Die Berufsorientierung Heranwachsender ist somit Bestandteil der gesamten Lebensplanung. Berufliche Orientierung ist dabei nicht als exklusives Thema der Jugendphase zu betrachten. Vielmehr ist sie eine Phase, die Kinder und Jugend-

¹⁴⁰ Die Einstellungen der Schüler zur Schule werden im Schülerfragebogen mit der dritten Frage thematisiert.

¹⁴¹ Die Vorstellungen von der Institution Schule werden im Schülerfragebogen viertens erfragt, in die vorliegende Analyse aber nur teilweise einbezogen.

liche während ihres gesamten Sozialisationsprozesses begleitet (VON WENSIERSKI u. a. 2005, 9) und kann somit als ein Reifeprozess betrachtet werden. Unterstützt werden die Heranwachsenden in diesem Prozess durch verschiedene Sozialisationsinstanzen und Bildungseinrichtungen, so auch durch die Schule. Allerdings werden die bislang praktizierten Unterstützungsleistungen zur Berufsorientierung in der schulischen und außerschulischen Bildung vielfach kritisiert (VON WENSIERSKI u. a. 2005, 9; vgl. JACKE 2009).

Die schulische Berufsorientierung ist aber keineswegs ein neues Phänomen beziehungsweise eine Reaktion auf gegenwärtige arbeitsweltliche Veränderungen und Umbrüche, die BUTZ in drei Bereiche gliedert: (1) Verschiebungen der Anforderungsprofile auf dem Arbeitsmarkt, (2) Ende des „Normalarbeitsverhältnisses“ und (3) Wandel- und Ausdifferenzierungsprozesse einzelner Berufsfelder (2002, 1). Ganz im Gegenteil formulierte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen bereits im Jahr 1964 die „bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt“, mit der zumindest eine theoretische Verankerung berufsorientierender Bildungsprozesse in den dafür vorgesehenen Unterrichtsfächern festgelegt wurde. Dieser einseitigen Förderung in spezialisierten Unterrichtsfächern stehen neuere berufspädagogische Konzepte gegenüber. Diese betonen eine Integration berufsorientierender Inhalte in den gesamten Unterricht (MERTENS 1991, 560). Berufsorientierende Bildung in der Schule ist in den Schulalltag komplex integriert, denn „Jede Art von Bildung ist, unabhängig davon, auf welche Erkenntnisdimension ihre Intentionen gerichtet sind, mehrwertig“ (ebd.). Berufsorientierung ist ein zentrales Ziel allgemeiner schulischer Bildung, das – in diese eingebettet – die Vorbereitung auf das Berufsleben avisiert, aber lediglich als ein Ziel neben zahlreichen anderen allgemeiner schulischer Bildung zu betrachten ist (BUTZ 2002, 1). Sie ist eine Entwicklungsaufgabe im Sinne biografischer Identitätsbildung und Voraussetzung für Weiterentwicklungsprozesse und individuelle Lebensplanungen.

In der vorliegenden Untersuchung wird die Kategorie der *beruflichen Orientierung* aus drei Merkmalen gebildet. Die Variablen „Ich erlange meinen Schulabschluss, damit ich gute berufliche Chancen habe (Berufliche Chancen).“; „Ich strenge mich in den Fächern besonders an, die für meine spätere Ausbildung/Studium wichtig sind (Ausbildung/Studium).“ und „Ich bereite mich in der Schule auf mein späteres Berufsleben vor (Berufsleben).“ bilden diese Kategorie.

Die Befunde lassen insgesamt auf eine stark ausgeprägte berufsbildende Orientierung der Schüler schließen, die Lehrer geringer einschätzen. Schule wird aus Sicht von Schülern als zentrale Instanz der Berufsvorbereitung im Kontext allgemeiner schulischer Bildung angesehen. Dabei kommt den schulischen Inhalten in ihrer Funktionalität für das Ausbildungs- und Berufsleben eine hohe Bedeutung zu. Für Schüler haben die schulischen Inhalte, ganz gleich ob theoretische Unterweisungen oder anschauliche Eigenaktivitäten, grundsätzlich berufsvorbereitenden Charakter. Berufsorientierende Bildung wird in dieser Denkrichtung mit einem allgemeinen pädagogischen Bildungsbegriff gleichgesetzt. Um diese Gesamtbetrachtung transparenter aufklären zu können, werden im Folgenden wesentliche Befunde der Schüler- und der Lehrerbefragung erläutert.

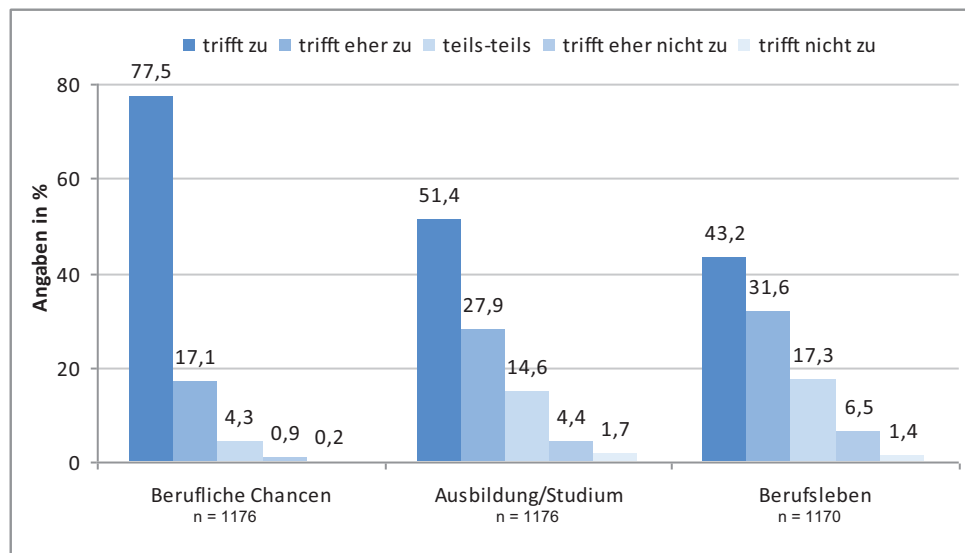


Abb. 35: Berufliche Orientierungen von Schülern

Sehr beeindruckend ist der Befund, dass 94,6%, die überwiegende Mehrzahl der Schüler, den Schulabschluss erlangt, um gute *berufliche Chancen* zu haben (Abb. 35). Zum einen wird hier die zentrale Bedeutung eines erfolgreichen Schulabschlusses für weiterführende Bildungswege der Schüler deutlich, wobei sich die Selbsteinschätzungen von Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten unterscheiden.¹⁴² Gymnasiasten geben etwas häufiger an, den Schulabschluss zur Eröffnung erfolgreicher Berufseinstiegschancen zu erlangen als Schüler Regionaler Schulen. Zum anderen kommt damit der Schule aus Sicht von Schülern eine zentrale Bedeutung für die weitere Lebensplanung zu. Schüler nehmen Schule als einen Ort wahr, an dem berufliche Chancen ermöglicht bzw. an dem Voraussetzungen für sich anschließende Berufsperspektiven geschaffen werden können.

Auch aus mehrheitlicher Sicht der Pädagogen (81,5%; n = 252) erlangen „die meisten/viele Schüler“ ihren Schulabschluss zur Realisierung wünschenswerter beruflicher Perspektiven. Dabei unterscheiden sich die Meinungen von Lehrern Regionaler Schulen und Gymnasien.¹⁴³ Gymnasiallehrer nehmen in ihrem Arbeitsalltag mehr Schüler wahr, die mit der Erlangung ihres Schulabschlusses einen erfolgreichen Einstieg in das Ausbildungs- bzw. Berufssystem verbinden als Lehrer Regionaler Schulen.

Nach eigenen Angaben engagiert sich auch die Mehrzahl der Schüler mit besonders ausgeprägter Anstrengungsbereitschaft in Unterrichtsfächern, die ausbildungs- oder studienrelevant sind (Abb. 35: Ausbildung/Studium). Dabei sind auch die Meinungen der Lehrer über ihre Schüler bezüglich der Leistungsbereitschaft in diesen Fächern grundsätzlich positiv: Etwas mehr als die Hälfte der Lehrer (n = 250) ist von dem Engagement der „meisten/vieler Schüler“ überzeugt und nur ein Drittel spricht diese Eigenschaft zumindest „einigen Schülern“ zu.

Ein Vergleich der Selbsteinschätzungen der Schüler mit den Fremdeinschätzungen der Lehrer zeigt, dass letztere die Anstrengung der Schüler in ausbildungs- oder studien-

¹⁴² Kreuzung: Ich erlange meinen Schulabschluss, damit ich gute berufliche Chancen habe./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 11,895; Signifikanz = ,018; Cramers V = ,101; Signifikanz = ,018 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1176 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁴³ Kreuzung: Schüler erlangen ihren Schulabschluss, damit sie gute berufliche Chancen haben./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,808; Signifikanz = ,050; Cramers V = ,177; Signifikanz = ,050 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 248 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

relevanten Fächern geringer einschätzen als diese sich selbst. Dabei lassen sich weder für die Gruppe der Schüler noch für die der Lehrer statistisch abgesicherte Unterschiede in den Selbst- und Fremdwahrnehmungen nachweisen.¹⁴⁴

Ebenso gibt die Mehrzahl der Jugendlichen an, sich in der Schule auf das spätere *Berufsleben* vorzubereiten (Abb. 35). Zum Zeitpunkt der Befragung stand für Schüler Regionaler Schulen die Berufswahlentscheidung kurz bevor. Diese Entscheidung musste wahrscheinlich nur von einer geringeren Anzahl der Gymnasiasten getroffen werden, weil diese in der Regel das Ziel der gymnasialen Oberstufe mit dem Abschluss der Hochschulreife avisieren. Vor diesem Hintergrund sind offensichtlich auch die Unterschiede in den Selbsteinschätzungen von Schülern Regionaler Schulen und von Gymnasiasten zu betrachten, denn Schüler Regionaler Schulen verhalten sich gegenüber dieser Variablen zustimmender. Das bedeutet, sie bereiten sich häufiger als Gymnasiasten in der Schule auf das anschließende Berufsleben vor.¹⁴⁵

Aus der Perspektive von 47,8% der Lehrer (n = 251) bereiten sich tendenziell „viele“ und aus Sicht von 42,9% der Lehrer „einige“ Schüler in der Schule auf das „Berufsleben“ vor. Dabei lassen sich keine Unterschiede in den Auffassungen von Lehrern Regionaler Schulen und Gymnasiallehrern konstatieren.¹⁴⁶ Ob die Lehrpersonen sich dabei auf die berufsbiografische Orientierung von Schülern beziehen oder auf die Möglichkeiten, die die Institution Schule für berufsorientierende Bildungsprozesse zulässt, bleibt offen.

Aus der Lehrerperspektive stellt sich die berufliche Orientierung von Schülern etwas anders dar. Den Befunden nach kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrer, so auch die Schule als soziale Institution und die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, einen allgemeinen Bildungsbegriff im Sinne allgemeiner schulischer Bildung im Blick haben. Dabei ist es den Lehrern wichtig, die Differenz bzw. die Grenzen zwischen berufsorientierender Bildung und allgemeiner Bildung zu betonen. Schule orientiert sich aus der Perspektive der Lehrer nicht ausschließlich am Arbeitsmarkt, dessen Veränderungen und Umbrüchen und an den sozialen Erwartungen der Gesellschaft. Vielmehr hat sie einen grundlegenden allgemeinen Bildungsauftrag.

Die Positionen und subjektiven Bedeutsamkeiten, die Lehrer und Schüler mit der Kategorie der *beruflichen Orientierung* verbinden, sind jeweils spezifisch und unterschiedlich. Die stark ausgeprägten berufsorientierenden Haltungen und Einstellungen der Schüler bedeuten allerdings keine Absage an einen allgemeinen Bildungsbegriff, sondern betonen eine starke Internalisierung des Bildungsabschlusses als ein konstitutives Kriterium für den späteren Berufserfolg und für die sich anschließende Berufsbiografie. Die für den weiteren Lebensweg existenzielle Dimension von Schule ist Schülern sehr gegenwärtig.

¹⁴⁴ Kreuzung: Ich strenge mich in den Fächern besonders an, die für meine spätere Ausbildung/Studium wichtig sind./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 3,534; Signifikanz = ,473; Cramers V = ,055; Signifikanz = ,473 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1176 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Schüler strengen sich in den Fächern besonders an, die für ihre spätere Ausbildung/Studium wichtig sind./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 1,529; Signifikanz = ,821; Cramers V = ,079; Signifikanz = ,821 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 248 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹⁴⁵ Kreuzung: Ich bereite mich in der Schule auf mein späteres Berufsleben vor./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 13,274; Signifikanz = ,010; Cramers V = ,107; Signifikanz = ,010 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1170 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁴⁶ Kreuzung: Schüler bereiten sich in der Schule auf ihr Berufsleben vor./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 1,683; Signifikanz = ,794; Cramers V = ,083; Signifikanz = ,794 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 247 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

Auffällig ist, dass auch in der Kategorie der *beruflichen Orientierung* die Selbsteinschätzungen der Schüler mit den Erwartungen bzw. idealisierten Vorstellungen der Lehrer weitgehend korrespondieren. Dieses Phänomen wurde bereits in den Befunden der Kategorie „Wissensorientierung – Identifizierung mit Lerninhalten“ sichtbar. Die Erwartungen der Lehrpersonen stimmen mit den Selbsteinschätzungen der Schüler in hohem Maße überein. Die Lehrpersonen haben hohe Erwartungen an die Schüler: Sie erachten die Erlangung eines Schulabschlusses zur Sicherung beruflicher Chancen (Berufliche Chancen), die Bereitschaft, sich in ausbildungsrelevanten Unterrichtsfächern (Ausbildung/Studium) anzustrengen sowie eine grundsätzliche Vorbereitung auf das spätere Berufsleben (Berufsleben) mehrheitlich (jeweils ca. 80,0%) als wichtig. Insbesondere die hohen Erwartungen hinsichtlich des erfolgreichen Schulabschlusses zur Eröffnung wünschenswerter beruflicher Chancen sowie die Erwartungen der Lehrer in Bezug auf das Engagement in ausbildungsrelevanten Fächern werden von den Schülern erfüllt. Bezüglich der grundsätzlichen Vorbereitung auf das Berufsleben gibt es allerdings Diskrepanzen zwischen den Vorstellungen beziehungsweise Erwartungen der Lehrpersonen und den Selbsteinschätzungen der Schüler.

Insgesamt sind die Erwartungen der Lehrer und die Selbstbilder der Schüler aber deutlich komplementärer als die Selbsteinschätzungen der Schüler und die Bewertungen der Schüler durch die Lehrer. Dieses Spannungsverhältnis scheint für intergenerative Bildungsprozesse zentral.

Die Befunde im Kontext von Generationsverhältnissen interpretierend betrachtet, zeigen sich die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern auf der Grundlage von Meinungsbildungen hinsichtlich berufsorientierender Bildung als komplementäre Formen des sozialen Feldes. Die Schülerrolle und die Lehrerrolle sind ergänzend aufeinander bezogen, da sie sich auf der normativen Ebene entsprechen.

5.2.1.7 Dimensionen des Verhaltens gegenüber Lehrern

Die Kategorie *Verhalten gegenüber Lehrern* wird durch die folgenden Items gebildet: „Ich vertrete meine eigene Meinung gegenüber Lehrern (Selbstbewusstsein).“; „Ich frage bei Lehrern nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe (Nachfragen).“; „Ich hinterfrage Unterrichtsinhalte bei Lehrern (Hinterfragen).“ und „Ich bitte Lehrer um Rat, wenn es um meine Zukunft geht (Ratsuche)“.

Vor einer differenzierten Ergebnisdarstellung und -diskussion kann im Kern auf eine Schülerschaft verwiesen werden, die selbstbewusst eigene Meinungen und Standpunkte gegenüber Lehrern kundgibt, die vor Lehrern Unsicherheit und Unwissenheit eingesteht, die aber auch schulische Rahmenstrukturen und Curricula be- und hinterfragt. Das Verhältnis zur Lehrerschaft ist aber nicht von einem Vertrauen geprägt, das zu Gesprächen über individuelle Lebensplanungen mit Lehrern führe. Vor diesen Hintergründen kann eine formal diskursive Beziehung zwischen Lehrern und Schülern vermutet werden, die Diskussionen und Aushandlungsprozesse zugesteht.

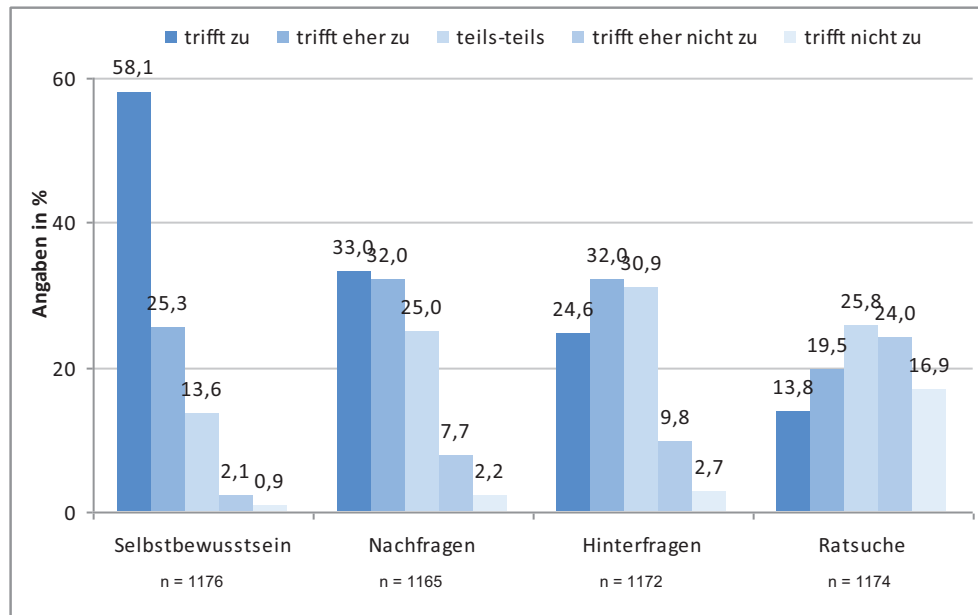


Abb. 36: Orientierungen im Umgang mit Lehrern

Die Ergebnisse der Schülerbefragung im Einzelnen betrachtend, macht auf eine dominante Selbstbehauptung der Schüler aufmerksam, eigene Meinungen gegenüber Lehrern zu vertreten (Abb. 36: Selbstbewusstsein). Die Befunde zu dieser Selbstbehauptung und die zur Variablen „Ich bitte Lehrer um Rat, wenn es um meine Zukunft geht.“ (Abb. 36: Ratsuche) stehen gewissermaßen in einem komplementären Verhältnis zueinander. Deutlich wird ein klassisches Selbstbehauptungsmuster, in dem die überwiegende Mehrzahl der Schüler (84,4%) beansprucht, selbstsicher individuelle Interessen zu vertreten und diese gegenüber der Umwelt, gegenüber dem signifikanten Anderen, hier dem Lehrer, zu kommunizieren. Dieses Selbstbehauptungsmuster zeigt sich in den Gymnasien und in den Regionalen Schulen gleichermaßen¹⁴⁷ und entspricht im Allgemeinen dem Bild, das Jugendliche gegenwärtig kennzeichnet und das die Heranwachsenden gegenüber der Erwachsenenwelt durchsetzen wollen. Unter Bezugnahme auf verschiedene Kindheits- und Jugendstudien kann insgesamt festgehalten werden, dass Jugendliche für sich immer früher Selbstständigkeit und Unabhängigkeit beanspruchen und dass erwachsene Lebensformen verstärkt infrage gestellt werden (vgl. stellvertretend dafür die Shell Jugendstudie 2006). Diese Selbstbehauptung bezieht sich sowohl auf anonymisierte Erwachsenenwelten wie beispielsweise Bildungseinrichtungen sowie auch auf die Eltern. Die befragten Schüler verdeutlichen mit ihren Positionierungen eine Einstellung, die auf den Willen zur selbstbestimmten Planung eigener Biografien und auf das resolute Einnehmen eigener Standpunkte verweist. Die Selbsteinschätzungen der Schüler zur Variablen „Ich bitte Lehrer um Rat, wenn es um meine Zukunft geht.“ ergänzen das Bild über die Jugendlichen. Die Mitbestimmung bzw. Einbeziehung der Lehrer bei Zukunftsentscheidungen wie beispielsweise bei der Berufswahl wird lediglich von einem Drittel der Schüler favorisiert und praktiziert. Ein Viertel der Schüler beansprucht diese Einstellung teilweise für sich und immerhin ca. 40,0% der Schüler setzen sich zu Themen individueller Zukunftsgestaltung nicht mit Lehrern auseinander, wobei sich Unterschiede zwischen Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten zeigen, da Schüler Regionaler Schulen

¹⁴⁷ Kreuzung: Ich vertrete meine eigene Meinung gegenüber Lehrern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,247; Signifikanz = ,123; Cramers V = ,079; Signifikanz = ,123 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1176 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

ihre Lehrer häufiger in Zukunftsgestaltungsprozesse einbeziehen als Gymnasiasten.¹⁴⁸ Das grundsätzlich zwiespältige Meinungsbild der Schüler zu diesem Aspekt spiegelt die Ergebnisse einer Studie zur berufsorientierenden Jugendbildung von VON WENSIERSKI u. a. (2005) wider, in der die Selbstbestimmung der Heranwachsenden in der Berufswahl deutlich wird und andere, wie z. B. die Institution Schule, nur geringen Einfluss auf die Berufswahlentscheidung haben. Lediglich die Eltern werden um Rat gebeten bzw. in den Prozess der Berufsorientierung einbezogen, weil diese vielfach als vertrauenswürdige Andere gelten. Zwar nehmen die Jugendlichen vorzugsweise Informationen von der Schule oder von den Arbeitsämtern an, die Berufswahlentscheidung treffen sie jedoch selbst. Dass lediglich ein Drittel der Schüler *Lehrer um Rat bittet*, kann somit als ein Indikator dafür gelten, dass die Beziehungen zwischen einem Großteil von Lehrern und Schülern nicht freundschaftlich-informell sind, sondern funktional-diskursiv, im Mittel von Autorität und Partnerschaftlichkeit. In diesen funktional-diskursiv ausgerichteten Beziehungen werden auch die Strukturen von Schule, insbesondere ihre Leistungsorientierung und ihr selektiver Charakter deutlich. Diese Faktoren beeinflussen das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern und bestimmen dieses mit (vgl. RANDOLL 1997). Mit Blick auf die vorliegenden Befunde zur Variablen „Ich bitte Lehrer um Rat, wenn es um meine Zukunft geht.“, bedeutet diese Prognose jedoch nicht, dass diejenigen Schüler, die *Lehrer um Rat bitten* (ein Drittel) mit diesen ein informell-freundschaftliches Miteinander pflegen.

Im pädagogischen Feld Schule, in dem Schüler sich mit Regeln und Vorgaben auseinandersetzen müssen, geht es diesen und insbesondere einer Vielzahl der in dieser Stichprobe einbezogenen Zehntklässler darum, Fremdbestimmung zu reduzieren und sich selbst zu behaupten. Hypothetisch kann auch angenommen werden, dass nur wenigen Lehrern die Kompetenz zugestanden wird, über die Biografie und die Zukunft von Schülern zu urteilen bzw. hilf- und kenntnisreich Rat zu geben. Schulische bzw. fachliche Kompetenzen werden Lehrern hingegen tendenziell häufiger von Schülern zugesprochen. Diese Tendenz zeigt sich in den Positionierungen der Schüler zu den Items „Ich frage bei Lehrern nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe.“ (Abb. 36: Nachfragen) sowie „Ich hinterfrage Unterrichtsinhalte bei Lehrern.“ (Abb. 36: Hinterfragen). Etwa jeder zweite Schüler bekennt sich eindeutig dazu, im Unterricht Nichtverstandenes und Unterrichtsinhalte zu hinterfragen. Dabei lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten nachweisen.¹⁴⁹ Diese Haltung des Ratsuchens und Nachfragens bei Nichtverstehen verlangt von den Schülern die Bereitschaft zur Signalisierung eigener Unsicherheit, die Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion und die Bereitschaft, sich selbst infrage zu stellen, aber auch Interesse zu zeigen, genauer verstehen zu wollen. Mit dieser Haltung ist eine gewisse Souveränität verbunden, sich in einem stark selektiven und leistungsfixierten Rahmen zu zeigen und damit dem Risiko der Bloßstellung und Falschdeutung ausgesetzt zu sein. Dem Lehrerbild von Schülern ist inhärent, dass diese Einstellung zugelassen wird. Das Item „Ich hinterfrage Unterrichtsinhalte bei Lehrern.“ schließt zudem aber auch das Anmaßen von Kompetenzen ein, die das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis infrage stellen. Immerhin sieht sich über die Hälfte der Schüler diesbezüglich mit ihren Lehrern gleichgestellt und damit als

¹⁴⁸ Kreuzung: Ich bitte Lehrer um Rat, wenn es um meine Zukunft geht./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 48,889; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,204; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 1174 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁴⁹ Kreuzung: Ich frage bei Lehrern nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 4,858; Signifikanz = ,302; Cramers V = ,065; Signifikanz = ,302 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1165 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich hinterfrage Unterrichtsinhalte bei Lehrern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,209; Signifikanz = ,125; Cramers V = ,078; Signifikanz = ,125 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1172 (Schülerselbsteinschätzungen: Orientierungsmuster im Schulalltag)

gleichberechtigter Diskurspartner für Unterrichtsinhalte. Nicht mehr ausschließlich die Schule und die Lehrer bestimmen, welche Unterrichtsinhalte thematisiert werden, sondern über die Hälfte der Schüler sieht sich als Verhandlungspartner über die didaktisch-methodische und inhaltliche Gestaltung des Unterrichts. In diesen Befunden wird kein klassisches hierarchisches Lehrer-Schüler-Verhältnis erkennbar, sondern es wird eine moderne Generationsbeziehung sichtbar, in der sich Autorität legitimieren muss, mit der Tendenz der Gleichberechtigung von Lehrern und Schülern und der Andeutung eines in der Kommunikation der Generationen zunehmenden Verhandlungshaushaltes. Dass sich Schüler grundsätzlich trauen, *Unterrichtsinhalte zu hinterfragen*, weist nicht auf ein autoritär-hierarchisches, vielmehr auf ein egalitär-diskursives Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern hin. Auch diese Einstellung erfordert einen gewissen Souveränitätsgrad und vor allem die Wahrnehmung der Schüler, dass Lehrer diese Art und Weise nicht sanktionieren, sondern tolerieren und akzeptieren.

Ein Vergleich der Schülerelbsteinschätzungen mit der Fremdeinschätzung der Lehrer zeigt weitgehende Übereinstimmungen beider Personengruppen in Bezug auf das *Vertreten eigener Meinungen* der Schüler und in Bezug auf das *Nachfragen* bei Nichtverstehen: So erlebt auch die Mehrzahl der Lehrer (72,8%; n = 250) die Schülerschaft als selbstbehauptend und selbstbestimmt und auch immerhin die Hälfte der Lehrer (53,9%; n = 249), ist der Ansicht, dass „die meisten/viele Schüler“ das im Unterricht Nichtverstandene bei Lehrern erfragt. Es gibt bedeutend weniger Lehrer (6,8%; n = 249) die nur „wenigen Schülern/keinen Schülern“ zugestehen, *Nichtverstandenes zu hinterfragen* und etwa ein Drittel schreibt diese Eigenschaft immerhin nur „einigen Schülern“ zu. Weitaus skeptischer beurteilen die Lehrer das *Hinterfragen* von Unterrichtsinhalten und das *Bitten um Rat*. Zu diesen beiden Items positioniert sich die Hälfte der Lehrer jeweils mit der Tendenz zur Mitte und nimmt damit „einige Schüler“ wahr, denen diese Haltungen zugeschrieben werden (Hinterfragen: n = 249 davon 31,7% „die meisten/viele“, 55,4% „einige“, 12,8% „wenige/keine“; Bitten um Rat: n = 247 davon 20,6% „die meisten/viele“, 53,8% „einige“, 25,5% „wenige/keine“). Allerdings, so wurde deutlich, sind auch die Schüler gerade hinsichtlich der Einbeziehung der Lehrer bei Zukunftsplanungen zurückhaltend (Abb. 36). In der Tendenz gehen Lehrer jedoch häufiger davon aus, dass Schüler sie in ihre Zukunftsplanungen einbeziehen als dies Schüler bei sich wahrnehmen. Die Lehrpersonen schätzen ihre Beratungsfunktion offenbar relevanter ein als Schüler dies zum Ausdruck bringen. Insgesamt differieren die Erfahrungen der Lehrer bzgl. eines Beratungswunsches von Schülern mit der Selbsteinschätzung der Schüler.

Für die Sichtweisen der Lehrer mit Blick auf ihre Schüler lassen sich Unterschiede feststellen. Insbesondere Gymnasiallehrer sind der Ansicht, ihre Schüler würden häufiger fragen, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden haben (Nachfragen)¹⁵⁰ und sie würden die einzelnen Unterrichtsinhalte auch stärker hinterfragen (Hinterfragen)¹⁵¹ als dies Lehrer Regionaler Schulen für ihre Schülerschaft einschätzen. Hingegen unterscheiden sich die Auffassungen der Lehrer hinsichtlich des Aspekts des *Vertretens eigener Meinungen gegenüber Lehrern*¹⁵² und des *Bittens um Rat*¹⁵³ nicht.

¹⁵⁰ Kreuzung: Schüler fragen bei Lehrern nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 14,241; Signifikanz = ,003; Cramers V = ,239; Signifikanz = ,003 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 249 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹⁵¹ Kreuzung: Schüler hinterfragen Unterrichtsinhalte bei Lehrern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 21,437; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,293; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 249 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

¹⁵² Kreuzung: Schüler vertreten ihre eigene Meinung gegenüber Lehrern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = ,847; Signifikanz = ,838; Cramers V = ,058; Signifikanz = ,838 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 250 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

Die Erwartungen der Lehrer an ihre Schüler sind hinsichtlich der bereits dargestellten Aspekte der Kategorie „Verhalten gegenüber Lehrern“ insgesamt sehr hoch: Fast alle Lehrer erwarten, dass Schüler nachfragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben (97,2 %; n = 248), dass sie Unterrichtsinhalte hinterfragen (94,7%; n = 249) und dass sie ihre eigene Meinung vertreten (95,2%; n = 251). Dass Schüler Lehrer um Rat bitten, wenn es um Zukunftsplanungen geht, wird zwar auch von der Mehrzahl der Lehrer (74,8%; n = 250) erwartet bzw. gewünscht, im Vergleich mit den Priorisierungen der genannten Items, die von knapp 100% der Lehrer favorisiert werden, fallen diese Relevanzpositionen jedoch relativ gering aus. Lehrer erwarten selbstreflexive Einstellungen von Schülern, die sich nicht nur in Formen von Selbstbehauptung und Selbstbestimmung darstellen, sondern die Schüler auch in die Lage versetzen, Unsicherheiten zu zeigen und diese durch Nachfragen und Hinterfragen, aber auch durch Ratsuchen auszugleichen.

Entsprechend der Befunde wird implizit ein Lehrerselbstbild konstruiert, in dem sich Lehrpersonen auch als Ratgeber über schulinterne unterrichtsspezifische Angelegenheiten hinaus verstehen. Neben dem Auftrag der Wissensvermittlung stellt sich die Mehrzahl der Lehrer auch vor, die Rolle des biografischen Beraters einzunehmen. Zudem ist die Mehrzahl der Lehrer (79,2%; n = 250; Abb. 50) davon überzeugt, Schülern ein guter Berater zu sein. Schüler schätzen die Beratungskompetenzen jedoch skeptischer ein: Von 1160 Befragten meint nur ein Viertel, „die meisten/viele Lehrer“ seien für Schüler gute Berater, circa ein Drittel spricht diese Kompetenz zumindest „einigen Lehrern“ zu, aber knapp die Hälfte der Schüler ist nur von der Beratungsfähigkeit „weniger Lehrer/keines Lehrers“ überzeugt.

Auch für die Perspektive der Lehrer kann festgehalten werden, dass diese durchaus ein gleichheitsorientiertes Verständnis in die Beziehung zu Schülern einbringen, gleichwohl aber einen stärkeren Beratungsauftrag und eine stärkere Beratungsfähigkeit in ihrer Person sehen. Im Selbstverständnis der Lehrer wird neben einem hohen Interesse an der Vermittlung von Fachwissen und an Verstehensprozessen der Schüler auch die Auffassung deutlich, auf das zukünftige Leben der Schüler durch Beratungsleistungen Einfluss nehmen zu wollen. Lehrer schreiben sich selbst eine Beratungskompetenz zu und sehen es als ihren Auftrag, Schüler nicht nur hinsichtlich allgemein schulischer und fachlicher Themen zu beraten, sondern auch auf die Zukunft gerichtete Fragen zu besprechen. Der Möglichkeit, dass Lehrer durch Ratschläge bzw. Beratungen auf die Zukunftsplanung der Schüler Einfluss haben, stehen die Lernenden aber skeptisch bzw. zwiespältig gegenüber (Abb. 36). Auch wird die Beratungskompetenz der Lehrer aus Sicht von Schülern und Lehrern sehr unterschiedlich eingeschätzt: Die Selbsteinschätzungen der Lehrer beanspruchen weitaus mehr Kompetenzen als ihnen in der Wahrnehmung der Schüler zugestanden wird.

Weder aus Schüler- noch aus Lehrersicht scheint ein autoritäres Lehrerbild zu existieren. Vielmehr sind es formal diskursive Aus- und Verhandlungsprozesse, die die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und damit den gemeinsamen Schulalltag charakterisieren. Darüber hinaus weisen weitere konkrete Verhaltensweisen der Schüler auf ein grundsätzlich freundliches und zurückhaltendes, aber keineswegs symmetrisches Miteinander hin, das von Lehrern jedoch als vertraut und einander zugewandt deklariert wird. Dabei scheinen die Sichtweisen der Lehrpersonen auf verschiedene Verhaltensweisen von Schülern weitgehend idealisiert, denn Schüler beschreiben sich selbst weniger Lehrern zugewandt, aufgeschlossen und vertraut. Diese enorme Diskrepanz zwischen den Einschätzun-

¹⁵³ Kreuzung: Schüler bitten Lehrer um Rat, wenn es um ihre Zukunft geht./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 5,458; Signifikanz = ,243; Cramers V = ,149; Signifikanz = ,243 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 247 (Lehrerperspektive zu Orientierungsmustern von Schülern)

gen und Bewertungen beider Personengruppen wird im Weiteren mit zentralen Befunden unterfüttert.

Nähe kennzeichnende Orientierungsmuster (Abb. 37 und Abb. 38)

Entsprechend der von Schülern angegebenen Verhaltensweisen im Umgang mit Lehrern ist das Verhältnis zwischen den Generationen an Schulen weniger durch Intensität, Nähe und Vertrauen, sondern eher durch höfliche Umgangsformen und Zweckmäßigkeit geprägt.

Eine differenzierte Betrachtung der Befunde zu Orientierungsmustern von Schülern weist, entsprechend der Selbstbehauptungen dieser, auffällig auf *freundliche*, *respektvolle* sowie *faire/gerechte* Formen des Auftretens gegenüber Lehrern hin. So meint jeweils mindestens die Mehrzahl (> 71,0%) der Schüler, „den meisten/vielen Lehrern“ *freundlich*, *respektvoll* und *fair/gerecht* (Abb. 37) zu begegnen. Diese Kategorien eines höflichen, distinguierten und kultivierten Umgangs kennzeichnen keine besondere Nähe zwischen Personen. Vielmehr können sie als allgemeine Regelwerke des Miteinanders in der Öffentlichkeit verstanden werden, die Freundlichkeit, Respekt, Fairness und Gerechtigkeit umfassen, aber keines privaten oder persönlichen Verhältnisses bedürfen.

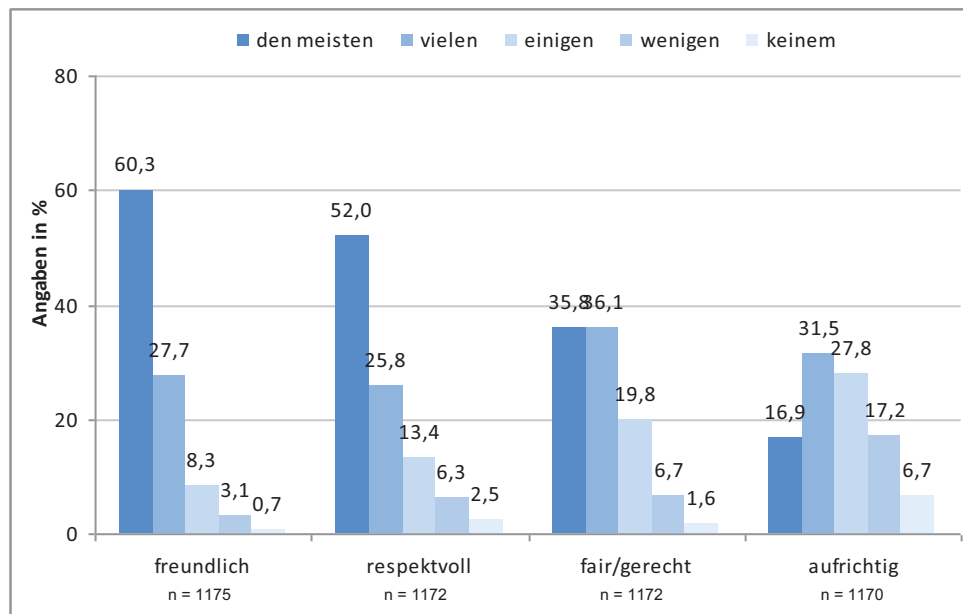


Abb. 37: Nähe kennzeichnende Orientierungsmuster von Schülern

Aufrichtige (Abb. 37) und *rücksichtsvolle* (Abb. 38) Umgangsformen kennzeichnen eine stärkere Bindung und Empathie in der Beziehung zu dem Gegenüber, die innerhalb der Schülerschaft unterschiedlich erlebt werden, denn nur knapp jeder zweite Schüler gibt hierzu an, „den meisten/vielen Lehrern“ *aufrichtig* zu begegnen und auch nur jeder zweite Schüler behauptet, im Umgang mit „den meisten/vielen Lehrern“ *rücksichtsvoll* zu sein. Darüber hinaus beschreibt sich jeweils ein Viertel der Schüler im Umgang mit „einigen Lehrern“ als *aufrichtig* und *rücksichtsvoll* und immerhin meint auch jeweils ein Viertel der Befragten nur „wenigen Lehrern/keinem Lehrer“ *aufrichtig* und *rücksichtsvoll* gegenüberzutreten.

Die Voraussetzung für ein vertrauensvolles Öffnen und für das freiwillige Preisgeben individuellen Befindens ist eine engere, zugewandte Beziehung, die im intergenerativen Kontext von den befragten Schülern different und in der Tendenz ablehnend wahrgenom-

men wird. Nur ein Viertel der Schüler wendet sich selbstbewusst *vertrauensvoll* (Abb. 38) an „die meisten/viele Lehrer“, während ein weiteres Viertel „einigen Lehrern“, aber immerhin fast die Hälfte „wenigen Lehrern/keinem Lehrer“ *vertrauensvoll* entgegenet. Die intergenerative Beziehung wird zumindest aus der Sicht von Schülern nur begrenzt als einander vertraut empfunden.

Die Aspekte *wissbegierig* und *erwartungsvoll* (Abb. 38) kennzeichnen im intergenerativen Geschehen eine funktionale Schülerrolle. Wissbegierde bezieht sich dabei auf die unmittelbare Vermittlungssituation im Unterricht und antizipiert die Rolle als Lernender. *Erwartungsvoll* ist dabei ein ergänzendes Element. Mit Blick auf die Ergebnisse der Befragung zeigt sich in Bezug auf die Ausgestaltung der funktionalen Schülerrolle eine größere Distanz bzw. Zurückhaltung bei den Schülern.

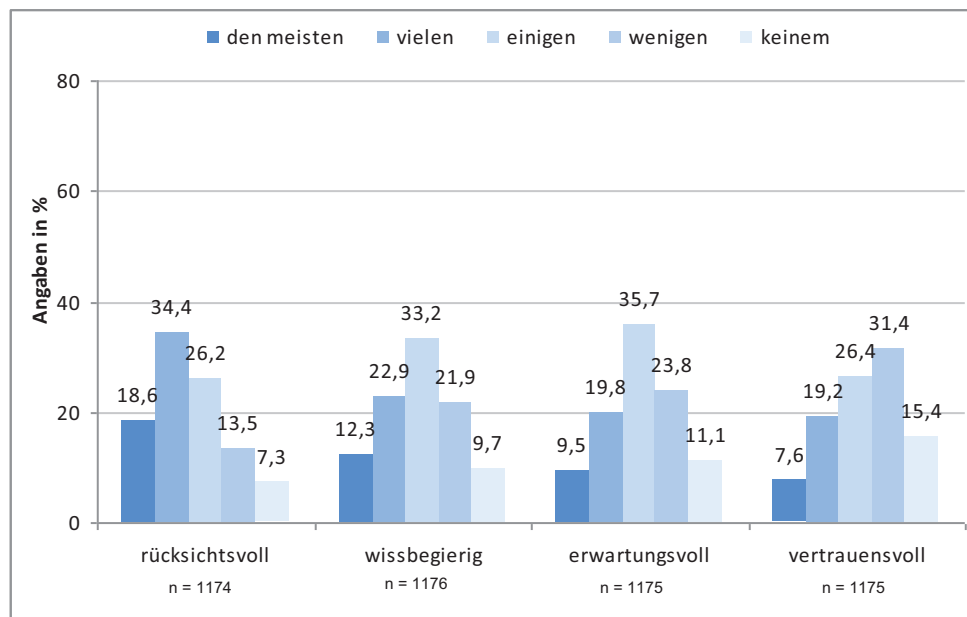


Abb. 38: Nähe kennzeichnende Orientierungsmuster von Schülern

Die Bewertungen der Lehrer gegenüber dem Verhalten von Schülern sind grundlegend positiv, wenngleich der Eindruck entsteht, dass die befragten Lehrer einen idealen Blick auf Schüler haben, weil sich das Selbstbild der Schülerschaft auffallend differenzierter darstellt. Die ideale Perspektive der Pädagogen wird insofern evident, da die Mehrzahl (> 71,0%) davon überzeugt ist, dass ihnen tendenziell „viele Schüler“ *freundlich* (n = 254), *respektvoll* (n = 252), *fair* (n = 249), *aufrichtig* (n = 248) und *rücksichtsvoll* (n = 250) begegnen sowie ihnen *Vertrauen* (n = 254) entgegen bringen. Nicht nur die grundsätzlich erwartbaren Formen eines höflichen und kultivierten Miteinanders gesteht die Mehrheit der Lehrer „den meisten/vielen Schülern“ zu. Darüber hinaus wird auch die Zuschreibung von Aspekten deutlich, die mehr als ein formal-höfliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern implizieren. Im Gegensatz dazu zeichnet sich das umfängliche Selbstbild der Schüler jedoch nicht entscheidend durch Aufrichtigkeit, Rücksicht und Vertrauen im sozialen Umgang mit Lehrern aus, sondern eher durch freundliche Zurückhaltung.

Feststellbar ist, dass Formen des sozialen Umgangs wie Freundlichkeit, Respekt, Fairness und Gerechtigkeit innerhalb der Schülerschaft wesentlich ausgeprägter sind als solche, die eine vertraute und nahestehende Haltung voraussetzen. Diese Befunde im Kontext der Generationsbeziehungen an Schulen betrachtet, offenbart sich in den Verhaltensdeutungen

der Schüler eine eher formelle, zurückhaltende intergenerative Beziehung zu den Lehrern, die wenig Nähe und Vertrauen umfasst. Schüler richten sich in einzelnen Fällen an ausgewählte Lehrer, denen sie sich anvertrauen und denen gegenüber sie sich öffnen. Aus Sicht der Lehrer deuten sich hingegen nahe stehende Formen des sozialen Miteinanders an, denn sie sind mehrheitlich der Meinung, Schüler würden ihnen sowohl formal und respektvoll begegnen als auch informell, empathisch und vertraut.

Distanz kennzeichnende Orientierungsmuster (Abb. 39, Abb. 40 und Abb. 41)

Auch in Bezug auf solche Motive, die konkret distanzierte und auch ablehnende Verhaltensformen implizieren, haben Lehrer einen positiveren Blick auf Schüler. Während es innerhalb der Gruppe der Schüler nach eigenen Angaben immer eine gewisse Anzahl gibt, die sich „den meisten/vielen Lehrern“ gegenüber *misstrauisch* (13,7%), *distanziert* (20,8%) *voreingenommen* (13,4%), *schüchtern* (18,7%) oder *gleichgültig* (13,1%) verhält, scheinen diese Formen, die auf Distanz ausgerichtet sind, aus Sicht von Lehrern weniger schüler-typisch zu sein. Misstrauen (n = 247), Voreingenommenheit (n = 247), Gleichgültigkeit (n = 251) oder Distanz (n = 251) sind aus Sicht der Mehrheit der Pädagogen für das Verhalten von Schülern nicht charakteristisch. Eindeutig auf Ablehnung und Ausgrenzung zielende Verhaltensweisen beanspruchen weder die Schüler für sich noch schätzen Lehrer ihre Schüler dahingehend ein.

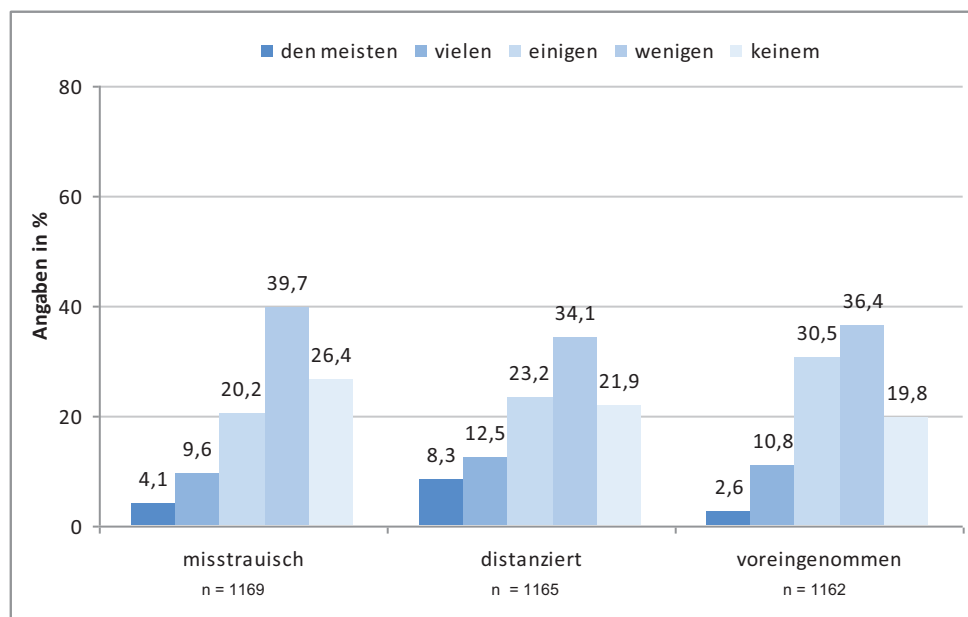


Abb. 39: Distanz kennzeichnende Orientierungsmuster von Schülern

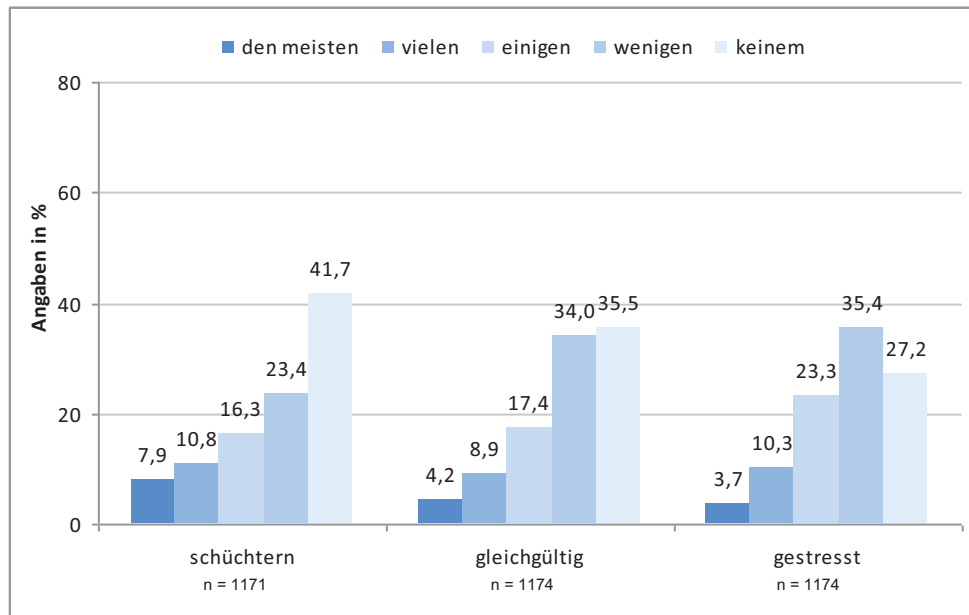


Abb. 40: Distanz kennzeichnende Orientierungsmuster von Schülern

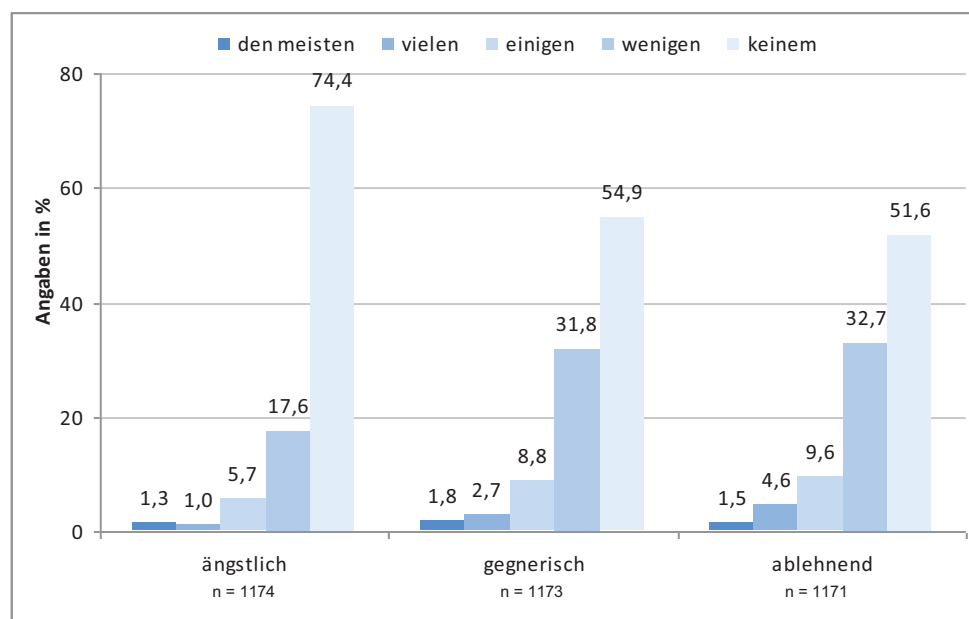


Abb. 41: Distanz kennzeichnende Orientierungsmuster von Schülern

Die Sicht der Lehrer auf ihre Schüler prägt vermutlich ein Idealbild von einer intergenerativen Beziehung, das in Verbindung steht mit einem grundsätzlich positiven pädagogischen Ethos bzw. einer pädagogischen Vollkommenheit, die mit Erwartungen ausgeprägter Moral und der Erfüllung von Tugenden im sozialen Miteinander einhergehen.

Allerdings ist die Diskrepanz zwischen den Selbsteinschätzungen der Schüler und den Wahrnehmungen der Schüler durch die Lehrer hoch. Aus Sicht der Schüler handelt es sich um eine freundlich distanzierte, zeitlich begrenzte Beziehung mit formalem Charakter, bei der die persönliche Ebene nicht stark involviert wird. Darüber hinaus wünschen sich Schüler aber nicht keine vordergründig partnerschaftlichen und persönlichen Beziehungen zu ihren Lehrern (Kapitel 5.1.1). Sie haben keine hohen Erwartungen an die Intensität

dieser Beziehung, sondern sind sich des institutionellen Rahmens bewusst und erachten Freundlichkeit, Respekt und Achtung als wesentliche Elemente sozialer Beziehungen und als konstituierend für den allgemeinen Umgang. Demgegenüber bekennt sich eine Vielzahl von Lehrern zum Wunsch nach einem persönlichen Bezug und nimmt dieses in der Realität auch häufiger wahr als Schüler.

5.2.1.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

In wesentlichen Befunden wurden die Orientierungsmuster von Schülern im Schulalltag aus der Eigenperspektive und aus Sicht von Lehrern analysiert, um Antworten auf die Frage zu erhalten, *welche Orientierungsmuster, das heißt Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen, von Schülern den gemeinsamen schulischen Alltag und das intergenerative Miteinander bestimmen*. Dabei konnten für die Schülerschaft charakteristische wie auch weniger kennzeichnende Orientierungsmuster ermittelt werden. Die bislang stark kategoriengeleitete Analyse, deren grundlegende Ergebnisse nun zusammenfassend dargestellt werden, wird in einem weiteren Verfahren durch eine explorative Betrachtung aller im Erhebungsinstrument vorgegebenen Orientierungsmuster von Schülern in den Hintergrund gestellt, um einerseits den Umfang der differenzierten Einzelbefunde systematisch zu reduzieren und um andererseits *Dimensionen* schülerspezifischer Orientierungsmuster zu bilden.

Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Kontext

Die individuelle Persönlichkeitsentwicklung in der Schule hat aus Sicht von Schülern eine zentrale Bedeutung. Schule bietet im Blick der Schüler offensichtlich Möglichkeiten, unter denen Schüler beispielsweise Bewältigungsstrategien für belastende Situationen entwickeln, Leistungsdispositionen erweitern und selbstverantwortlich handeln können. Schule wird nicht als stark einschränkend erlebt, sondern bietet bestimmte Handlungsmöglichkeiten und -spielräume für Schüler. Deutlich wird jedoch auch, dass Schule in den Perspektiven der Schüler weniger ein Ort ist, an dem Identitätsbildung und Selbsterkenntnis möglich sind. Die Einschätzungen der Lernenden aus Sicht der Lehrer sind skeptischer als die Selbstbehauptungen der Schüler, aber tendenziell positiv: Einige Lehrer gestehen einer Vielzahl ihrer Schüler das Interesse an identitätsstiftenden (Bildungs-)Prozessen zu, allerdings wird auch Skepsis deutlich. Hingegen erachten fast alle Pädagogen die Entwicklung von Selbstverantwortung, Belastungsbewältigungsstrategien, Selbstreflexivität und Motivation zur Steigerung der Leistungsfähigkeit als wichtig für die Entfaltung individueller Persönlichkeit.

Soziale Orientierung im Umgang mit Mitschülern

Schüler beanspruchen einerseits ein hohes Potential an Sozialkompetenz für sich, das andererseits von den Lehrern weitgehend bestätigt wird. Schüler nehmen Schule größtenteils als einen Ort wahr, an dem soziale Kompetenzen sowohl gelernt als auch den schulischen Alltag bestimmend erlebt werden. Schule bietet demnach die Rahmenbedingungen zur Entwicklung sozialer Schlüsselkompetenzen. Dabei erfüllen die Schüler nicht nur die insbesondere in Schulordnungen formulierten normativen Erwartungen der Institution Schule, sondern sie entsprechen auch den normativen Erwartungen an das soziale Miteinander. Entsprechend der Befunde ist zum einen von ausgeprägten positiven intragenerativen Beziehungsqualitäten auszugehen und zum anderen von gemeinsamen Orientierungen und Vorstellungen hinsichtlich wünschenswerter Formen des sozialen Miteinanders, unter denen gemeinsamer Unterricht und gemeinsame Schulalltagsgestaltung möglich sind.

Leistungsorientierung - Leistungsbereitschaft

Innerhalb der Schülerschaft wird eine ausgewogene Leistungsbereitschaft deutlich, die nur teilweise bei Schülern durch ein ausgeprägt ritualisiertes Lernverhalten ausgezeichnet ist. Besonders markant ist hingegen das Zugeständnis einer Vielzahl von Schülern zu Strategien selbstbewusster, selbstbezogener Leistungsorientierung, bei der Lernen explizit auf den persönlichen Erfolg ausgerichtet ist, im Sinne einer Weiterentwicklungs- und Karriereorientierung zur Verbesserung der eigenen Ausgangssituation. Ein die Schülerschaft ebenso charakterisierender Aspekt ist das Lernen zur Erlangung guter Noten als Form extrinsischer Förderung der Leistungsbereitschaft.

Die Lehrpersonen bewerten im Gegensatz zu ihren Schülern deren Lern- und Leistungsbereitschaft als nicht besonders ausgeprägt. Sie bestätigen allerdings ein konzentriertes Lernverhalten in Bezug auf anstehende Leistungskontrollen und Tests, ganz im Sinne eines notenorientierten Lernens und weniger im Sinne eines generellen Bildungsansatzes oder einer grundlegenden Bildungsambition. Entsprechend der Erwartungen der Lehrer an ihre Schüler sind Zensuren als Motivation für das Vorantreiben von Lernprozessen zwar grundsätzlich legitim, aber eine selbstbewusste aufstiegs- und bildungsambitionierte Leistungsbereitschaft sowie ein ritualisiertes Lernverhalten sind in den Meinungen der Lehrpersonen weitaus wichtiger. Die Befunde verweisen auf Differenzen zwischen dem Anspruch der Lehrer in Bezug auf die Leistungsbereitschaft und ihren realen Erfahrungen mit Schülern sowie auf Differenzen zwischen dem Anspruch der Pädagogen und den Selbstwahrnehmungen der Schüler.

Leistungsorientierung - Schulisches Leistungsprinzip

Das schulische Leistungsprinzip wird von den Lernenden und von den Lehrenden mit ihrem Blick auf die Schüler leicht different wahrgenommen. Der durch Schule hervorgebrachte Leistungsdruck wirkt aus Sicht von Lehrern auf Schüler belastender als die Lernenden dies selbst wahrnehmen. Innerhalb der Schülerschaft ist das Wissen um die Eigenschaft des Leistungsprinzips der Institution Schule zwar deutlich verbreitet, allerdings wird Schule nicht ausschließlich in Bezug auf Leistung wahrgenommen. Im Vergleich zur Studie „Schulwirklichkeiten“ von RANDOLL, in der Schüler Schule deutlich als einen Ort der Leistungen mit stark ausgeprägter Leistungsorientierung betrachten (1997, 27), beurteilen die Schüler der vorliegenden Untersuchung Schule ersichtlich weniger von Leistung dominiert.

Wissensorientierung – Identifizierung mit Lerninhalten

Insgesamt sind die Schüler an den in der Schule praktizierten und vermittelten Lerninhalten interessiert und können sich größtenteils auch mit diesen identifizieren. Es kann jedoch eine Differenz zwischen den Erwartungen der Schüler an die in der Schule zu vermittelnden Inhalte, die aus Schülersicht oftmals nicht mit den eigenen individuellen Interessen in Einklang gebracht werden können, und der in der Schule vorherrschenden Vermittlungspraxis bzw. den in Schule festgeschriebenen Inhalten ausgemacht werden.

Die Selbstwahrnehmungen von Schülern und die Fremdwahrnehmungen von Lehrern in Bezug auf die schulische Wissensvermittlung ähneln sich deutlich, wenngleich leichte Differenzen in Bezug auf das Theorie- und Praxisinteresse von Schülern zu verzeichnen sind. Die hohe Motivation der Schüler für die Aneignung praktischen und theoretischen Wissens wird von Lehrern nicht im gleichen Maße wahrgenommen. Hingegen dominiert in den Erwartungshaltungen der Lehrer das Bild von einem bildungsbeflissenen Schüler, der sich in hohem Maße für theoretisches Wissen interessiert und auch für praktisch ausgerichtetes Wissen Interesse zeigt, die schulischen Lerninhalte für sinnvoll und persönlich an-

sprechend hält und den individuellen Nutzen des in der Schule vermittelten Wissens erkennt. Die Schüler entsprechen in ihrer Selbstwahrnehmung diesem idealen Bild zwar nicht vollständig, aber deutlich stärker, als Lehrer ihre Schüler tatsächlich wahrnehmen. Die Schüler sind dem idealen Schülerbild der Lehrer bezüglich der Kategorie Wissensorientierung ähnlicher als dem Bild, das Lehrer in der schulischen Wirklichkeit mit Schülern verbinden.

Partizipation in der Schule

Für die Partizipation von Schülern in der Schule wird sowohl im Blick der Lehrer als auch im Blick der Schüler ein defizitäres Bild von einer verhältnismäßig schwachen Partizipationskultur deutlich, das unabhängig von der Art der Partizipation ist. Mit Blick auf die schulischen Beziehungen zeigen die Befunde, dass eine Vielzahl der Schüler die Verantwortung für die Gestaltung des Schulalltags an Lehrer oder an engagierte Mitschüler abgibt, was auch auf asymmetrische Beziehungen und Rollensysteme hinweist, in denen eigene Verantwortlichkeiten an andere delegiert werden bzw. von diesen ungefragt übernommen werden.

Grundsätzlich ist die Anzahl der Schüler, die sich zur Passivität bekennen, relativ hoch, was sich aus der Lehrerperspektive bestätigt. Die Lehrpersonen nehmen nur einen kleinen Kreis engagierter Schüler wahr, denen eine breite Masse passiver Schüler gegenübersteht.

In den Vorstellungen von HENTIGS (2003) kann und soll die Institution Schule nicht allein auf einen Ort des Unterrichts reduziert werden, sondern sie wird als Lebens- und Erfahrungsraum konstruiert. Die ausgeprägte Passivität innerhalb der Schülerschaft zeigt jedoch nachweislich, dass Schüler diese Auffassung von einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum nicht in jeder Dimension teilen.

Berufliche Orientierung

Die Schüler zeigen eine ausgeprägte Berufsorientierung. Die in den Selbstbeschreibungen der Schüler zum Ausdruck kommenden Orientierungen bedeuten eine Internalisierung des Bildungsabschlusses als ein konstitutives Kriterium für Berufserfolg und -perspektiven. Die existenzielle Dimension von Schule ist Schülern gegenwärtig und bewusst. Von den Lehrern wird diese ausgeprägte berufliche Orientierung eher unterschätzt. Die Lehrpersonen stehen dem Auftrag von Schule, auf das Erwerbsleben vorzubereiten, als zentraler Bestandteil allgemeiner schulischer Bildung etwas zweifelnder gegenüber.

Schule wird aus Sicht von Schülern als zentrale Instanz zur Berufsvorbereitung im Kontext allgemein schulischer Bildung als grundlegendes Fundament für alle sich anschließenden Bildungs- und Berufschancen angesehen. Dabei kommt den schulischen Inhalten eine hohe Bedeutung zu. Hingegen ist es den Lehrern wichtig, die Abgrenzung zwischen berufsorientierender Bildung und allgemeiner Bildung zu akzentuieren. Berufsorientierende Bildungsprozesse sind neben anderen wesentlicher Bestandteil eines allgemeinen Bildungskanons (vgl. MERTENS 1991; BUTZ 2002).

Der Zusammenfassung der kategoriengeleiteten Analyse schließt sich die explorative Betrachtung der Befunde mit dem Ziel an, *Dimensionen* schülerspezifischer Orientierungsmuster und *Gruppen von Schülern* bzw. *Typen von Schülern* zu ermitteln, die sich durch ähnliche Orientierungsmuster auszeichnen.

5.2.1.8.1 Dimensionen subjektiv reflektierter Orientierungsmuster von Schülern

Faktorenanalytisch können für mögliche Orientierungsmuster von Schülern im schulischen Alltag fünf Dimensionen gebildet werden. Eine erste Dimension subjektiv reflektierter Orientierungsmuster (Tab. 15: 1) wird insbesondere durch Items konstruiert, die Aspekte

berufsorientierender schulischer Bildungsprozesse, leistungsbezogener Einstellungen sowie die Akzeptanz schulischer Lerninhalte thematisieren. Wegen ihres dominant leistungsbezogenen Charakters wird diese Dimension als **Leistungsorientierung** bezeichnet (Cronbachs Alpha = ,721).

Die zweite Dimension (Tab. 15: 2) wird aus Items gebildet, die maßgeblich Komponenten sozialer Orientierungen von Schülern einbeziehen. Konkret sind unter dieser Dimension Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülern wie die Fähigkeit zur Empathie und zur Teamarbeit, ein fairer und hilfsbereiter Umgang mit anderen Schülern sowie die Einhaltung in der Schule geltender Regeln subsumiert. Diese Bezugspunkte werden unter der Dimension der **sozialen Orientierung** zusammengefasst (Cronbachs Alpha = ,707).

Als **Partizipation** (Tab. 15: 3) wird die Skala subjektiv reflektierter Orientierungsmuster von Schülern benannt, die zum einen Aspekte von Partizipation im Schulalltag, im Sinne schulorganisatorischer Mitgestaltung und der Wahrnehmung von Mitwirkungsrechten in Gremien, und zum anderen Formen von Selbsterkenntnisgewinnung, Identitätsbildung und Souveränität einbezieht (Cronbachs Alpha = ,690).

In der Dimension **Leistungskritik** (Tab. 15: 4) sind Positionen integriert, die das Leistungsprinzip von Schule kritisieren. Schule wird als ein Lern- und Leistungsort erlebt, in dem curricular festgelegte Lerninhalte als schüler- und alltagsfern und die ausgeprägte Leistungsorientierung der Schule als Belastung empfunden werden (Cronbachs Alpha = ,694).

Die fünfte Dimension, **kritische Reflexivität** (Tab. 15: 5), umfasst einerseits fragende und selbstsichere Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Schülern im schulischen Alltag und andererseits impliziert diese Dimension Einstellungen von Schülern gegenüber Lehrern. Im Einzelnen wird die Dimension der kritischen Reflexivität aus Items gebildet, die auf eine selbstbewusste Positionierung eigener Meinungen und Standpunkte gegenüber Lehrern, auf das Eingeständnis von Unsicherheit und Unwissenheit vor Lehrern, aber auch auf das Be- und Hinterfragen schulischer Rahmenstrukturen und Curricula zielen (Cronbachs Alpha = ,666).

Tab. 15: Dimensionen selbstreflektierter Orientierungsmuster von Schülern

	Dimension/Faktor				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Items	Leistungsorientierung	Soziale Orientierung	Partizipation	Leistungskritik	Kritische Reflexivität
Ich bereite mich in der Schule auf mein späteres Berufsleben vor.	,637				
Ich arbeite stets daran, meine Leistungsfähigkeit zu erweitern.	,618				
Ich verstehe die Welt mit Hilfe des vermittelten Wissens besser.	,550				
Ich strengte mich in den Fächern besonders an, die für	,569				

	Dimension/Faktor				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Items	Leistungsorientierung	Soziale Orientierung	Partizipation	Leistungskritik	Kritische Reflexivität
meine spätere Ausbildung/Studium wichtig sind.					
Ich lerne täglich nach der Schule.	,510				
Ich erlange meinen Schulabschluss, damit ich gute berufliche Chancen habe.	,535				
Ich finde die meisten Lerninhalte in der Schule sinnvoll.	,481				
In der Schule ist mir mein eigenes Vorankommen am wichtigsten.	,471				
Ich bin Mitschülern gegenüber fair und tolerant.		,769			
Ich fühle mich in die Gedanken und Gefühle meiner Mitschüler ein.		,619			
Ich helfe Mitschülern, wenn sie Probleme haben.		,552			
Ich erarbeite gern mit Mitschülern gemeinsam etwas.		,510			
Ich halte mich an die Regeln, die in der Schule gelten.		,502			
Ich kann gut mit Konkurrenzsituationen umgehen.		,493			
Ich fühle mich in der Schule zugehörig.		,449			
Ich beteilige mich aktiv an schulorganisatorischen Belangen.			,692		
Ich habe in der Schule Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte - die nutze ich auch.			,686		
Ich lerne mich in der Schule selbst besser kennen.			,509		
Ich bitte Lehrer um Rat, wenn es um meine Zukunft geht.			,511		
Mich sprechen die Lerninhalte persönlich an.			,478		
Ich empfinde den Leistungsdruck in der Schule als belastend.				,832	
Ich glaube, dass in der Schule zu viel Wissen vermittelt wird, das ohne Bezug zu meinen gegenwärtigen Interessen steht.				,638	
Ich erlebe Schule als Lern- und Leistungsort.				,614	
Ich würde lieber zur Schule gehen, wenn es keine Noten gäbe.				,608	
Ich halte die schulischen Belastungen gut aus.				,585	

	Dimension/Faktor				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Items	Leistungsorientierung	Soziale Orientierung	Partizipation	Leistungskritik	Kritische Reflexivität
Ich vertrete meine eigene Meinung gegenüber Lehrern.					,772
Ich hinterfrage Unterrichtsinhalte bei Lehrern.					,702
Ich frage bei Lehrern nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe.					,534
Cronbachs Alpha	,721	,707	,690	,694	,666
Anzahl der gültigen Fälle	1140	1127	1160	1149	1161
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.					

5.2.1.8.2 Zentrale Orientierungsmuster von Schülern – Eine Selbsteinschätzung der Lernenden

Eine clusteranalytische Ermittlung der Verteilung der Schüler innerhalb der Dimensionen von Orientierungsmustern (Tab. 15)¹⁵⁴, die auf Grundlage ihrer subjektiven Selbsteinschätzungen herausgearbeitet werden konnten, evoziert vier Gruppen von Schülern (Abb. 42), die mit jeweils unterschiedlichen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen im schulischen Alltag agieren und in denen die fünf analysierten Dimensionen von Orientierungsmustern in unterschiedlicher Intensität zur Geltung kommen. Insgesamt scheint jeder Schülertypus ein komplexes Gefüge verschiedener Persönlichkeitseigenschaften zu umfassen, wobei sich jeder einzelne Typus durch ein ganz bestimmtes Charakteristikum, das gegenüber anderen intensiver ausgeprägt ist, besonders auszeichnet. Bezeichnet werden die Schülertypen als:

- Souverän-leistungsorientierter Schülertypus
- Leistungskritischer Mitgestalter
- Schulkritischer Mitschüler und
- Engagiert-sozialorientierter Schülertypus

¹⁵⁴ Die Entwicklung typischer Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern wird in Kapitel 4.4 „Methoden der Auswertung“ beschrieben.

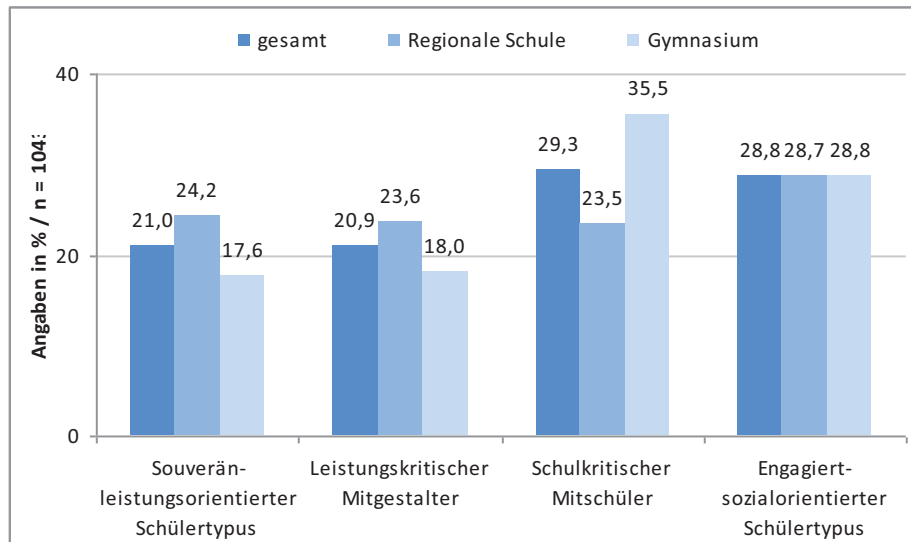


Abb. 42: Zentrale, subjektiv reflektierte Orientierungsmuster von Schülern – Schulart

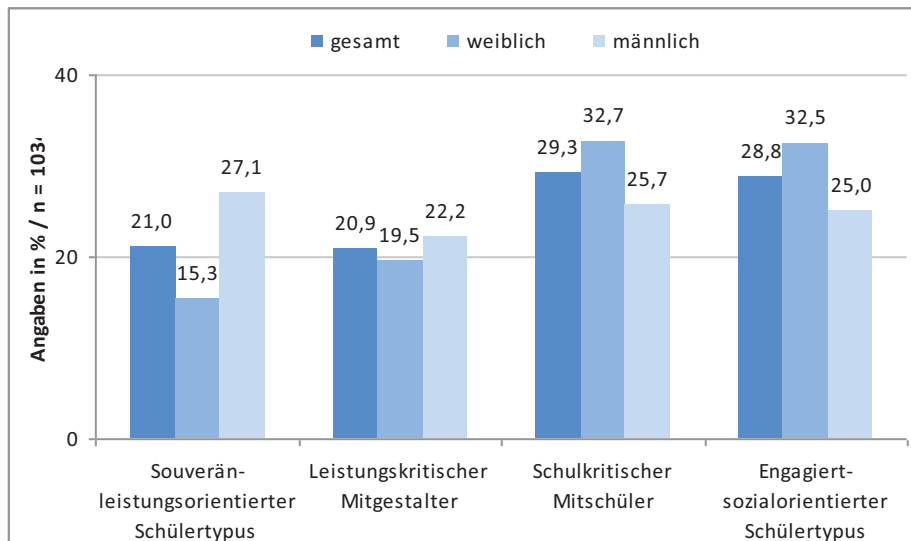


Abb. 43: Zentrale, subjektiv reflektierte Orientierungsmuster von Schülern – Geschlecht

In ihren Selbstausskünften bekennen sich 21,0% der befragten Schüler zu spezifischen Einstellungen und Verhaltensweisen, die sich im **souverän-leistungsorientierten Schülertypus** (Abb. 42) wiederfinden. Diese Gruppe von Schülern zeichnet sich in erster Linie durch eine ausgeprägte kritische Reflexivität aus, die insbesondere im sozialen Miteinander und im Unterricht mit Lehrern eine Rolle spielt. Diese Schüler beziehen eigene Standpunkte gegenüber Lehrern, hinterfragen Unterrichtsinhalte und bitten bei Nichtverstehen um wiederholtes Erklären. Die Bereitschaft, Unsicherheit, aber auch Unwissenheit vor den Lehrpersonen zuzugeben, kennzeichnet diesen Schülertypus ebenso wie die Fähigkeit zur kritischen Reflexion und eine ambitionierte Bildungsorientierung. Dabei wird der Schulabschluss als ein konstitutives Kriterium für den späteren Berufserfolg und für die sich anschließende Berufsbiografie und als die notwendige Voraussetzung zur Sicherung der Existenz betrachtet. Der Schule und insbesondere den vermittelten Lerninhalten kommt somit eine zentrale Bedeutung im Prozess der Berufsvorbereitung zu. Die Lehrpersonen werden von diesen Schülern allerdings nicht bei der Planung der beruflichen Zukunft

einbezogen. Deutlich wird aber auch, dass diese Schüler Schule nicht ausschließlich auf die Funktionalität der Berufsvorbereitung reduzieren, sondern dass sie sich mit den in der Schule praktizierten und vermittelten curricular geregelten allgemeinen Lerninhalten identifizieren. Dem schulischen Leistungsprinzip stehen diese Schüler weitgehend neutral gegenüber, und darüber hinaus löst der durch Schule hervorgebrachte Leistungsdruck bei diesen Schülern keine Belastungsempfindungen aus. Schule wird auch nicht als Lern- und Leistungsort erlebt. Vielmehr charakterisieren diese Gruppe von Schülern ritualisierte Formen des Lernens und eine besondere Bereitschaft, sich zur Erweiterung der individuellen Leistungsfähigkeit anzustrengen und sich Lernstrategien anzueignen, bei denen Lernen explizit auf den persönlichen Erfolg gerichtet ist. Am wenigsten markieren diesen Typus Aspekte sozialer Orientierung und partizipativer, engagierter Mitgestaltung des Schulalltages. Zusammengefasst werden kann, dass der souverän-leistungsorientierte Schülertypus durch ein hohes Maß an kritischer Reflexivität, durch Bildungsbeflissenheit und durch die Akzeptanz des schulischen Leistungsprinzips und die Anpassung des eigenen Lernverhaltens an das Leistungsprinzip gekennzeichnet ist. Eine Geschlechterdifferenzierung und ein Vergleich der Schularten zeigt, dass dieser Typus zum einen in den Selbsteinschätzungen von Schülern Regionaler Schulen (Abb. 42) und zum anderen in den Selbstbildern von männlichen Schülern stärker vertreten ist (Abb. 43).

Der Typus des **leistungskritischen Mitgestalters** (Abb. 42), dem 20,9% der gesamten Schülerschaft zugehörig sind, zeichnet sich durch ein hohes Maß an Partizipationsbereitschaft aus, aber auch durch kritische Einstellungen gegenüber dem schulischen Leistungsprinzip und gegenüber dem in der Schule vermittelten Wissen. Ein Vergleich der Schularten zeigt, dass dieser Schülertypus in Regionalen Schulen etwas häufiger vertreten ist als in Gymnasien, wenngleich der Unterschied eher gering ist (Abb. 42). Hinsichtlich der Geschlechter ist der Unterschied noch geringer (Abb. 43). Die Partizipationskultur innerhalb dieser Schülergruppe erstreckt sich über die schulorganisatorische Mitgestaltung und über die Nutzung von Mitwirkungsrechten in Gremien. Die Verantwortung für die Gestaltung des Schulalltags wird nicht an Lehrer oder engagierte Mitschüler abgegeben bzw. delegiert. Vielmehr werden die Verantwortlichkeiten von diesen Schülern selbst übernommen. Die ausgeprägte Partizipationskultur des Schülertypus steht dabei in enger Verbindung mit kritischen Standpunkten gegenüber dem Leistungsprinzip von Schule. Schule wird als Ort des Lernens und der Leistungsforderung verstanden, an dem Lerninhalte jenseits von Schülerinteressen und alltagsfern vermittelt werden. Die leistungskritischen Einstellungen müssen allerdings im Zusammenhang mit der diesen Typus kennzeichnenden, gering ausgeprägten allgemeinen Bildungsambition betrachtet werden. Schule wird nicht als Instanz zur Berufsvorbereitung wahrgenommen und die curricular geregelten Lerninhalte werden auch nicht als Gewinn bringend und sinnvoll akzeptiert. Die kritischen Wahrnehmungen des schulischen Leistungsprinzips und des Leistungsdrucks wirken sich dabei nicht ungünstig auf das Partizipationsverhalten der Schüler im Sinne der Mitgestaltung der Schule aus. Möglicherweise nutzen die Schüler genau den Weg der Mitsprache und Mitwirkung zur Veränderung des schulischen Leistungsprinzips. In Beziehungen zu Lehrern verhält sich der Schülertypus zurückhaltend.

Massive kritische Haltungen gegenüber dem schulischen Leistungsprinzip im Zusammenspiel mit profilierten sozialen Orientierungen im Umgang mit Mitschülern und Bildungsinteresse sind Kennzeichen des Typus des **schulkritischen Mitschülers** (Abb. 42), zu dem 29,3% der Schüler gehören. Dieser Typus lässt sich im Schulartenvergleich häufiger an Gymnasien (Abb. 42) und im Geschlechtervergleich häufiger innerhalb der Gruppe der Schülerinnen identifizieren (Abb. 43). Die Kritik der Schüler an der Leistungsorientierung und den Unterrichtsinhalten wird insbesondere in deren Wahrnehmungen von Schule als Lern- und Leistungsort, in der skeptischen Betrachtung gegenwärtiger Lerninhalte, die

schülerspezifische Interessen nicht zu berücksichtigen vermögen, und in der Position zu dem durch Schule erzeugten Leistungsdruck deutlich, der in erster Linie als Belastung empfunden wird. Ferner wird das Selbstbild dieses Schülertypus von einer starken Ausprägung sozialer Kompetenzen charakterisiert. Diese Schüler beanspruchen für sich die Fähigkeit zur Empathie und zur Teamfähigkeit, zum fairen und hilfsbereiten Umgang mit anderen Schülern und zeigen sich zur Einhaltung schulischer Regeln bereit. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, wenngleich diese sehr gering sind, dass sich Schüler dieser Gruppe in Ansätzen durch Berufs- und Bildungsorientierung auszeichnen. Werden diese Hinweise im Kontext der kritischen Positionen der Schüler gegenüber dem schulischen Leistungsprinzip betrachtet, so entsteht der Eindruck starker Angepasstheit der Schüler an die Erwartungen der Institution Schule und eine stille Einvernehmlichkeit mit dieser. Im Wesentlichen kann der Nachweis vorhandener Ansätze der Berufs-, Leistungs- und Wissensorientierung bei gleichzeitiger massiver Kritik am schulischen Leistungsprinzip als Strategie des Umgangs mit diesem bzw. als Reaktion auf dieses gelten. Der empfundene Leistungsdruck regt quasi zur Leistungsorientierung, zum Streben nach der Erweiterung der Leistungsfähigkeit oder zum Erkennen des individuellen Nutzens schulischer Lerninhalte an. Das Bild sozialer Angepasstheit wird auch durch den Befund geringen partizipativen Engagements innerhalb dieser Schülergruppe bestätigt. Insgesamt entsteht das Bild eines Schülertypus, der Schule nachhaltig in der Funktion als Leistungsort kritisiert, sich dieser jedoch fügt, wobei er unter den schulischen Belastungen leidet; zugleich verhält sich dieser Typus im Umgang mit Gleichaltrigen sozial kompetent, nimmt die Beziehungen zu Lehrpersonen jedoch als hierarchisches, autoritäres Gefälle wahr.

Der vierte Typus, der auf der Basis der Selbsteinschätzungen der Schüler herausgearbeitet wurde, wird aus Eigenschaften unterschiedlichster Dimensionen (Tab. 15) konturiert und ist somit außerordentlich facettenreich. Die Berücksichtigung der Vielzahl differenzierter Merkmale spiegelt sich in der Bezeichnung dieses Typs als **engagiert-sozialorientierter Schülertypus** (Abb. 42) wieder. Die Zugehörigkeit zu diesem Schülertypus beanspruchen 28,8% der gesamten Schülerschaft, wobei es im Geschlechtervergleich unterschiedliche Ausprägungen gibt: Innerhalb der Gruppe der Schülerinnen lässt sich dieser Schülertypus häufiger nachweisen als in der Gruppe der Schüler (Abb. 43). Eine vergleichende Betrachtung der Schularten deutet keine Unterschiede an (Abb. 42). Am stärksten zeichnet sich dieser Schülertypus durch sein ausgeprägtes Sozialverhalten in Gleichaltrigengruppen aus. Sowohl Hilfsbereitschaft und Gerechtigkeit als auch Empathie und die Fähigkeit zur Teamarbeit, aber auch diszipliniertes, den Regeln der Schule entsprechendes Verhalten und ein gewisses Maß an Gemeinschaftsgefühl sind charakteristisch für diesen Typus. Fast ebenso markant wie das sozial ausgerichtete Verhalten ist für diese Schülergruppe eine ausgeprägte Partizipationshaltung. Dabei handelt es sich um die Beteiligung an schulorganisatorischen Belangen und um die Inanspruchnahme von Mitsprache- und Gestaltungsrechten in Gremien zur Entwicklung der Schule im weitesten Sinne. Deutlich wird aber auch die Souveränität dieser Gruppe, denn diese Schüler gehen direkt auf Lehrer zu und involvieren diese in den Prozess der Berufswahlentscheidung und der allgemeinen Zukunftsplanung. Das bedeutet, dass diese Gruppe von Schülern Lehrern Beratungskompetenzen zuspricht, die sie für ihre Weiterentwicklung nutzen. Neben den beiden dominanten Orientierungen, soziale Orientierung und Partizipation, zeichnen diesen Schülertypus auch Tendenzen kritischer Reflexivität und Ansätze des Strebens nach persönlicher Weiterentwicklung im Sinne einer Leistungsorientierung aus. Schule wird als notwendige Voraussetzung für die weitere Lebensplanung betrachtet, in der berufliche Chancen eröffnet werden können. Die berufsorientierende Bildung wird dabei als zentraler Bestandteil allgemeiner schulischer Bildung wahrgenommen. Die in Ansätzen vorhandene Leistungsorientierung ist auf den persönlichen Fortschritt und die Ausweitung des eigenen Leistungspotentials ausgerichtet. Abgerundet wird dieses Bild des engagiert-sozialorientierten Schü-

lertypus durch fehlende leistungskritische Einstellungen. Diese Gruppe von Schülern steht dem schulischen Leistungsprinzip nicht kritisch gegenüber und empfindet keinen Leistungsdruck an der Schule. In den Augen dieser Schüler ist Schule zum einen ein Ort der Leistungen, aber auch ein Ort der Partizipation und sozialer Gemeinschaft.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass es keinen den Schulalltag eindeutig dominierenden Schülertypus gibt und somit auch kein intrageneratives Leitbild eines idealtypischen Schülers. Vielmehr können aus den subjektiven Sichtweisen der Lernenden in dieser Studie vier verschiedene Typen von Schülern herausgearbeitet werden, die in ihren Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen mehr oder weniger komplex sind und bei denen sich die einzelnen Dimensionen schülerspezifischer Orientierungsmuster (Tab. 15) in unterschiedlicher Intensität nachweisen lassen.

5.2.1.8.3 Dimensionen schülerspezifischer Orientierungsmuster aus Sicht von Lehrern

Auf der Grundlage der Einschätzungen der Schüler durch die Lehrer lassen sich faktorenanalytisch sechs Dimensionen auf Schüler bezogene Orientierungsmuster bilden (Tab. 16). Insgesamt sind diese Dimensionen denen der Schülerselbsteinschätzungen (Tab. 15) ähnlich. Allerdings wird auch eine neue Dimension konstruiert, die ausschließlich berufsbildende Aspekte umfasst. Hingegen sind in den Selbsteinschätzungen der Schüler Aspekte berufsorientierender Bildung unter der Dimension Leistungsorientierung subsumiert. Vor der Herleitung zentraler Typen von Orientierungsmuster aus Sicht der Pädagogen erfolgt zunächst eine Erläuterung der Dimensionen, die anschließend in der Typenbildung Verwendung finden.

Die Dimension **Partizipation** (Tab. 16: 1) nimmt insbesondere auf die Partizipationskultur innerhalb der Schülerschaft Bezug. Entscheidende Anknüpfungspunkte sind dabei die Mitgestaltung schulorganisatorischer Angelegenheiten, die Nutzung von Mitwirkungsrechten in Gremien und das Übernehmen von Verantwortung für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben aus der Lehrerperspektive (Cronbachs Alpha = ,832).

Die zweite Dimension sozialer Orientierungen (Tab. 16: 2) wird aus Items gebildet, die Lehreraussagen über soziale Orientierungen von Schülern betreffen. Konkret sind unter dieser Dimension Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülern wie beispielsweise die Fähigkeit zur Empathie, zur konstruktiven Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen in Konkurrenzsituationen, zum fairen Umgang mit anderen Schülern sowie zur Einhaltung schulischer Regeln subsumiert. Diese Bezugspunkte werden unter der Dimension der **sozialen Orientierung** zusammengefasst (Cronbachs Alpha = ,707).

In der Dimension **Leistungskritik** (Tab. 16: 3) sind dezidiert Lehrerpositionen aufgenommen, bei denen die Skepsis von Schülern gegenüber dem Leistungsprinzip von Schule und gegenüber den curricular festgelegten Unterrichtsthemen deutlich wird. Mit dieser Dimension sprechen sich Schüler gegen das schulische Leistungsprinzip aus, das sie als belastend erklären würden. Schule wird in dieser Perspektive als ein Lern- und Leistungsort erduldet, dessen Lerninhalte den Schülern fremd sind. Darüber hinaus wird schulischen Lerninhalten kein persönlicher Nutzen, im Sinne allgemeiner und zukunftsorientierter Bildung, zuerkannt, sondern Ziel des Unterrichts ist die in Klassenarbeiten verlangte Reproduktion des Wissens zur Erreichung guter Noten (Cronbachs Alpha = ,693).

Als Dimension der **beruflichen Orientierung** (Tab. 16: 4) wird die Skala schülerspezifischer Einstellungen benannt, die ausschließlich Aspekte berufsorientierender Bildungsprozesse in der Schule thematisiert (Cronbachs Alpha = ,761). In dieser Dimension wird die berufsorientierende Bildung als grundlegendes Fundament für alle anschließenden Bildungs- und Berufschancen erklärt. Dabei werden insbesondere die Erlangung eines Schulabschlusses zur Sicherung erfolgreicher beruflicher Chancen, die Anstrengungsbe-

reitschaft der Schüler in ausbildungsrelevanten Unterrichtsfächern sowie die grundsätzliche Vorbereitung auf das spätere Berufsleben in den Wahrnehmungen der Lehrer betont.

Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Schülern im schulischen Alltag, die konkret auf die Ebene der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern abzielen und Formen selbstbewussten Auftretens gegenüber Lehrern, wie beispielsweise das Einnehmen eigener Standpunkte, das Be- und Hinterfragen von Unterrichtsthemen sowie das selbstverständliche Eingestehen von Unsicherheit und Unwissenheit vor Lehrern, implizieren, werden in der Dimension **kritische Reflexivität** (Tab. 16: 5) zusammengefasst (Cronbachs Alpha = ,723).

Abschließend wird auf der Basis der Identifizierung der Schüler mit ihrer Schule, im Sinne eines Zugehörigkeitsempfindens und auf der Grundlage der Entwicklung von Freundschaften unter Schülern die Dimension **soziale Integration** aus der Lehrerperspektive gebildet (Tab. 16: 6; Cronbachs Alpha = ,526).

Tab. 16: Dimensionen schülerspezifischer Orientierungsmuster aus Sicht von Lehrern

Items	Dimension/Faktor					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Partizipation	Soziale Orientierung	Leistungskritik	Berufliche Orientierung	Kritische Reflexivität	Soziale Integration
Schüler beteiligen sich aktiv an schulorganisatorischen Belangen.	,859					
Schüler nutzen ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte in der Schule.	,803					
Schüler fühlen sich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich.	,770					
Schüler interessieren sich für theoretisches Fachwissen.	,532					
Schüler arbeiten stets daran, ihre Leistungsfähigkeit zu erweitern.	,519					
Schüler können gut mit Konkurrenzsituationen umgehen.		,737				
Schüler sind gegenüber Mitschülern fair.		,693				
Schüler fühlen sich in die Gedanken und Gefühle ihrer Mitschüler ein.		,676				
Schüler halten sich an die Regeln, die in der Schule gelten.		,650				
Schüler erleben Schule als Lern- und Leistungsort.			,765			
Schüler empfinden den Leistungsdruck in der Schule als belastend.			,716			
Schüler glauben, dass in der Schule zu viel Wissen vermittelt wird, das ohne Bezug zu ihren Interessen steht.			,714			
Schüler lernen für gute Noten.			,632			
Schüler bereiten sich in der Schule auf ihr späteres Berufsleben vor.				,746		
Schüler erlangen ihren Schulabschluss, damit sie gute berufliche Chancen haben.				,736		
Schüler strengen sich in den Fächern besonders an, die für ihre spätere Ausbildung/Studium wichtig sind.				,699		
Schüler fragen bei Lehrern nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben.					,726	
Schüler vertreten ihre eigene Meinung gegenüber Lehrern.					,711	
Schüler hinterfragen Unterrichtsinhalte bei Lehren.					,645	
Schüler helfen Mitschülern.					,504	
Schüler haben unter Mitschülern Freunde.						,828
Schüler fühlen sich der Schule zugehörig.						,586
Cronbachs Alpha	,832	,777	,693	,761	,723	,526
Anzahl der gültigen Fälle	240	242	240	247	246	245
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.						

5.2.1.8.4 Schülertypen in der Perspektive der Lehrer

Auf der Grundlage der faktorenanalytischen Herleitung von Dimensionen schülerspezifischer Orientierungsmuster aus Sicht von Lehrern, interessiert auch, welche Typen von Schülern es an den Schulen aus Sicht von Lehrern gibt und wie sich die ermittelten Dimensionen von Orientierungsmustern in dieser Typenbildung wiederfinden. Als Grundlage für die Ermittlung selbstreflexiver Orientierungsmuster von Schülern wurden deren Wahrnehmungen bezogen auf die eigene Person genutzt. Für die Entwicklung typischer Orientierungsmuster von Schülern aus Sicht von Lehrern sind deren Einschätzungen hinsichtlich der Schülerschaft relevant. Somit beurteilen Lehrer nicht einzelne Schüler – vielmehr werden die Eindrücke der Pädagogen in Bezug auf alle Zehntklässler analysiert. Insofern stellen die im Folgenden entwickelten schülerspezifischen Orientierungsmuster Wahrnehmungsmuster von Lehrern bezüglich der Schülerschaft dar.

Insgesamt können auf Basis der Wahrnehmungen der Lehrer vier voneinander zu unterscheidende Schülertypen analysiert werden, die sich jeweils durch unterschiedliche Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen charakterisieren lassen. Die Wahrnehmungsmuster der Lehrer in Bezug auf ihre Schüler lassen sich aufgrund partiell ähnlicher aber unterschiedlich dominant ausgeprägter Schülermerkmale nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen. Im Unterschied zu den Schülerelbsteinschätzungen herrschen in den Beschreibungen der Lehrpersonen die Typisierungen

- des berufsorientierten Schülertypus,
- des sozial-reflexiven Schülertypus,
- des kritisch-reflexiven Schülertypus sowie
- des sozial-integrierten Schülerstypus vor (Abb. 44).

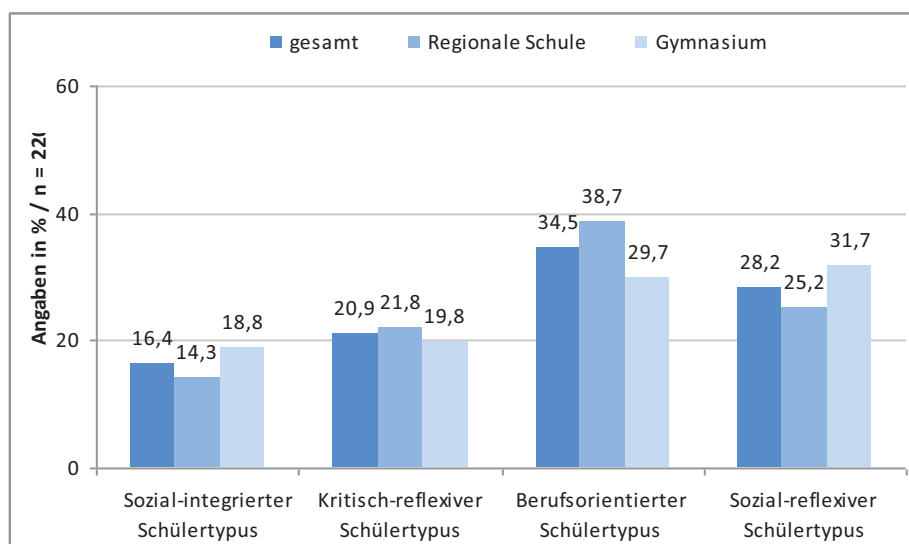


Abb. 44: Typische Orientierungsmuster von Schülern aus Sicht von Lehrern – Schulart

Die Sichtweise von 16,4% der Lehrer ist gekennzeichnet durch die Wahrnehmung eines **sozial-integrierten Schülertypus** (Abb. 44). Die Wahrnehmungsmuster von Lehrern Regionaler Schulen und Gymnasiallehrern unterscheiden sich dabei unwesentlich. Eigenschaften dieses Schülertypus sind beispielsweise ein diszipliniertes, die Regeln der Schule nicht überschreitendes Verhalten sowie ein auf Fairness und Empathie basierendes intrageneratives Miteinander. Diese Eigenschaften sind eindeutig unter der Dimension sozialer Orientierung subsumiert und als konstitutive Elemente dieses Typus zu betrachten. Ebenso

konstitutiv zeichnet sich dieser Schülertypus durch Aspekte sozialer Integration aus. Das meint, dass insbesondere Schüler dieser Gruppe Freundschaften zu Mitschülern pflegen, das Gemeinschaftswesen fördern und sich der Schule insgesamt angehörig fühlen, im Sinne einer Identifizierung mit dieser. Als Gegenelement ausgeprägter sozialer Orientierung und Integration charakterisieren diesen Typus kritische Einstellungen gegenüber dem schulischen Leistungsprinzip und gegenüber den in der Schule vermittelten Inhalten. Schule wird als Leistungsdruck auslösend wahrgenommen, den schulischen Bildungsaspekten wird ein mangelnder Bezug zu den Interessen der Schüler zugeschrieben und das Lernen erfolgt explizit auf Noten orientiert. Ein genereller Bildungsansatz oder ein grundlegender Bildungsimpuls bleiben diesem Typus verschlossen. Zusammenfassend existiert innerhalb eines Teils der Lehrerschaft das Bild von einem Schüler, dessen Verhalten im Schulalltag stark sozial ausgerichtet ist, der sich integriert, der sich aber skeptisch gegenüber dem Leistungsprinzip von Schule und den curricular festgeschriebenen Lerninhalten positioniert; darüber hinaus interessiert er sich im Allgemeinen wenig für die Gestaltung der Schule und ist sich nicht über die Bedeutung der Schule für eine anschließende Erwerbsbiografie bewusst.

Charakteristisch für 20,9% der Lehrpersonen ist die Wahrnehmung der Schülerschaft als grundsätzlich kritisch und skeptisch. Die Differenzierung nach Schularten offenbart dabei keine wesentlichen Unterschiede in den Wahrnehmungen von Lehrern Regionaler Schulen und Gymnasiallehrern (Abb. 44). Essentiell richtet sich die kritische Grundhaltung des **kritisch-reflexiven Schülertypus** gegen die Leistungsdominanz von Schule, die nicht als Lebens- und Erfahrungsraum, sondern vielmehr als Lern- und Leistungsort mit entsprechendem Leistungsdruck erlebt wird und gegen das in der Schule vermittelte Wissen, dessen Bezug zu den Interessen der Lernenden vermisst wird. Kennzeichen dieses Typus ist auch ein gewisser Grad an Souveränität im Umgang mit Lehrern. Beispielsweise nehmen diese Schüler die vermittelten Unterrichtsinhalte nicht bedingungslos hin. Vielmehr werden diese kritisch hinterfragt. Die Souveränität, die diesen Schülertypus ausmacht, zeigt sich darin, dass sie eigene Standpunkte beziehen und in Diskussionen und Auseinandersetzungen mit Lehrern eigene Meinungen äußern, aber auch eigene Schwächen eingestehen. Die Kombination aus kritischen Einstellungen gegenüber einem signifikanten Anderen und aus kritischer Reflexivität deutet eine diesem Schülertypus zugeschriebene Orientierung an einer formal-diskursiven Beziehung zwischen Lehrern und Schülern an, in der neben wohlwollender Kritik auch Unzufriedenheiten klar formuliert werden können, die sich für den Schüler nicht nachteilig auswirken. Ein weiterer Hinweis für diese Vermutung stellt die aus Sicht der Pädagogen reflektierte, ausgeprägte soziale Integration dieses Typus dar, mit der zum einen das Bewusstsein von Zugehörigkeit zur Bildungsstätte und zum anderen der außerordentliche Gemeinschaftssinn dieser Schülergruppe deutlich werden. Ein Schülertypus mit derartiger Dominanz kritischer Einstellungen lässt sich aus den Selbsteinschätzungen der Schüler nicht analysieren. Vielmehr ist eine kritische Grundhaltung Bestandteil verschiedener schülerspezifischer Selbstbilder.

Ferner gibt es eine Gruppe von Lehrern, die überzeugt sind, dass die Lernenden mit dem Besuch der Schule insbesondere das Ziel der Vorbereitung auf die anschließende Berufs- und Erwerbsbiografie im Blick haben. Diese Wahrnehmung der Lehrer in Bezug auf Schüler wird als **berufsorientierter Schülertypus** (Abb. 44) bezeichnet. Diese Überzeugung ist innerhalb der Lehrerschaft Regionaler Schulen (38,7%) im Vergleich zu der an Gymnasien (29,7%) häufiger ausgeprägt. Schule hat aus Sicht dieser Lehrer für Schüler eine wesentliche Bedeutung hinsichtlich der Berufsvorbereitung. Der Schulbesuch gilt als notwendige Voraussetzung für die weitere Lebensplanung als grundlegendes Fundament für alle sich anschließenden Bildungs- und Berufswege. Im Blick der Lehrer erleben Schüler Schule als einen Ort der Eröffnung beruflicher Chancen und der Schaffung von Voraussetzungen für

spätere Berufsperspektiven. Hohe Relevanz kommt dabei den schulischen Lerninhalten zu, die im Zusammenhang mit ihrer Funktionalität für das Ausbildungs- und Berufsleben betrachtet werden. Schulische Inhalte haben dabei grundsätzlich berufsorientierenden Charakter und ein erfolgreicher Schulabschluss gilt als konstitutives Moment für den Ausbildungs- und Berufseinstieg. Im Blick der Lehrer begegnet dieser Schülertypus den in der Schule vermittelten Lerninhalten ebenso wie dem Leistungsprinzip völlig kritiklos. Es werden weder Unterrichtsthemen hinterfragt noch werden diese als uninteressant oder alltagsfern angesehen. Schule wird auch nicht als Lern- und Leistungsort oder als Druck auslösend wahrgenommen. Vielmehr nehmen Schüler aus Sicht der Lehrer das Gegebene hin, er- und hinterfragen nichts, scheinen an sozialen Interaktionen wenig teilzuhaben, beziehen selbst selten Standpunkte und erwecken insgesamt den Eindruck sozialer Anpasstheit und Passivität. Sie scheinen aus Sicht der Lehrpersonen nur mäßig sozial integriert und im täglichen Miteinander mit anderen Schülern zurückhaltend sozial orientiert. Aus Sicht der Lehrer ist das Ziel der erfolgreichen Einmündung in weiterführende Bildungs- und Erwerbswege handlungsleitend für diesen Schülertypus.

Im Blick von 28,2% der Lehrpersonen lässt sich ein weiterer Schülertypus konstruieren, der sich insbesondere durch sozial-orientierte Verhaltensweisen im Umgang mit anderen Schülern, durch die Fähigkeit zur kritischen Reflexivität und durch schulisches Engagement im Sinne partizipativen Verhaltens bei der Gestaltung von Schule auszeichnet. Dieser **sozial-reflexive Schülertypus** (Abb. 44) kennzeichnet die Wahrnehmungen von Gymnasiallehrern (31,7%) leicht häufiger als die von Lehrern Regionaler Schulen (25,2%). In erster Linie sind es soziale Orientierungen wie beispielsweise Einfühlungsvermögen und Fairness im intragenerativen Miteinander, ein die Regeln der Schule nicht überschreitendes Verhalten sowie der strategische Umgang mit Konkurrenzsituationen unter Gleichaltrigen, die diesen Typus charakterisieren. In fast ähnlicher Intensität, mit der sich der Schülertypus nach Ansicht der Lehrer durch soziale Orientierungen auszeichnet, ist die Fähigkeit zur kritischen Reflexivität markantes Merkmal. Dabei geht es insbesondere darum, schulische Rahmenbedingungen und insbesondere Unterrichtsinhalte nicht grundsätzlich als gegeben und bewährt hinzunehmen, sondern diese auch differenziert zu betrachten, kritisch zu hinterfragen und insgesamt eigene Positionen zu beziehen. Als weiteres konstitutives Merkmal dieses lehrerspezifischen Wahrnehmungsmusters wird zudem ein ausgeprägtes partizipatives Verhalten als besondere Eigenheit von Schülern beschrieben. Die Lehrpersonen meinen, dass Schüler Schule nicht unbedingt als einschränkend erleben würden, sondern diese als Umgebung wahrnehmen, in der neben reglementierten Vorgaben auch Handlungsmöglichkeiten und -spielräume eröffnet würden. Als Nutzung dieser Handlungsmöglichkeiten beteiligen sich Schüler nach Ansicht der Lehrer aktiv an schulorganisatorischen Belangen, wirken in verschiedene Gremien zur Mitgestaltung von Schule und fühlen sich insgesamt für das Gemeinwesen in der Schule verantwortlich. In den Sichtweisen der Lehrer verliert das ansonsten hohe Maß an Passivität und Nichtbeteiligung der Schülerschaft (Abb. 34) zu Gunsten von Aktivität und Engagement an Bedeutung. Ein Teil dieser ausgeprägten Partizipationskultur speist sich aus Sicht von Lehrern auch aus engagierten Verhaltensweisen im Unterricht, indem die Schüler Interesse an theoretischem Wissen zeigen und mit ihrer Lerneinstellung bzw. ihrem Lernverhalten die Erweiterung eigener Leistungsfähigkeit avisieren.

Die Wahrnehmungen der Lehrer in Bezug auf ihre Schüler sind wie die der Lernenden selbst differenziert. Charakteristisch für die Wahrnehmungsmuster der Lehrer ist ein breitgefächertes Spektrum individueller Eigenschaften von Schülern, wenngleich der berufsorientierte Schülertypus, der die Wahrnehmungen der Lehrer dominiert, sich deutlich und fast ausschließlich durch Strategien berufsorientierender Bildung und Vorbereitung auszeichnet. Zudem ist der berufsorientierte Schülertypus Alleinstellungsmerkmal

innerhalb der Eindrücke der Lehrpersonen, denn in den Selbstreflexionen der Schüler zu subjektiven Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen im Schulalltag kommt dieser Typus nicht zur Geltung. Berufsorientierung ist aus Sicht der Schüler ein wesentlicher Bezugspunkt genereller Leistungsorientierung, bildet diese Kategorie jedoch nicht ausschließlich. Dieser Befund zeigt eindeutig, wie eine Vielzahl von Lehrern Schüler wahrnimmt, nämlich als ausschließlich berufsorientierte Lerner, die curricular geregelten Lerninhalten kritisch gegenüberstehen und den Eindruck erwecken, selten eigene Standpunkte zu artikulieren. Die anderen drei, auf der Grundlage der Lehrereinschätzungen entwickelten Schülertypen zeichnen sich durch eine Komplexität unterschiedlicher, einander ergänzender Charakteristika aus.

5.2.1.8.5 Dimensionen von Erwartungen an Schüler aus Sicht von Lehrern

Neben den schülerspezifischen Orientierungsmustern aus Sicht der Lehrpersonen interessieren zudem die Erwartungen, die Pädagogen an Schüler haben. Die Einzelbefunde dazu wurden transparent und differenziert dargestellt, so dass für eine Zusammenfassung der Ergebnisse eine dimensions- und typenanalytische Betrachtung sinnvoll ist. Insbesondere die Befunde der Analyse idealer Schülertypen, die sich durch jeweils unterschiedliche, komplexe Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen auszeichnen, werden den durch Lehrer konstruierten realen Bildern von Schülern vergleichend gegenübergestellt.

Im Blick der Lehrer gibt es sieben Dimensionen von Erwartungen an Schülern. Dabei wird die Dimension **kritisch-reflexiver Leistungsorientierung** (Tab. 17: 1) aus folgenden Items gebildet: Selbstbewusstes Auftreten gegenüber Lehrern, kritisches Hinterfragen von, aber auch Sympathisieren mit curricular geregelten Unterrichtsthemen sowie Grundzüge ausgeprägten Leistungsbewusstseins (Cronbachs Alpha = ,806). In dieser Dimension schülerspezifischer Orientierungsmuster wird Schule nicht ausschließlich als Lern- und Leistungsort artikuliert. Die durch Schule ausgelösten Belastungen werden als aushaltbar beschrieben.

Die Dimension der **selbst- und sozialkompetenten Orientierung** (Tab. 17: 2) beinhaltet zum einen Strategien selbstverantwortlichen Handelns und das Bewusstsein für Identitätsbildungs- und Selbsterkenntnisprozesse. Zum anderen sind es auch soziale Orientierungen, die sich in dieser Dimension herauskristallisieren und die durch Aspekte wie Empathie- und Teamfähigkeit sowie Hilfsbereitschaft im intragenerativen Kontext Ausdruck finden (Cronbachs Alpha = ,815).

Die Dimension **Partizipation** (Tab. 17: 3) nimmt auf die Partizipationskultur innerhalb der Schülerschaft Bezug. Kernpunkte sind dabei die Mitgestaltung schulorganisatorischer Angelegenheiten, die Nutzung von Mitwirkungsrechten in Gremien und die Übernahme von Verantwortung für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben (Cronbachs Alpha = ,849). Ergänzt wird diese Dimension durch das Bewusstsein von Zugehörigkeit zur Schule als Ausdruck des Gemeinschaftssinns.

Indikatoren der Dimension der **Leistungs- und Erfolgsorientierung** (Tab. 17: 4) sind Einstellungen zum Lernen, die explizit auf den eigenen Erfolg, auf Weiterentwicklung und Karriereorientierung zielen. Lernen geschieht im Rahmen dieser Dimension zur Erlangung wünschenswerter Noten, die zur Sicherung des sozialen Status, zum erfolgreichen Einstieg und Aufstieg in dem sich anschließenden Ausbildungs- und Berufssystem dienen. Neben dieser erfolgsorientierten Komponente werden auch die Bereitschaft zur steten Erweiterung der Leistungsfähigkeit und das kognitive Wissen um die Eigenschaft des Leistungsprinzips der Institution Schule thematisiert (Cronbachs Alpha = ,653).

Auf der Basis von Verhaltensweisen von Schülern, die sich an den Regeln der Schule orientieren und diese nicht überschreiten und auf der Grundlage eines von Fairness getra-

genen intragenerativen Miteinanders wird die Dimension **sozialer Verantwortung** gebildet (Tab. 17: 5: Cronbachs Alpha = ,646).

Als Dimension **beruflicher Orientierung** (Tab. 17: 6) wird die Skala schülerspezifischer Orientierungsmuster benannt, die ausschließlich Aspekte berufsorientierender Bildungsprozesse in der Schule thematisiert (Cronbachs Alpha = ,752). In dieser Dimension wird die berufsorientierende Bildung als grundlegendes Fundament weiterführender Bildungs- und Berufchancen angenommen. Dabei werden insbesondere die Erlangung eines Schulabschlusses zur Sicherstellung beruflicher Chancen, das Bemühen der Schüler in ausbildungsrelevanten Unterrichtsfächern sowie die grundsätzliche Vorbereitung auf das spätere Berufsleben akzentuiert.

Zum Abschluss dieser Reihe von Erwartungsdimensionen der Lehrer an Schüler, wird eine Skala konstruiert, die das Interesse von Schülern für die Aneignung praktischen und theoretischen Wissens impliziert. Aufgrund ihres eindeutigen Bezugspunktes, der lediglich auf unterschiedliche Wissensformen zielt, wird diese Dimension als **Wissensorientierung** (Tab. 17: 7) bezeichnet (Cronbachs Alpha = ,725).

Tab. 17: Dimensionen von Erwartungen an Schüler aus Sicht von Lehrern

Item	Dimension/Faktor						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Kritisch-reflexive Leistungsorientierung	Selbst- und sozialkompetente Orientierung	Partizipation	Leistungs- und Erfolgsorientierung	Soziale Verantwortung	Berufliche Orientierung	Wissensorientierung
Schüler hinterfragen Unterrichtsinhalte bei Lehrern.	,781						
Schüler fragen bei Lehrern nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben.	,666						
Schüler halten die schulischen Belastungen gut aus.	,621						
Schüler sprechen die Lerninhalte persönlich an.	,523						
Schüler vertreten ihre eigene Meinung gegenüber Lehrern.	,629						
Schüler lernen sich in der Schule selbst besser kennen.		,693					
Schüler fühlen sich in die Gedanken und Gefühle ihrer Mitschüler ein.		,713					
Schüler helfen Mitschülern, wenn sie Probleme haben.		,524					
Schüler erarbeiten gern mit Mitschülern gemeinsam etwas.		,507					
Schüler handeln in der Schule selbstverantwortlich.		,506					

Item	Dimension/Faktor						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Kritisch-reflexive Leistungsorientierung	Selbst- und sozialkompetente Orientierung	Partizipation	Leistungs- und Erfolgsorientierung	Soziale Verantwortung	Berufliche Orientierung	Wissensorientierung
Schüler beteiligen sich aktiv an schulorganisatorischen Belangen.			,802				
Schüler fühlen sich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich.			,778				
Schüler nutzen ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte in der Schule.			,757				
Schüler fühlen sich der Schule zugehörig.			,585				
Schüler wissen, dass es in der Schule vor allem auf Leistungen ankommt.				,701			
Schüler arbeiten stets daran, ihre Leistungsfähigkeit zu erweitern.				,719			
Schülern ist ihr eigenes Vorankommen wichtig.				,609			
Schüler lernen für gute Noten.				,558			
Schüler halten sich an die Regeln, die in der Schule gelten.					,780		
Schüler sind gegenüber Mitschülern fair.					,689		
Schüler strengen sich in den Fächern besonders an, die für ihre spätere Ausbildung/Studium wichtig sind.						,853	
Schüler erlangen ihren Schulabschluss, damit sie gute berufliche Chancen haben.						,721	
Schüler bereiten sich in der Schule auf ihr späteres Berufsleben vor.						,502	
Schüler interessieren sich für praktisches Wissen.							,880
Schüler interessieren sich für theoretisches Fachwissen.							,671
Cronbachs Alpha	,771	,815	,849	,653	,646	,752	,725
Anzahl der gültigen Fälle	241	239	244	239	252	248	247
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.							

5.2.1.8.6 Hohe Erwartungen der Lehrer an Schüler

Wie sich Lehrer den idealen Schüler vorstellen, ist in Abb. 45 dargestellt. Clusteranalytisch wurden auf der Grundlage der Meinungen der Lehrer drei idealisierte Schülertypen gebildet:

- der leistungsorientierte Schülertypus,
- der kritisch-reflexive Schülertypus und
- der sozial-partizipative Schülertypus.

Eine differenzierte Betrachtung der Befunde zeigt, dass sich etwas weniger als die Hälfte der Lehrpersonen Schüler wünscht, die sich durch Eigenschaften eines **leistungsorientierten Schülertypus** auszeichnen (Abb. 45). Dabei unterscheiden sich die Erwartungshaltungen der Lehrer insofern, als die Pädagogen Regionaler Schulen sich diesen Typus etwas häufiger wünschen als Gymnasiallehrer (Abb. 45). Im Wesentlichen charakterisieren diesen Schülertypus Formen von Leistungs- und Erfolgsorientierung. In den Erwartungen der Lehrer hat diese Schülergruppe die institutionenspezifische Eigenheit des Leistungsprinzips grundlegend verinnerlicht, aber Schule wird nicht als restriktive Lern- und Leistungsinstanz wahrgenommen. Die erwünschte Internalisierung des Leistungsprinzips stellt allerdings keine Verhinderung oder Beeinträchtigung individueller Entwicklung und persönlicher Entfaltung dar. Leistungs- und Erfolgsorientierung stehen für diese Schüler im Vordergrund und der durch Schule hervorbrachte Leistungsdruck wirkt nicht als Belastung. Schule wird nicht als verregelte Leistungsanstalt gesehen, auf deren Leistungsprinzip und Leistungsdruck Resignations- oder Kapitulationsreaktionen erfolgen. Vielmehr wird diesem Schülertypus ein ausgeprägtes Interesse an der Erweiterung individueller Leistungsfähigkeit und somit eine besondere Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft zugeschrieben. Als individuelle Anstrengung akzeptieren die Lehrpersonen jedoch auch schon die Bereitschaft, guter Noten wegen zu lernen. Ein komplexes Verständnis ausgeprägter Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft wird damit partiell reduziert auf eine durch schulische Rahmenbedingungen gegebene, extrinsische Lernmotivation. Wünschenswerte Noten wirken auf diesen Schülertypus für die Lernbereitschaft fördernd. Neben der von Lehrern akzeptierten Leistungsbereitschaft, die durch extrinsische Faktoren forciert wird, sind auch intrinsische bedeutsam. Konkret erwarten die Lehrer eine Leistungsmotivation, die durch das Streben nach persönlichem Erfolg und nach Weiterentwicklung vorangetrieben und intensiviert wird. Die Erwartungen der Lehrer in Bezug auf schülerspezifische Leistungs- und Erfolgseinstellungen werden durch den Aspekt erwünschter Wissensorientierung ergänzt. Wissensorientierung meint in diesem Zusammenhang eine erkennbare Identifizierung der Schüler mit den in der Schule praktizierten und vermittelten Lerninhalten. Diese Erwartungshaltung an einen bildungsbeflissenen Schüler umfasst sowohl das Interesse für theoretisches als auch für praktisch ausgerichtetes Wissen. Ähnlich hohe Relevanz wie das ausgeprägte Interesse an dem in der Schule vermittelten Wissen haben die Orientierungen auf Selbst- und Sozialkompetenz. Die Komponente der Selbstkompetenz findet in dem Anspruch der Lehrer nach Selbstverantwortung und selbstverantwortlichem Handeln sowie nach Selbst- und Identitätsbildung im schulischen Kontext Ausdruck. In den Vorstellungen der Lehrer zeigt dieser Schülertypus ein Verhältnis zur Institution, in dem diese, trotz stark vorgegebener schulischer Alltagsstrukturen, übergeordneter Leistungserwartungen und reglementierter sozialer Rollenerwartungen, eigenverantwortlichen Handlungsraum eröffnen. Für das soziale Miteinander in Gleichaltrigengruppen, das wiederum Auswirkungen auf die intergenerative Ebene hat, wünschen sich die diesen Typus favorisierenden Lehrer auch außerordentliche, sozial kompetente Verhaltensweisen, wie beispielsweise die Fähigkeit, sich in die Gedanken und Gefühle anderer hinein zu versetzen, hilfsbereit zu sein und teamfähig mit anderen Schülern im Unterricht zu arbeiten. Zusammenfassend kann dieser ideale Schülertypus durch eine dominante Leistungs- und

Erfolgsorientierung, durch ein ausgeprägtes Interesse an schulischen Lerninhalten, im Sinne einer Identifizierung mit dem in der Schule vermittelten Wissen, sowie durch bemerkenswerte selbstkompetente und sozial ausgerichtete Verhaltensweisen charakterisiert werden.

Eine relativ kleine Gruppe von Lehrern (8,5%) konstruiert in ihren Vorstellungen einen **kritisch-reflexiven Schülertypus**, den sich Gymnasiallehrer etwas häufiger als Lehrer Regionaler Schulen wünschen (Abb. 45). Vor dem Hintergrund der Eigenschaften, die diesen Typus hauptsächlich charakterisieren, überrascht die vergleichsweise geringe Erwartungshaltung innerhalb der Lehrerschaft nicht, denn diese Schüler sind aufgrund kritischer und diskursiver Grundhaltungen vermutlich weniger behaglich für Lehrer, verhalten sich weniger sozial angepasst, sondern eher selbstbestimmt, selbstreflexiv und skeptisch. Zentrale Bezugspunkte sind dabei das selbstbewusste Kundgeben eigener Meinungen und Standpunkte gegenüber Lehrern, das Zugeständnis von Unsicherheit und Unwissenheit gegenüber Lehrern und das Hinterfragen schulischer Rahmenstrukturen. Damit wird von Schülern die Bereitschaft zum Eingeständnis eigener Unsicherheit und zur kritischen Selbstreflexion, die Bereitschaft, sich selbst infrage zu stellen und sich in einem stark selektiven und leistungsfixierten Rahmen zu zeigen und damit das Risiko der Stigmatisierung und Blamage einzugehen, erwartet. In den Vorstellungen der Lehrer zu diesem Typus wird die institutionell gegebene Fremdbestimmung zu Gunsten individueller Selbstbestimmung zurückgedrängt. Neben der Forderung nach der Bereitschaft zur offiziellen Selbstkritik und Selbstreflexion wird von diesem Schülertypus erwartet, Diskussionspartner für Unterrichtsinhalte zu sein. Damit werden Schüler zu Verhandlungspartnern für didaktisch-methodische und inhaltliche Gestaltungen des Unterrichts. Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis in den Vorstellungen dieser Lehrer keinem formal asymmetrischen Bild entspricht, indem sich Autorität legitimieren muss. Vielmehr wird eine moderne egalitär-diskursive Generationsbeziehung angedeutet, in der Ansätze von Gleichberechtigung sichtbar werden und in der Aus- und Verhandlungsprozesse für die Kommunikation bestimmend sind. Die dominanten Erwartungen in Bezug auf kritisch-reflexive Einstellungen werden mit Aspekten ausgeprägt leistungsorientierter Haltungen ergänzt. Insbesondere stellen sich die Lehrpersonen vor, dass diese Gruppe von Schülern den durch Schule ausgelösten Belastungen standhält und sich zu dem institutionsbedingten Leistungsprinzip, aber auch zu curricular geregelten Unterrichtsschwerpunkten bekennt, wenngleich diese kritisch hinterfragt werden sollen.

Darüber hinaus dominiert in den Vorstellungen der Hälfte der Lehrpersonen das Idealbild eines Schülers, das sich aus unterschiedlichen Merkmalen verschiedener Eigenschaftsdimensionen (Tab. 17) zu einem komplexen Gefüge zusammensetzt. Sein umfangreiches Repertoire zugeschriebener Charakteristika spiegelt sich in der Bezeichnung eines **sozial-partizipativen Schülertypus** wider (Abb. 45). Kernbezüge dieses Typus bilden die Dimensionen der sozialen Verantwortung und Partizipation (Tab. 17). Die Eigenschaftsdimensionen der kritisch-reflexiven Leistungsorientierung und der beruflichen Orientierung (Tab. 17) stehen in der diesen Typus kennzeichnenden Rangfolge gleichwertig nebeneinander, sind aber etwas weniger inhärent als die beiden Kernbezüge. Eine zentrale Erwartung der Lehrpersonen an Schüler ist die Erfüllung normativer Forderungen der Institution Schule, die insbesondere in Schulordnungen formuliert oder als Klassen- oder Gemeinschaftsregeln aufgestellt sind. Das Verhalten der Schüler richtet sich nach Regeln bzw. überschreitet diese nicht. Zudem erwarten die Lehrpersonen einen intragenerativen Umgang, der von Fairness getragen ist und ein ausgeprägtes Partizipationsverhalten. In den Vorstellungen der Lehrer erleben Schüler dieser Gruppe Schule nicht als handlungs-, entfaltungs- und entwicklungsbeschränkend, sondern sie erkennen auch den individuellen Nutzen von Schule und nehmen die Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten und

Handlungsspielräumen wahr. Dabei gestalten Schüler den gemeinsamen Schulalltag aktiv mit, beteiligen sich in Arbeitsgemeinschaften, vertreten ihre Standpunkte und setzen sich grundsätzlich für das schulische Gemeinschaftswesen ein. Prinzipiell identifizieren sich diese Schüler mit ihrer Schule und geben die Verantwortung für die erfolgreiche und wünschenswerte alltägliche Gestaltung des Schullebens nicht an andere ab. Etwas weniger immanent aber dennoch entscheidend werden diesem Typus Aspekte kritischer Reflexivität und beruflicher Orientierung zugeschrieben. Konkret erwarten die Lehrpersonen von Schülern sowohl selbstbehauptendes und selbstbewusstes Auftreten als auch selbst-reflexive und selbstkritische Einstellungen, die mit Ansätzen leistungsorientierter Haltungen einhergehen. Das gewünschte berufsvorbereitende Interesse bezieht sich zum einen auf eine besondere Anstrengungsbereitschaft in ausbildungsrelevanten Unterrichtsfächern und zum anderen auf die Motivation für die erfolgreiche Einmündung in das Ausbildungs- und Berufssystem. Die unterschiedlichen Erwartungen der Vielzahl der Lehrpersonen, die diesen Schülertypus favorisieren, bedingen die Komplexität an Eigenschaften, die diesen Schülertypus charakterisieren.

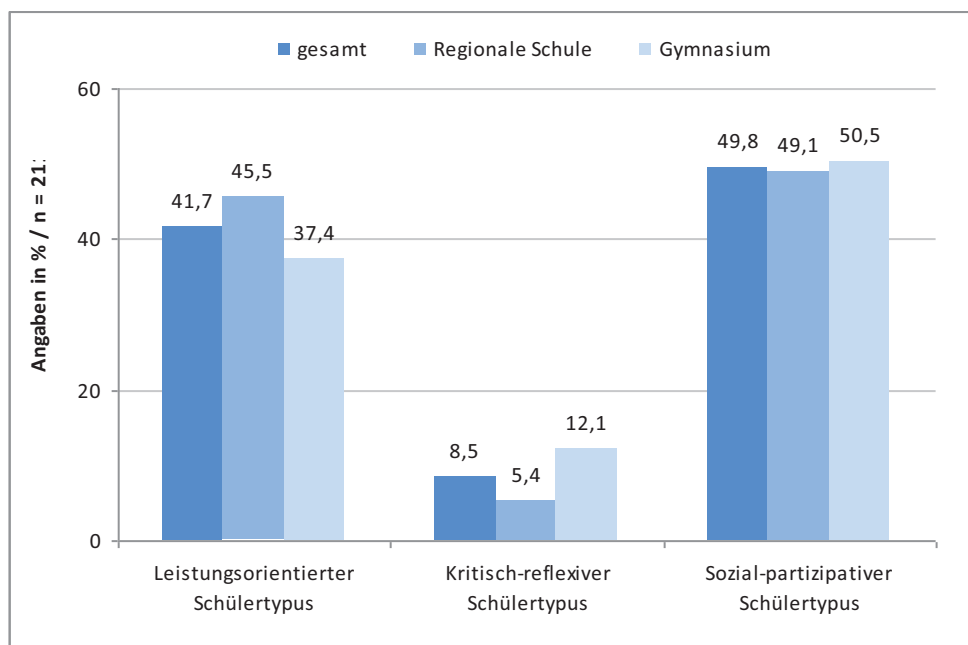


Abb. 45: Hohe Erwartungen an Schüler aus Sicht von Lehrern – Schulart

5.2.2 Pädagogische Stile und Orientierungsmuster von Lehrern

Gegenstand des Kapitels „Orientierungsmuster von Lehrern“ sind Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrpersonen gegenüber Schülern. Es wird darauf Bezug genommen, wie Lehrer sich im Schulalltag und insbesondere in der Gestaltung ihrer Beziehungen zu Schülern selbst wahrnehmen und wie diese von Schülern wahrgenommen werden. Im Zentrum der Analyse stehen somit selbstreflexive (Lehrerselftsicht) und fremdreflexive (Schülerfremdsicht) Orientierungsmuster von Lehrern. Die Basis der Analyse bilden dabei die selbstbezogenen Charakterisierungen der Lehrer, an denen anknüpfend die Beschreibungen der Schüler zu realen und zu gewünschten Orientierungsmustern von Lehrern transparent und differenziert dargestellt werden.¹⁵⁵

Die Darstellung der Ergebnisse zu Orientierungsmustern von Lehrern erfolgt zunächst kategoriengleitet. Zentrale Bezugspunkte bilden dabei die von LEWIN, LIPPITT und WHITE (1938, 1939, 1953) entwickelten Formen idealtypischer Erziehungs- bzw. Führungsverhaltensweisen, die autoritären, demokratischen und laissez-fairen, die TRENZ (2008) um spezifische Merkmale von Lehrerverhaltensweisen ergänzt (2008, 404). In der vorliegenden Arbeit wurden diese Verhaltensweisen zur Operationalisierung lehrerspezifischer Orientierungsmuster genutzt. Der differenzierten und detailgetreuen Erläuterung der Befunde, die sich entlang der Kapitel „Legitime und illegitime autoritäre Orientierungen“ (5.2.2.1), „Demokratie und Partnerschaft - Typische Orientierungsmuster von Lehrern?“ (5.2.2.2) sowie „Abwendung der Lehrer von laissez-faire pädagogischen Orientierungen“ (5.2.2.3) vollzieht, folgt eine Zusammenfassung der Grundaussagen dieses Kapitels (5.2.2.4).

Mit Bezug auf die die Analyse leitende Frage, welche Orientierungsmuster von Lehrern den gemeinsamen Schulalltag und das soziale Miteinander bestimmen, kann festgehalten werden, dass sich die Lehrpersonen nicht von autoritären und laissez-fairen Formen der Erziehung leiten lassen, sondern sich als demokratisch-partnerschaftliche Pädagogen wahrnehmen. Schüler hingegen erleben ihre Lehrer weitaus autoritärer und wenig demokratisch bzw. schülerorientiert. Allerdings wünschen sie sich demokratische Einstellungen von Lehrern, erleben diese im schulischen Alltag jedoch nur selten. Insgesamt sind die von Lehrern über sich selbst behaupteten und die durch Schüler wahrgenommenen, lehrerspezifischen Orientierungsmuster komplex und differenziert. Ein Vergleich der Lehrerselbsteinschätzungen mit den Bewertungen der Schüler weist sowohl auf Übereinstimmungen als auch auf Diskrepanzen hin, die einerseits auf der Ebene der Gegenüberstellung von Selbsteinschätzungen und Fremdbewertungen und andererseits auf der Ebene des Vergleichs realer Erfahrungen und idealisierter Vorstellungen der Schüler in Bezug auf ihre Lehrer deutlich werden.¹⁵⁶ Die Diskrepanzen zwischen den Selbstwahrnehmungen der Lehrer und den Bewertungen dieser durch die Brille der Schüler sind jedoch derart different, dass der Eindruck eines Missverstehens zwischen den Generationen an Schulen entsteht.

Eine explorative zusammenfassende Betrachtung der Einzelbefunde zur Konkretisierung typischer lehrerspezifischer Orientierungsmuster zeigt, dass es weder aus Sicht der Lehrer selbst noch aus Sicht der Schüler einen den Schulalltag eindeutig dominierenden Lehrertypus gibt, wenngleich Schüler ein klareres Bild von ihren Lehrern haben als diese von sich selbst. Grundsätzlich kennzeichnet die Pädagogen ein vielschichtiges Gefüge unter-

¹⁵⁵ Die für dieses Kapitel relevanten statistischen Analysen und deren Befunde sind im Anhang (5.2.2) abgebildet. Die Angaben der Schüler werden im folgenden Text referiert. Auf die grafische Darstellung oder die Abbildung dieser Befunde in Häufigkeitstabellen wird aus Gründen der Anschaulichkeit verzichtet.

¹⁵⁶ Beim Vergleich der Schüler- und Lehrerantworten ist unbedingt die Vorgabe unterschiedlicher Antwortmöglichkeiten bzw. Antwortkategorien zu beachten, die keine detaillierten prozentualen Vergleiche, sondern Tendenzaussagen ermöglichen.

schiedlicher Dimensionen von Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen, die sich in drei zentralen Orientierungsmustern in unterschiedlichem Ausmaß dokumentieren lassen. So lässt sich auf Grundlage der Selbstauskünfte der Lehrer eine Gruppe von diesen als *leistungsorientierte Autoritätsperson* beschreiben, eine weitere Gruppe als *schülerorientierter Lernbegleiter* und eine dritte als *schüler- und leistungsorientierte Lehrperson*. Im Blick der Schüler können die Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern, die den gemeinsamen Schulalltag und insbesondere das soziale Miteinander mitbestimmen, in zwei zentralen, aber nicht weniger komplexen Typen abgebildet werden. Beide sind gleichermaßen aus Sicht der Schüler durch das Postulat der Leistungsorientierung als wesentlicher Eigenschaft der Pädagogen gekennzeichnet. Dabei entwickeln die Schüler zum einen das Bild von einem *leistungsorientiert-autoritären Lehrer* und zum anderen von einer *schüler- und leistungsorientierten Lehrperson*. Auch in den Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer kommt dem Aspekt der Leistungsorientierung neben dem der Schülerorientierung ein hoher Stellenwert zu. Diesbezüglich entwickeln die Schüler ideale Lehrerfiguren wie den *leistungsorientierten Wissensvermittler*, der ausdrücklich als Autoritätsperson dargestellt wird, den *schülerorientierten, diskursiv-leistungsorientierten Lernbegleiter* und den *leistungs- und schülerorientierten Wissensvermittler*. Im Folgenden werden diese Hypothesen nachvollziehbar an zentralen Befunden erläutert.

5.2.2.1 Legitime und illegitime autoritäre Orientierungen innerhalb der Lehrerschaft

Die unterschiedlichen Auffassungen über die Generationendifferenz und deren Wandel (siehe Kapitel 2.2.1) geben einerseits Anlass zu hinterfragen, ob und wie Lehrer sich selbst in ihrer Autorität wahrnehmen oder autoritäre pädagogische Stilrichtungen im Umgang mit Schülern favorisieren, diese für sich beanspruchen und zugestehen. Und andererseits stellt sich die Frage, ob Schüler die Lehrerautorität anerkennen oder diese als fremdbestimmende, autoritäre Erscheinung wahrnehmen. Vor einer differenzierten Analyse dieser Problemstellungen wird der Begriff der Autorität konkretisiert, an dem sich die ausgewählten Variablen dieser Thematik orientieren.

Im Allgemeinen kann Autorität als eine Form sozialer Macht aufgefasst werden (vgl. ELIAS 1970, SENNETT 1990, SOFSKY/PARIS 1994). Im Diskurs zu Autorität und Schule skizzieren HELSPER u. a. Autorität als Machtform, die sich dadurch auszeichnet, dass sie „*konstitutiv auf Anerkennung angewiesen ist*“, durch die notwendige Anerkennung eine legitime Machtform ist, „*zentrale Werte*“ vermittelt, in „*personalisierter Form*“ vorliegt, „*Ungleichheit und Hierarchie konstituiert*“, den „*Erhalt sozialer, symbolischer Ordnungen*“ gewährleistet und dass sie ein „*Prozess*“ ist (2007, 44 ff.). Darüber hinaus unterscheiden die Autoren Autoritätstypen nach dem Grad an Legitimation, Machtausdruck und Komplexität der Autorität in Amtsautorität, charismatische Autorität, Sachautorität und Funktions- und Organisationsautorität. Wie lässt sich aber die Lehrerautorität bzw. die pädagogische Autorität (ebd.) gegenüber anderen Autoritäten präzisieren oder abgrenzen? Die pädagogische Autorität impliziert im Vergleich zu anderen Autoritäten verschiedene Bezugsebenen, die sich aus der Lehrertätigkeit ableiten lassen. Zum einen enthält sie eine *Sachkomponente*, die das spezifische, sehr umfangreiche Fachwissen von Lehrpersonen betrifft, das curricular aufbereitet und in umfassender Weise vermittelt wird, wodurch eine *pädagogische Komponente* anvisiert ist, die methodisch-didaktische Kompetenzen umfasst. Zum anderen enthält die pädagogische Autorität eine *erzieherische Komponente*, unter der die Vermittlung und das Weitergeben von Normen und Werten sowie Handlungsregularien subsumiert werden. Konstitutiv für die pädagogische Autorität, so die Autoren, ist eine zwischen Schülern und Lehrern bestehende grundlegende Hierarchie und Asymmetrie sowie die Anerkennung der pädagogischen Autorität durch die Heranwachsenden, die nur in pädagogischen Kommunikationen interaktiv vermittelt werden kann. Hierarchie und

Asymmetrie werden dabei als notwendige Voraussetzungen für pädagogische Beziehungen und für die Lehrerautorität verstanden. Gemeint ist damit das Wissens- und Kompetenzgefälle zwischen den Aneignenden und den Vermittelnden. Dass die interaktiv vermittelte Anerkennung der Autorität die Basis für die pädagogische Autorität ist, stellt eine Herausforderung für die Pädagogen dar. Durch die konstituierende Anerkennung wird die pädagogische Autorität störanfällig und fragil und muss zwischen Lehrern und Schülern ständig neu aus- und verhandelt werden. In der Konsequenz bedeutet dies, dass das Anerkennen der Lehrerautorität durch die Schüler von Klasse zu Klasse variieren kann. Gelingt einem Lehrer in einer Klasse die interaktiv vermittelte Anerkennung, heißt das nicht, dass diese Vermittlung auch in allen anderen Klassen erfolgreich verläuft. Entscheidend ist, dass die pädagogische Autorität nicht als Differenz, im Sinne von Oben und Unten oder von Über- und Unterlegenheit verstanden wird. Vielmehr handelt es sich um einen interaktiven Prozess, der auf gegenseitige Anerkennung zielt. Die Schüler erkennen die Autorität der Lehrpersonen an und diese eine sich stetig entfaltende Autonomie sowie den Wissens- und Kompetenzzuwachs der Schüler. Wird die Anerkennung der Autorität jedoch unter Zwang durchgesetzt, können in pädagogischen Kommunikationen und Interaktionen Macht und Zwang vorherrschen. Die Autorität würde damit eine negative Konnotation erhalten und Gefahr laufen, von den Schülern als fremdbestimmende Erscheinung, im Sinne einer erzwungenen Zustimmung, wahrgenommen zu werden. Derartige Entwicklungslinien sind für die sechziger und siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts zu verzeichnen, in denen insbesondere autoritäre Strukturen, gelebte Macht-, Ungleichheits- und Hierarchieverständnisse in pädagogischen Verhältnissen verstärkt kritisiert wurden, was zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem und u.U. zur Ablehnung des Autoritätsbegriffs führte (vgl. z. B. REBEL 1967, GEIBLER 1970, ROMBACH/KRÜGER 1977).

Im Zentrum der Analyse dieses Anschnittes stehen Orientierungsmuster von Lehrern im schulischen Alltag, die konkret an einem autoritären pädagogischen Stil ausgerichtet sind. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Autorität einer Person von autoritären Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit anderen unterscheidet. Autorität ist keine Charaktereigenschaft, sondern vielmehr ist sie ein Charakteristikum, das einer Person durch andere zugeschrieben wird, das auf Anerkennung und somit auf soziale Bindungen zwischen Menschen angewiesen ist und sich prinzipiell an ethischen Normen und Werten orientiert und diese zu vermitteln versucht. Autorität bezeichnet in diesem Verständnis kein Verhältnis der Machtausübung. Im Kontext von Schule, insbesondere in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern kommt diese eher in autoritären Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrern gegenüber Schülern zum Ausdruck. Kritiklose Selbstgerechtigkeit, Befehls- und Gehorsamsstrukturen und Tendenzen ausgeprägter Intoleranz gegenüber anderen sind Merkmale dieses pädagogischen Stils (THIES 2008, 81 ff.; TRENZ, 2008, 404). Die Beziehungen sind dabei durch ein klares Machtverhältnis und damit Abhängigkeitsverhältnis, im Sinne von Unter- und Überlegenheit gekennzeichnet. Schwierig für die Lernmotivation der Schüler sind die geringen motivierenden Impulse, die mit diesem pädagogischen Stil gegeben werden (TRENZ 2008, 404). Lernen geschieht dabei weniger intrinsisch, sondern vielmehr extrinsisch motiviert und durch starre Sanktionierungen gerahmt.

Für die schulisch-pädagogischen Beziehungen wird im Kontext von „Autorität“ und „autoritärer Führung“ analysiert, ob Lehrer sich selbst in ihrer Autorität wahrnehmen und/oder Komponenten eines autoritären Führungsstils bevorzugen und ob Schüler die Lehrerautorität anerkennen oder diese lediglich als autoritäre Erscheinung, deren Zustimmung erzwungen wird, betrachten.

Die folgenden Items bilden die Kategorie des *autoritären pädagogischen Stils*: „Ich bin streng (Strenge).“; „Ich bin vorrangig an der Vermittlung meines Faches interessiert (Fach-

vermittlung).“; „Ich interessiere mich vorrangig für die Leistungen der Schüler (Leistungsorientierung).“; „Ich bestimme den Ablauf im Unterricht und im allgemeinen Schulgeschehen (Direktive).“; „Ich lasse i.d.R. nur meine eigene Meinung gelten (Rechthaberei).“; „Ich kritisiere Schüler persönlich (Persönliche Kritik).“; „Ich äußere Strafandrohungen (Strafandrohungen).“; „Ich zweifle den Lernwillen der Schüler an (Zweifel).“; „Ich zeige Schülern, dass ich ihnen überlegen bin (Überlegenheit).“ und „Ich bin Schülern gegenüber eher misstrauisch (Misstrauen).“.

Die insgesamt zehn Items, die ausgewählte Merkmale des autoritären pädagogischen Stils abbilden, unterscheiden sich in zwei Grundlinien. Zum einen werden mit ihnen allgemein als legitim geltende Autoritätsaspekte verdeutlicht und zum anderen Aspekte, die die konkrete Beziehungsebene thematisieren. Als legitim gelten beispielsweise eine ausgeprägte Orientierung an der Vermittlung von Fachwissen, ein überwiegendes Interesse an den Leistungen der Schüler sowie ein gewisses Maß an Strenge. Diese drei Eigenschaften werden von den Lehrern grundsätzlich als positive und legitime pädagogische Einstellungen und Haltungen dargestellt. Dass Lehrer Schülern gegenüber aber auch Misstrauen, Überlegenheit und Zweifel zeigen können, wird von den Lehrpersonen weitgehend verneint. Somit sind insbesondere Strafandrohungen, Misstrauen und Überlegenheit Aspekte, die den schulischen Alltag und die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern aus Sicht der Pädagogen nicht mitbestimmen. Entsprechend der Befundlage kann davon ausgegangen werden, dass diese autoritären Strukturmerkmale eher als illegitim eingeschätzt werden. Aus Sicht der Schüler wird der Anteil illegitimer autoritärer Orientierungen und damit der entsprechenden Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern gegenüber Schülern jedoch höher eingeschätzt als von den Lehrern selbst. Hingegen werden Formen legitimer autoritärer pädagogischer Stile, die sich beispielweise in einer ausgeprägten Leistungsorientierung und Vermittlungsabsicht der Lehrer äußern, von Schülern weniger eindeutig wahrgenommen.

Die Befunde zur Kategorie des *autoritären pädagogischen Stils* zusammenfassend betrachtet, kann festgehalten werden, dass der klassische autoritäre Typus, wie dieser beispielsweise bei LEWIN, LIPPITT und WHITE (1938; 1939; 1953) beschrieben wurde (vgl. LÜDERS/RAUIN 2008; TRENZ 2008), im Selbstbild der Lehrer gegenwärtig eine geringe Bedeutung hat. Auch wenn die Lernenden ihren Lehrern stärker illegitime autoritäre Orientierungen zuschreiben und die Verhaltensweisen und Einstellungen der Pädagogen häufiger als vorgesetzte Autorität denn als anzuerkennende Lehrerautorität im Sinne pädagogischer Autorität (HELSPER u. a. 2007) erleben, ist der autoritäre pädagogische Stil innerhalb der Lehrerschaft kein Leitbild (mehr). Im Blick der Schüler scheint diese Haltung jedoch den schulischen Alltag und das intergenerative Verhältnis mitzubestimmen.

Strenge, Wissensvermittlung und Leistungsorientierung werden von Lehrern als allgemeine legitime Autoritätsaspekte aufgefasst. Diese Eigenschaften, streng zu sein (Abb. 46: Strenge), sich vorrangig für die Vermittlung des Faches zu interessieren (Abb. 46: Fachvermittlung) und insbesondere an den Leistungen der Schüler interessiert zu sein (Abb. 46: Leistungsorientierung), stehen die Lehrpersonen positiv gegenüber, denn im Vergleich mit den weiteren Items dieser Kategorie, die in den Abb. 47 und Abb. 48 dargestellt sind, identifiziert sich jeweils fast die Hälfte der Lehrpersonen mit diesen Eigenschaften und darüber hinaus beansprucht ein weiterer großer Anteil von Lehrern diese Orientierungsmuster zumindest teilweise für sich (Strenge: 43,9%, Fachvermittlung: 41,7%, Schülerleistungen: 39,9%). Durch die auffällige Positionierung der Lehrpersonen im Mittelfeld, zur Ausprägung „teils-teils“, könnten die Merkmale, *Strenge*, *Fachvermittlung* und *Leistungsorientierung* in der von Lehrern zuerkannten tendenziell positiven Konnotation relativiert werden. Allerdings kann die Position zum Mittelfeld, zur Ausprägung „teils-teils“, auch als innerer Zwiespalt oder als Eigenschaft interpretiert werden, die für eine Vielzahl von

Lehrern nur manchmal zutreffend sind, den Umgang mit Schülern, die Einstellungen und Haltungen ihnen gegenüber aber nicht grundsätzlich bestimmen.

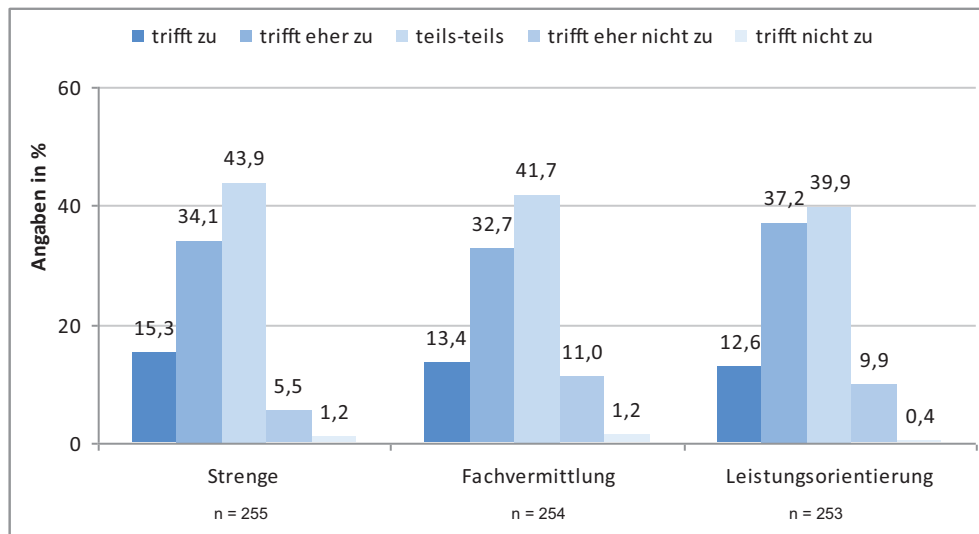


Abb. 46: Autoritätsmerkmale als Orientierungsmuster von Lehrern

Interessant ist, dass dem Aspekt des Strengeins eine auffallend positive Wertung zukommt. Im Kontext autoritärer pädagogischer Orientierungen kann *Strenge* somit als herausragendes Moment in der Selbstwahrnehmung von Lehrern im schulischen Alltag gelten. Das Votum der Lehrerschaft ist eindeutig: Die Lehrpersonen bekennen sich zum Strengein, sie bekennen sich zu einem hierarchischen Verhältnis im Unterricht und/oder im allgemeinen Schulalltag und sie setzen die geltenden Kriterien für das Aufrechterhalten des hierarchischen Verhältnisses. Die Kriterien für das Durchsetzen des hierarchischen Verhältnisses müssen allerdings an allgemeinen Aspekten außerhalb der Beziehungsebene orientiert und im jeweiligen Unterrichtsfach begründet sein bzw. sich aus dessen Themen ergeben. In diesem hierarchischen Verhältnis erfolgt die Bewertung anhand entwickelter Leistungskriterien und nicht anhand persönlicher Wertschätzung bzw. Geringschätzung des anderen. Strenge dient somit der Verdeutlichung des Autoritätsanspruches und der Legitimierung von Hierarchie und Asymmetrie, im Sinne eines Kompetenz- und Wissensgefälles zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. HELSPER u. a. 2007).

Neben dieser Gruppe von Items, die von Lehrern als legitime Autoritätsmerkmale bewertet werden, lässt sich eine weitere Gruppe von Eigenschaften ausmachen, die von den Befragten zwar sehr unterschiedlich bewertet werden, es grundsätzlich aber einen erheblichen Anteil innerhalb der Lehrerschaft gibt, der diese Items zumindest teilweise an der eigenen Person festmacht. Zu dieser Gruppe gehören die Eigenschaften von Lehrern, direktiv das Schulgeschehen zu bestimmen (Abb. 47: Direktive), die eigene Meinung durchzusetzen (Abb. 47: Rechthaberei), Schüler persönlich zu kritisieren (Abb. 47: Persönliche Kritik) und Strafandrohungen gegenüber Schülern zu gebrauchen (Abb. 47: Strafandrohungen). Die Zugeständnisse bzw. Nichtzugeständnisse der Lehrpersonen zu diesen einzelnen Faktoren sind unterschiedlich und gerade aus diesem Grund von Brisanz. Es gibt innerhalb der Lehrerschaft nämlich kein eindeutiges Meinungsbild zu diesen Aspekten. Vielmehr handelt es sich aus Sicht der Pädagogen um halb-legitime Einstellungen und Verhaltensweisen, die den Schulalltag zumindest partiell tangieren. Dieser Eindruck wird durch die folgenden Befunde transparent:

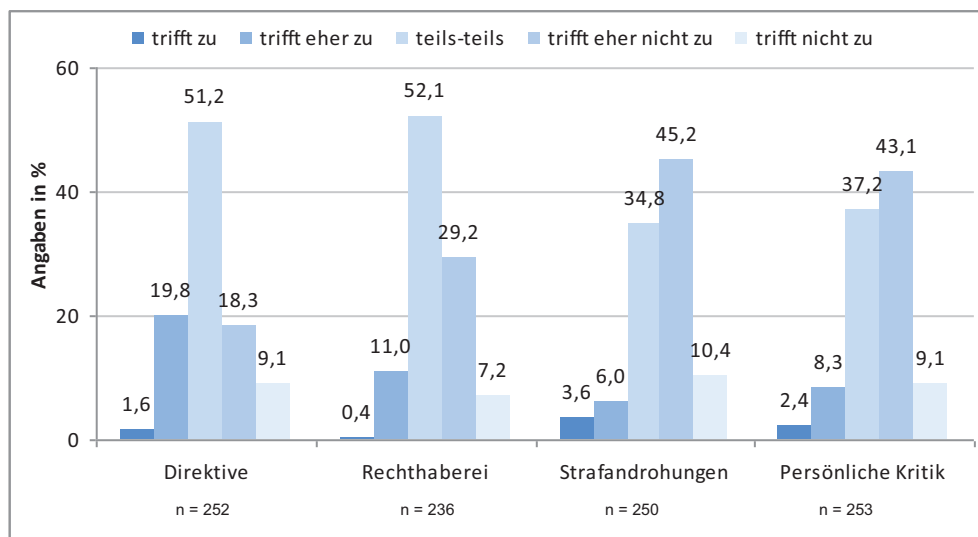


Abb. 47: Autoritäre Orientierungsmuster von Lehrern

Im Einzelnen wird deutlich, dass immerhin ein Viertel der Pädagogen den Ablauf im Unterricht und im allgemeinen Schulgeschehen vorgibt (Abb. 47: Direktive). Die Hälfte der Lehrerschaft beschreibt diese Form von eigener Dominanz im Schulalltag als teilweise existent und ein anderes Viertel der Lehrer lehnt diese Herangehensweise für die eigene Person ab. Ein sehr ähnliches Meinungsbild zeigt sich hinsichtlich des Durchsetzens der eigenen Meinung (Abb. 47: Rechthaberei): Jeder zweite Lehrer gesteht dieses Verhalten zumindest teilweise ein, 11,4% schätzen sich in Diskussionen und Meinungsaustauschprozessen mit Schülern als dominant ein und etwas mehr als ein Drittel distanziert sich völlig von dieser Art und Weise des Miteinanders und akzeptiert die Meinungen von Schülern. Das Äußern von *Strafandrohungen* (Abb. 47) und die Formulierung von Kritik, die auf die Persönlichkeit der Schüler zielt (Abb. 47: Persönliche Kritik), lehnt zwar jeweils die Hälfte der Lehrpersonen als die eigene Person charakterisierende Verhaltensweise ab, aber immerhin jeweils ein Drittel der Lehrer gesteht diese zumindest teilweise ein und auch jeweils ca. 10% der Pädagogen geben an, Schülern gegenüber *Strafandrohungen* zu äußern und diese *persönlich zu kritisieren*.

Werden nun die autoritären Eigenschaften, die von den Lehrern als legitim bewertet werden, das Zugeständnis *streng* zu sein, das ausschließliche Interesse an der *Vermittlung des Faches* und an den *Leistungen der Schüler* (Abb. 46) im Zusammenhang mit den Verhaltensweisen betrachtet, denen aus Sicht von Lehrern lediglich eingeschränkte Legitimität zukommt, dann wird im Blick der Lehrer deutlich, dass die Orientierung an reinen, als legitim angegebenen, autoritären Aspekten zur Durchsetzung und Aufrechterhaltung des hierarchischen Verhältnisses als Ideal fungiert, die Realität jedoch vielschichtiger ist. *Strenge* wird offensichtlich nicht ausschließlich als legitimes Medium auf der Sachebene eingesetzt, sondern auch auf der Ebene der Wertschätzung bzw. Geringschätzung des Anderen, des Schülers. Diese Vermischung scheint nicht unbedingt das positive Leitbild der Lehrer zu sein, sondern lediglich einen Ausschnitt der Realität abzubilden ohne dabei dem Ideal der Lehrer zu entsprechen. Es ist nicht das Bild, mit dem sich die befragten Lehrer identifizieren. Vielmehr spiegelt es aus Sicht der Lehrer die Unvollkommenheit des Schulalltags wider.

Eine Analyse möglicher Unterschiede zwischen Gymnasiallehrern und Lehrern Regionaler Schulen zeigt, dass sich die Lehrpersonen lediglich im *Interesse an den Leistungen der*

*Schüler unterscheiden:*¹⁵⁷ Lehrer Regionaler Schulen beanspruchen dieses Interesse häufiger für sich als Gymnasiallehrer. Bezogen auf die Zugeständnisse *streng* zu sein und sich vorrangig für die *Vermittlung des Faches* zu interessieren, unterscheiden sich die Lehrer beider Schularten nicht.¹⁵⁸ Auch hinsichtlich der autoritären Aspekte, die verstärkt die Beziehungsebene im Sinne von Wertschätzung und Geringschätzung des Anderen in den Blick nehmen (Abb. 47), unterscheiden sich die Lehrer nicht.¹⁵⁹

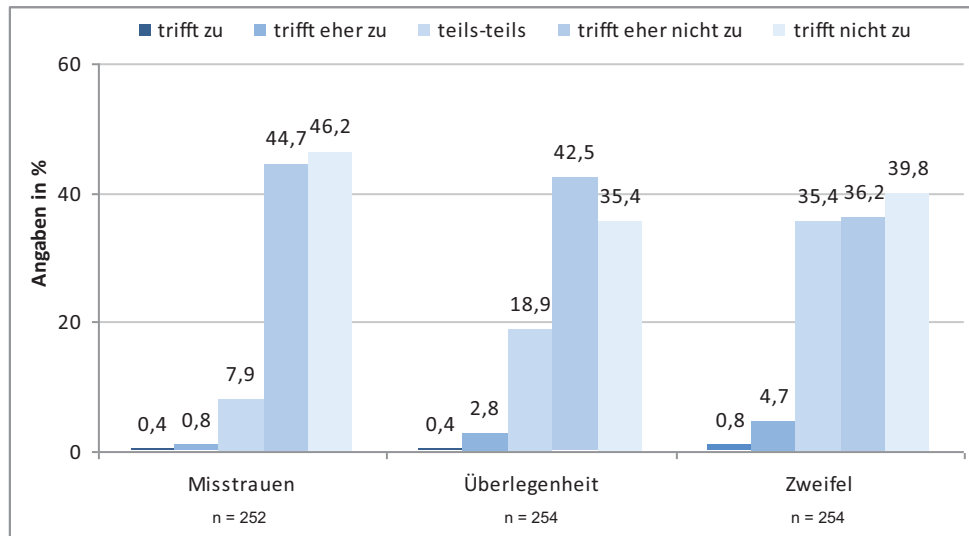


Abb. 48: Autoritäre Orientierungsmuster von Lehrern

Einstellungen und Haltungen von Lehrern, die diese von sich weisen, sind *Misstrauen*, *Überlegenheit* und *Zweifel* (Abb. 48.). Dabei wird die Grundeinstellung des *Misstrauens* gegenüber Schülern am deutlichsten abgelehnt: 90,9% der Lehrpersonen geben an, Schülern gegenüber nicht *misstrauisch* zu sein. Jedoch zeigen sich bezüglich dieser Einstellung Unterschiede zwischen Lehrern Regionaler Schulen und Gymnasiallehrern, die sich darin äußern, dass Lehrer Regionaler Schulen etwas häufiger als Gymnasiallehrer angeben, ihren

¹⁵⁷ Kreuzung: Ich interessiere mich vorrangig für die Leistungen der Schüler./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,954; Signifikanz = ,027; Cramers V = ,208; Signifikanz = ,027 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 253 (Lehrer selbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁵⁸ Kreuzung: Ich bin streng./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 4,506; Signifikanz = ,342; Cramers V = ,133; Signifikanz = ,342 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 255 (Lehrer selbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich bin vorrangig an der Vermittlung meines Faches interessiert./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 4,605; Signifikanz = ,330; Cramers V = ,135; Signifikanz = ,330 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 254 (Lehrer selbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁵⁹ Kreuzung: Ich bestimme den Ablauf im Unterricht und im allgemeinen Schulgeschehen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 6,105; Signifikanz = ,191; Cramers V = ,156; Signifikanz = ,191 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 252 (Lehrer selbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)
Kreuzung: Ich lasse i.d.R. nur meine eigene Meinung gelten./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 3,588; Signifikanz = ,465; Cramers V = ,123; Signifikanz = ,465 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 236 (Lehrer selbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich äußere Strafandrohungen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 6,212; Signifikanz = ,184; Cramers V = ,158; Signifikanz = ,184 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 250 (Lehrer selbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich kritisiere Schüler persönlich./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = ,925; Signifikanz = ,921; Cramers V = ,060; Signifikanz = ,921 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 253 (Lehrer selbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Schülern gegenüber *misstrauisch* zu sein.¹⁶⁰ Zudem unterscheiden sich die Lehrpersonen beider Schularten in Bezug auf das *Anzweifeln* des Lernwillens der Schüler:¹⁶¹ Die Mehrheit der Lehrer weist diese Einstellung zwar zurück und ca. ein Drittel bekennt sich zumindest teilweise dazu, aber Lehrer Regionaler Schulen sprechen ihren Schülern häufiger als Gymnasiallehrer die Motivation zum Lernen ab. In ähnlich hohem Maße weisen Lehrer *Überlegenheitshaltungen* gegenüber Schülern zurück. Hinsichtlich dieser Einstellung unterscheiden sich die Lehrpersonen beider Schularten nicht.¹⁶²

Insgesamt kann für die Befunde der Lehrerselbsteinschätzungen zum autoritären pädagogischen Stil festgehalten werden, dass Autorität ein legitimes Strukturmerkmal für die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ist. Diese Autorität muss aus Sicht von Lehrern jedoch eindeutig definiert sein. Legitime Autorität muss sich dabei an universalistischen Kriterien orientieren. Davon abweichend, gibt es aber auch autoritäre Strukturmerkmale, die für den überwiegenden Teil der Lehrer nicht akzeptabel sind. Das sind vor allem Kriterien, die mit der Diskreditierung von Schülern in Verbindung stehen (Abb. 48: Zweifel, Misstrauen und Überlegenheit; Abb. 47: Strafandrohungen, persönliche Kritik, Direktive, Rechthaberei). Die Befundlage zeigt, dass der autoritäre pädagogische Stil kein positives Leitbild innerhalb der Lehrerschaft ist. Der klassische autoritäre Typus, wie dieser bereits bei LEWIN, LIPPITT und WHITE beschrieben und empirisch untersucht wurde (siehe auch Kapitel 2.3 „Weitere theoretische Konzeptionen der Lehrer-Schüler-Beziehung“), ist im Selbstbild der Lehrer heute nicht mehr vorhanden bzw. in dem spezifischen Verständnis nicht nachweisbar.

Einschätzungen der Schüler in Bezug auf autoritäre Orientierungen von Lehrern

Auch die Schüler wurden danach gefragt, wie sie ihre Lehrer hinsichtlich autoritärer Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen wahrnehmen. Zu der von Lehrern praktizierten Autorität, wie Strenge, dominantes Interesse an der *Fachvermittlung* und an den *Leistungen der Schüler* (Abb. 46), positionieren sich die Lernenden folgendermaßen: 17,6% der Schüler (n = 1165) meinen, „die meisten/viele Lehrer“ seien *streng*, 41,3% nehmen „einige Lehrer“ und 41,0% „wenige Lehrer/keine Lehrer“ als *streng* wahr. Eine dominant ausgeprägte *Vermittlungsabsicht* schreiben 39,0% der Schüler (n = 1154) „den meisten/vielen Lehrern“ zu, 32,2% erleben „einige Lehrer“ und 28,7% nur „wenige Lehrer/keine Lehrer“, die sich durch eine primäre Absicht auszeichnen, Fachwissen vermitteln zu wollen. Allerdings unterscheiden sich die Wahrnehmungen der Schüler beider Schularten insofern als Gymnasialschüler ihre Lehrer häufiger als Wissensvermittler erleben als Schüler Regionaler Schulen.¹⁶³ Dass sich Lehrer *vorrangig für die Leistungen der Schüler interessieren*, gestehen 32,0% der Schüler (n = 1152) „den meisten/vielen Lehrern“ zu, 36,3% nehmen nur „einige Lehrer“ und 31,6% lediglich „wenige Lehrer/keine Lehrer“ mit dieser Einstellung wahr. Die Bewertungen von Schülern Regionaler Schulen und von

¹⁶⁰ Kreuzung: Ich bin Schülern gegenüber eher misstrauisch./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,199; Signifikanz = ,037; Cramers V = ,201; Signifikanz = ,037 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 253 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁶¹ Kreuzung: Ich zweifle den Lernwillen der Schüler an./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 30,798; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,348; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 254 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁶² Kreuzung: Ich zeige Schülern, dass ich ihnen überlegen bin./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,652; Signifikanz = ,618; Cramers V = ,102; Signifikanz = ,618 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 254 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁶³ Kreuzung: Lehrer sind vorrangig an der Vermittlung ihres Faches interessiert./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 17,945; Signifikanz = ,001; Cramers V = ,125; Signifikanz = ,001 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1154 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Gymnasiasten unterscheiden sich dabei nicht.¹⁶⁴ Die Befunde der Lehrer- und der Schülerbefragung zu diesen Aspekten vergleichend betrachtet, verweist auf Übereinstimmungen hinsichtlich der Einschätzungen zur *Vermittlungsfunktion* und zum *Interesse der Lehrer an den Leistungen der Schüler*. Zur Frage, ob Schüler es als wichtig erachten, dass Lehrer sich vorrangig für die *Vermittlung ihres Unterrichtsfaches* und die *Leistungen der Schüler* interessieren, sind die Schüler sehr unterschiedlicher Meinung – Schülern sind diese Orientierungen von Lehrern weder besonders wichtig noch unwichtig. Die Befunde verweisen somit auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Erfahrungen und den Erwartungen der Schüler, in dem sich keine Diskrepanzen zwischen den Wünschen und den Realitätserfahrungen der Schüler feststellen lassen. Hinsichtlich des Aspektes der Strenge ist die Differenz zwischen Schülern und Lehrern jedoch gravierend. Offenbar nehmen Schüler ihre Lehrer weniger streng wahr als Lehrer sich selbst. Während die Hälfte der Lehrer sich als *streng* einschätzt und die andere Hälfte diese Eigenschaft zumindest teilweise für sich beansprucht (Abb. 46), kippt dieses Verhältnis aus der Sicht der Schüler: Knapp die Hälfte (n = 1165) meint „wenige Lehrer/keine Lehrer“ seien *streng* und etwas weniger als die andere Hälfte der Schüler ist lediglich der Meinung, dass „einige Lehrer“ *streng* seien. Nur knapp ein Viertel erlebt „die meisten/viele Lehrer“ als *streng*. Werden die Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer mit ihren Erfahrungen hinsichtlich des Aspektes der *Strenge* verglichen, so zeigen sich tendenzielle Übereinstimmungen: Scheinbar entspricht die Realität auch den Erwartungen der Schüler. Im Blick der Schüler ist Strenge nicht bedeutungslos, denn 22,7% der Schüler (n = 1136) wünschen sich von Lehrern *Strenge*, auch wenn 35,3% der Schüler *Strenge* als eher „unwichtig“ erachten. Knapp die Hälfte der Schüler ist diesbezüglich eher unentschlossen und räumt dieser Eigenschaft eine gewisse Wichtigkeit und Notwendigkeit ein. Die Diskrepanz ist aber zwischen den Generationen zu sehen, denn Lehrpersonen haben ein anderes Bild von sich. Lehrer nehmen sich offensichtlich stärker als strenge Autoritätspersonen wahr als Schüler dies empfinden.

Die Befunde zeigen zudem, dass Schüler ihre Lehrer grundsätzlich in einer direktiven, vorgebenden, bestimmenden Haltung erleben: Immerhin meinen zwei Drittel der Schüler (n = 1170), „die meisten/viele Lehrer“ *bestimmen den Ablauf im Unterricht und im allgemeinen Schulgeschehen*. Entsprechend der Befunde sind Lehrer im Blick der Schüler nicht *streng*, aber *direktiv*. Lehrer sehen sich selbst weniger als vorgebende, bestimmende und direktive Personen (Abb. 47: 21,4%). Hingegen sind die befragten Schüler gegenüber diesem Lehrerselbstbild skeptischer und fühlen sich weitaus häufiger durch Lehrer fremdbestimmt als es ihnen recht ist, denn nur 15,1% der Schüler (n = 1146) erachten dieses Verhalten von Lehrern im Schulalltag als „wichtig/eher wichtig“. Mehrheitlich sind die Schüler geteilter bzw. ablehnender Haltung. Hinsichtlich der direktiven Haltung von Lehrern gibt es also einerseits zwischen den Generationen eine Wahrnehmungskluft, andererseits aber auch zwischen den Erfahrungen und Erwartungen der Schüler.

Insgesamt wird der Anteil illegitimer autoritärer Verhältnisse an Schulen von den Schülern höher eingeschätzt als von den Lehrern. *Strafandrohungen*, *persönliche Kritik* und *Rechtshaberei*, aber insbesondere *Zweifel*, *Misstrauen* und *Überlegenheit* sind autoritäre Strukturmerkmale, die im Blick der Lehrer, aber auch im Blick der Schüler illegitim sind, die Schüler ihren Lehrern jedoch häufiger zuschreiben, als Lehrer diese an sich selbst wahrnehmen. Dabei unterscheiden sich die Bewertungen der Schüler lediglich hinsichtlich des Aspektes des Äußerns von *Strafandrohungen*: Schüler Regionaler Schulen erleben häufiger

¹⁶⁴ Kreuzung: Lehrer interessieren sich vorrangig für die Leistungen der Schüler./*Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,970; Signifikanz = ,093; Cramers V = ,083; Signifikanz = ,093 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1152 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Lehrer, die Schülern gegenüber Strafandrohungen formulieren als Gymnasiasten.¹⁶⁵ Sehr ähnliche Meinungsbilder und damit keine Unterschiede zeigen sich innerhalb der Schülerschaft Regionaler Schulen und innerhalb der gymnasialen Schülerschaft in Bezug auf das Erleben von *Rechthaberei*, *persönlicher Kritik*, *Anzweifeln des Lernwillens* sowie in Bezug auf *Überlegenheitsdemonstrationen* und *Misstrauenshaltungen*.¹⁶⁶ Diese Strukturmerkmale fokussieren eher die persönliche Beziehungsebene zu Schülern und weniger Aspekte der Leistungs- und Fachorientierung. Im Unterschied zu den Lehrern bestimmen diese illegitimen Formen autoritärer Verhältnisse den Schulalltag aus Sicht von Schülern jedoch stärker. Die Formen legitimer Autoritätsverhältnisse, die sich u. a. durch *Strenge* und durch Aspekte der *Wissensvermittlung* und *Leistungsorientierung* charakterisieren lassen, werden von den Schülern seltener wahrgenommen als von den Lehrern. Schüler akzeptieren ein gewisses Maß an Autorität und Strenge, im Sinne legitimer Orientierungslinien. Lehrern wird damit Autorität zugestanden, die sich allerdings an legitimen Kriterien orientieren muss. Diese Form legitimer Autorität und Hierarchie wird von den Schülern in der Realität jedoch nicht oft erlebt. Deutlich wird, dass Schüler ihre Lehrer eher mit autoritären Strukturmerkmalen beschreiben als dass sie ihre Lehrer als konkrete Autoritätspersonen erleben. Zwar werden Ansätze von Wahrnehmungen der Lehrerschaft als Autoritätspersonen sichtbar, aber die Zuschreibungen illegitimer autoritärer Strukturmerkmale, die auf die Beziehungsebene im Sinne von Wertschätzung und Geringschätzung zielen, relativieren das Autoritätsbild und erwecken den Eindruck, dass Schüler ihre Lehrer verstärkt als anmaßend autoritär wahrnehmen denn als konkrete Autoritätspersonen, an denen sie sich orientieren.

5.2.2.2 Demokratie und Partnerschaft - Typische Orientierungsmuster von Lehrern?

Im Rahmen experimenteller Situationen beschreiben LEWIN, LIPPITT und WHITE (1938, 1939, 1953) das Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen als freundschaftlich und partnerschaftlich, wenn die erwachsene Person durch Merkmale des demokratischen Führungsstils charakterisierbar ist (THIES 2008, 81 f).

Auf den Kontext von Schule bezogen bedeutet dies, dass Lehrpersonen mit diesem pädagogischen Stil ihre Schüler nicht als untergeordnete Aneignende, sondern als Partner eines kooperativen Lehr-Lern-Prozesses akzeptieren, diese zur aktiven Teilnahme an Entscheidungsprozessen und zur Mitwirkung bei der Gestaltung von Schule ermutigen. Das Miteinander ist durch eine hohe Transparenz, durch Konsensfindung und durch offene Kommunikationsformen geprägt. Der transparente Umgang mit Kriterien ist insbesondere

¹⁶⁵ Kreuzung: Lehrer äußern Strafandrohungen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 61,168; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,229; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 1166 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁶⁶ Kreuzung: Lehrer lassen i.d.R. nur ihre eigene Meinung gelten./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 1,764; Signifikanz = ,779; Cramers V = ,039; Signifikanz = ,779 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1151 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Kreuzung: Lehrer kritisieren Schüler persönlich./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 5,691; Signifikanz = ,223; Cramers V = ,070; Signifikanz = ,223 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1166 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Kreuzung: Lehrer zweifeln den Lernwillen Schüler an./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 4,787; Signifikanz = ,310; Cramers V = ,064; Signifikanz = ,310 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1155 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Kreuzung: Lehrer zeigen Schülern, dass sie ihnen überlegen sind./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,573; Signifikanz = ,109; Cramers V = ,081; Signifikanz = ,109 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1150 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Kreuzung: Lehrer sind Schülern gegenüber misstrauisch./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 4,513; Signifikanz = ,341; Cramers V = ,062; Signifikanz = ,341 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1156 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

in Bewertungssituationen entscheidend. Darüber hinaus begünstigt das ausgewogene Verhältnis von Autorität und Freiheit die Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses, fördert und vermittelt Eigenaktivität, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit und Selbstständigkeit und unterstützt die Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten.

Zur Operationalisierung des demokratischen pädagogischen Stils wurden Items entwickelt. Orientierung bieten dabei die Vorarbeiten von TRENZ, der LEWINS Kategorisierung der Erziehungs- und Führungsstile aufnimmt und diesen entsprechende Merkmale von Lehrer-verhaltensweisen zuordnet (2008, 404). In Anlehnung an diese Eingruppierung verschiedener Lehrerverhaltensweisen wurden die folgenden Items entwickelt: „Ich nehme Schüler ernst (Ernst nehmen).“; „Ich gehe höflich auf Schüler ein. (Höflichkeit).“; „Ich nehme mir Zeit für Schüler (Zeit für Schüler).“; „Ich habe ein freundliches Verhältnis zu Schülern (Freundlichkeit).“; „Ich zeige Schülern gegenüber Anerkennung (Anerkennung).“; „Ich kann eigene Fehler und Schwächen zugeben (Selbstkritik).“; „Ich gebe Schülern das Gefühl, dass sie mir vertrauen können (Vertrauensgefühl geben).“; „Ich trete für die Interessen der Schüler ein (Interessenvertretung).“; „Ich bin bereit, Kritik anzunehmen (Kritikan-nahme).“; „Ich kann mich in die Gedanken und Gefühle von Schülern einfühlen (Empathie).“; „Ich beteilige Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen (Partizipation).“; „Ich bin kooperativ im Umgang mit meinen Schülern (Kooperationsbereitschaft).“; „Ich behandle alle Schüler gleich (Gleichbehandlung).“; „Ich bin im Umgang mit Schülern zu Kompromissen bereit (Kompromissbereitschaft).“; „Ich kritisiere aufgaben- und sach-bezogen (Konstruktive Kritik).“; „Ich bin ein guter Berater für meine Schüler (Berater).“; „Ich vertraue Schülern (Vertrauen).“ und „Ich lobe Schüler gern (Lob).“.

Die Befunde der Lehrerbefragung zur Selbsteinschätzung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit Schülern und in der Gestaltung des schulischen Alltags vermitteln den Eindruck, dass Lehrer auffallend überzeugt sind, im Schulalltag schülerorientiert zu agieren (Abb. 50), Schülern Wertschätzung (Abb. 49) entgegen zu bringen und Partizipation zu gewähren (Abb. 53), selbstreflexiv und konstruktiv kritisch zu sein (Abb. 51) und Schülern gegenüber gerecht aufzutreten (Abb. 52). Die Mehrzahl der Lehrpersonen beansprucht diese verschiedenen, in der Befragung berücksichtigten Dimensionen des demokratischen pädagogischen Stils für sich. In den Meinungen der Schüler werden allerdings eher kritische Bewertungen deutlich: Schüler nehmen seltener Lehrer wahr, denen sie Eigenschaften des demokratischen pädagogischen Stils zuschreiben würden. Dennoch erwarten bzw. wünschen sich Schüler diese Einstellungen und Verhaltensweisen von ihren Lehrern. Interessanterweise sind die Erwartungen bzw. die Wünsche der Schüler an ihre Lehrer jedoch weniger hoch bzw. idealisiert als die Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen hinsichtlich demokratischer Führungs- und Erziehungsaspekte: Die Lehrerselbsteinschätzungen übertreffen sozusagen die Ideale der Schüler. Werden die Ergebnisse der Lehrer- und der Schülerbefragung vergleichend betrachtet, entsteht der Eindruck eines auffällig idealisierten Selbstbildes bei Lehrern, das zum einen aus Sicht von Schülern in dieser stilisierten Form nicht notwendig erscheint und das zum anderen aus Sicht der Schüler nicht der Realität entspricht. Diese vorausblickende Zusammenfassung der Befunde zu demokratisch orientierten Einstellungen von Lehrpersonen wird im Folgenden konkretisiert.

In den Abb. 49 und Abb. 50 sind Aspekte des demokratischen pädagogischen Stils dargestellt, die zum einen Dimensionen der Wertschätzung der Schülerpersönlichkeit als Grundhaltung und zum anderen Dimensionen des Interesses von Lehrpersonen an ihren Schülern verdeutlichen. In erster Linie kennzeichnet das Selbstbild der Lehrer deren Wertschätzung der Schüler. Entsprechend der Befunde (Abb. 49) vertritt die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen (> 81,0%) Einstellungen und Verhaltensweisen wie, Schüler *ernst zu nehmen*, sich *Zeit* für diese zu nehmen, ihnen gegenüber *Anerkennung* zu zeigen

und am Vertrauen der Schüler interessiert zu sein (Vertrauensgefühl geben). Dabei unterscheiden sich die Selbsteinschätzungen der Lehrer Regionaler Schulen und der Gymnasiallehrer nicht.¹⁶⁷ Im Gegensatz dazu ist aber nur jeweils ein Viertel (< 30,0%) der Schüler davon überzeugt, dass sich „die meisten/viele Lehrer“ *Zeit* für Schüler nehmen (n = 1160) und ihnen *aner kennend* (n = 1156) und *vertrauenswürdig* (n = 1161) gegenüber treten. Dennoch nimmt jeweils etwa ein Drittel der Schüler zumindest „einige Lehrer“ wahr, denen diese Eigenschaften zugeschrieben werden können. Allerdings ist annähernd die Hälfte der Schülerschaft jeweils der Meinung, *aner kennende* Grundeinstellungen gegenüber Schülern sowie ein ausgeprägtes Interesse an der Schülerpersönlichkeit würden nur für „wenige Lehrer/keine Lehrer“ zutreffend sein. Die Bewertung der Lehrer durch ihre Schüler hinsichtlich der Einstellung „Lehrer nehmen Schüler ernst.“ fallen zwar etwas positiver aus (43,9% der Schüler von n = 1154 meinen, „die meisten/viele Lehrer“ würden Schüler *ernst nehmen*, 31,8% schreiben diese Einstellung zumindest „einigen Lehrern“ zu und weitere 24,3% der Schüler nehmen nur „wenige Lehrer/keine Lehrer“ mit einer derartigen Haltung im Schulalltag wahr), aber die Diskrepanz zwischen dem Selbstbild der Lehrer und dem Fremdbild der Schüler ist trotzdem gravierend, denn immerhin meinen 98,5% der Lehrer, Schüler grundsätzlich *Ernst zu nehmen*. Diese Selbsteinschätzung wird von den Schülern nicht bestätigt, wenngleich sich die Bewertungen von Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen unterscheiden und Gymnasiasten innerhalb ihrer Lehrerschaft etwas häufiger Lehrer wahrnehmen, von denen sie sich *ernst genommen* fühlen.¹⁶⁸ Werden die Erwartungen der Schüler hinsichtlich dieses Aspekts herangezogen, so zeigt sich, dass es Gymnasiasten auch wichtiger ist, *ernst genommen* zu werden als Schülern Regionaler Schulen, wobei die überwiegende Mehrheit aller Schüler (n = 1126) von *Lehrern ernst genommen* werden möchte.¹⁶⁹ Ebenso lassen sich Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen in Bezug auf die Einstellungen von Lehrern, sich *Zeit* für Schüler zu nehmen¹⁷⁰ und ihnen *ein Vertrauensgefühl zu vermitteln* feststellen.¹⁷¹ Die Unterschiede äußern sich darin, dass Schüler Regionaler Schulen diese Aspekte innerhalb ihrer Lehrerschaft häufiger antreffen als Gymnasiasten. Die negativen Erfahrungen sind innerhalb der Schülerschaften beider Schularten aber sehr ähnlich. Keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Schülern beider Schularten lassen sich bezüglich der

¹⁶⁷ Kreuzung: Ich nehme Schüler ernst./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 1,944; Signifikanz = ,584; Cramers V = ,087; Signifikanz = ,584 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 254 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich nehme mir Zeit für Schüler./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,502; Signifikanz = ,475; Cramers V = ,099; Signifikanz = ,475 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 257 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich zeige Schülern gegenüber Anerkennung./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = ,966; Signifikanz = ,809; Cramers V = ,062; Signifikanz = ,809 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 255 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich gebe Schülern das Gefühl, dass sie mir vertrauen können./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 3,652; Signifikanz = ,302; Cramers V = ,119; Signifikanz = ,302 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 256 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁶⁸ Kreuzung: Lehrer nehmen Schüler ernst./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 43,789; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,195; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1154 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁶⁹ Kreuzung: Lehrer nehmen Schüler ernst./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 36,312; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,180; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1126 (Erwartungen der Schüler an Lehrer: pädagogische Stile und Orientierungsmuster von Lehrern)

¹⁷⁰ Kreuzung: Lehrer nehmen sich Zeit für Schüler./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 13,861; Signifikanz = ,008; Cramers V = ,109; Signifikanz = ,008 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1160 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁷¹ Kreuzung: Lehrer geben Schülern das Gefühl, dass sie ihnen vertrauen können./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,962; Signifikanz = ,027; Cramers V = ,097; Signifikanz = ,027 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1161 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Wahrnehmung von Anerkennung durch die Lehrpersonen ermitteln.¹⁷² Das bedeutet, die Erfahrungen von Schülern Regionaler Schulen und von Gymnasiasten sind gleichsam kritisch.

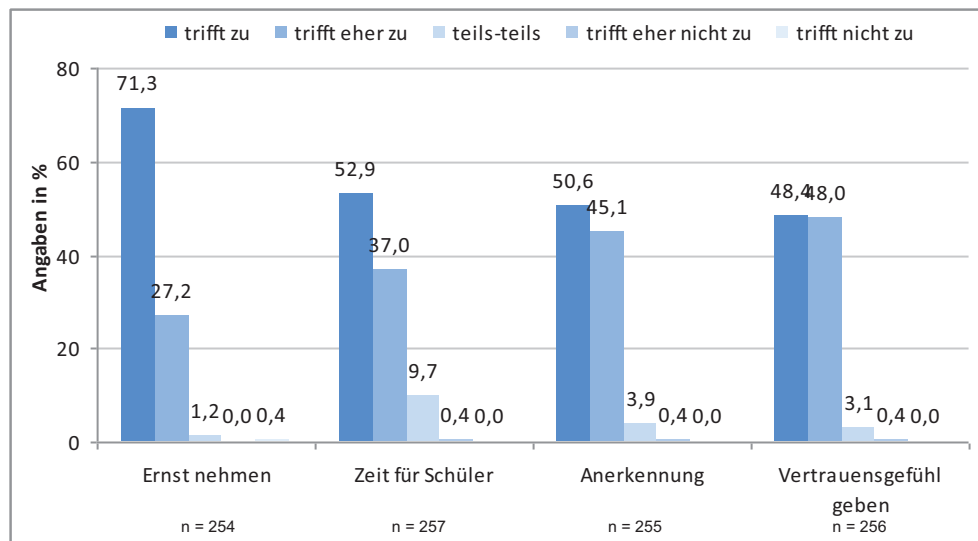


Abb. 49: Wertschätzung und Interesse als lehrerspezifische Orientierungsmuster

Während die überwiegende Mehrzahl der Lehrpersonen (> 81,0%) die in Abb. 49 dargestellten Einstellungen und Verhaltensweisen für die eigene Person beansprucht, sind die Befunde zu den Selbsteinschätzungen der Lehrer hinsichtlich der in Abb. 50 visualisierten Haltungen differenzierter zu betrachten. Konkret werden grundlegende Erwartungen an Lehrpersonen bzw. Voraussetzungen und Anforderungen an pädagogische Tätigkeiten, wie *Empathie*- und *Beratungsfähigkeit* (Abb. 50), zwar immer noch von der Mehrzahl der Lehrer für die eigene Person in Anspruch genommen, aber immerhin ein Viertel der Lehrer gesteht, diese pädagogisch-psychologischen Fähigkeiten nur teilweise zu erfüllen. Die Selbsteinschätzungen der Lehrer hinsichtlich dieser beiden Aspekte unterscheiden sich zwischen den Schularten nicht.¹⁷³ Die Einschätzungen der Schüler zur *Empathie*- und *Beratungsfähigkeit* ihrer Lehrer unterscheiden sich von deren Selbstbildern jedoch erheblich: Zwar erlebt etwa ein Viertel der Schüler (n = 1162) „die meisten/viele Lehrer“ mit einer ausgeprägten *Beratungsfähigkeit* und ein Drittel der Schüler nimmt noch „einige“ Lehrer wahr, die sich mit dieser Eigenschaft beschreiben lassen, aber immerhin ist fast die Hälfte der Überzeugung, dass sich „wenige Lehrer/kein Lehrer“ in ihrer Funktion als *Berater* besonders positiv zeigen. Diesbezüglich unterscheiden sich die Bewertungen von Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten insofern als Schüler Regionaler Schulen mehr Lehrer wahrnehmen, die sich in ihrer Rolle als *Berater* zeigen und die

¹⁷² Kreuzung: Lehrer zeigen Schülern gegenüber Anerkennung./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,501; Signifikanz = ,112; Cramers V = ,081; Signifikanz = ,112 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1156 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁷³ Kreuzung: Ich kann mich in die Gedanken und Gefühle von Schülern einfühlen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 3,075; Signifikanz = ,545; Cramers V = ,109; Signifikanz = ,545 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 257 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)
Kreuzung: Ich bin ein guter Berater für meine Schüler./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 1,449; Signifikanz = ,694; Cramers V = ,076; Signifikanz = ,694 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 250 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Erwartungen erfüllen, die aus Sicht von Schülern mit dieser Rolle verbunden sind.¹⁷⁴ Weitaus differenter ist das Selbstbild der Lehrer vom Fremdbild der Schüler in Bezug auf die *Empathiefähigkeit* von Lehrern: Während die Mehrzahl der Lehrer diese Fähigkeit für sich beansprucht, messen nur 9,7% der Schüler (n = 1162) „den meisten/vielen Lehrern“ diese Eigenschaft bei und nur ein Viertel der Schüler erlebt „einige Lehrer“, die sich in die Rollen und Gefühle von Schülern hineinversetzen können und zwei Drittel der Schüler erlebt „wenige Lehrer/keine Lehrer“ als empathiefähig. Jedoch zeigen sich auch hier, wie bereits bei den Einschätzungen der Beratungsfähigkeit von Lehrern, Unterschiede zwischen Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten: Schüler Regionaler Schulen erleben häufiger empathische Lehrer als Gymnasiasten, aber sie geben auch häufiger als Gymnasiasten an, dass „keine“ Lehrer empathisch sind.¹⁷⁵

Geringer ist die Diskrepanz zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrer und dem Lehrerbild von Schülern hinsichtlich der Einstellung, dass Lehrer ihren Schülern *vertrauen*. Etwa zwei Drittel der Lehrer geben an, Schülern zu *vertrauen*, wengleich auch etwa ein Drittel der Lehrer diese Grundhaltung nur teilweise für sich beansprucht (Abb. 50). In Bezug auf diese Einstellung unterscheiden sich Lehrer Regionaler Schulen und Gymnasiallehrer aber insofern, als Gymnasiallehrer ihren Schülern eher *Vertrauen* entgegenbringen als Lehrer Regionaler Schulen, die ihren Schülern gegenüber skeptischer sind.¹⁷⁶ Innerhalb der Schülerschaft gibt es unterschiedliche Erfahrungen mit Lehrern: Während ein Viertel der Schüler (n = 1164) die Erfahrung macht, „die meisten/viele Lehrer“ würden Schülern *vertrauen*, nimmt etwa ein Drittel der Schüler nur „einige Lehrer“ und ein weiteres Drittel lediglich „wenige Lehrer/keine Lehrer“ wahr, die Schülern *vertrauen*. Die Einschätzungen der Schüler beider Schularten unterscheiden sich dabei nicht.¹⁷⁷

Eine Ausnahme zu den bislang beschriebenen, dominanten Selbstwahrnehmungen der Lehrer bilden die Befunde zur Variablen „Ich lobe Schüler gern (Lob)“. Diesen Wertschätzungs ausdrückenden Aspekt beanspruchen die Lehrpersonen nicht in der Deutlichkeit für sich, wie dies für die übrigen demokratisch orientierten Muster zutrifft. Im Unterschied zu den bereits beschriebenen dominanten Selbstbehauptungen *loben* nur 43,4% der Pädagogen *Schüler gern*, 40,7% der Lehrer beziehen diese Eigenschaft zumindest teilweise auf sich und 15,8% lehnen diese grundsätzlich ab. Dabei lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Selbsteinschätzungen der Lehrer beider Schularten feststellen.¹⁷⁸ Die gesamte Schülerschaft bezeichnet das *Loben* hingegen als eine im Schulalltag fehlende Größe, die von Lehrern nur in geringem Maße angewendet wird. Die Befunde verdeutlichen diese Prognose: 63,2% der Schüler (n = 1168) sind der Meinung, „wenige Lehrer/keine Lehrer“ würden *Schüler gern loben*, 27,3% erleben wenigstens „einige Lehrer“, denen sie diese Einstellung zuschreiben und geringe 9,5% nehmen tendenziell „viele

¹⁷⁴ Kreuzung: Lehrer sind gute Berater für Schüler./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 11,814; Signifikanz = ,019; Cramers V = ,101; Signifikanz = ,019 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1162 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁷⁵ Kreuzung: Lehrer können sich in die Gedanken und Gefühle von Schülern einfühlen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 9,793; Signifikanz = ,044; Cramers V = ,092; Signifikanz = ,044 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1162 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁷⁶ Kreuzung: Ich vertraue Schülern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,040; Signifikanz = ,040; Cramers V = ,199; Signifikanz = ,040 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 253 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁷⁷ Kreuzung: Lehrer vertrauen Schülern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 6,373; Signifikanz = ,173; Cramers V = ,074; Signifikanz = ,173 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1164 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁷⁸ Kreuzung: Ich lobe Schüler gern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 1,266; Signifikanz = ,867; Cramers V = ,071; Signifikanz = ,867 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 253 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Lehrer“ wahr, die *Schüler gern loben*. Die Bewertungen von Schülern Regionaler Schulen und Gymnasien unterscheiden sich dabei nicht.¹⁷⁹

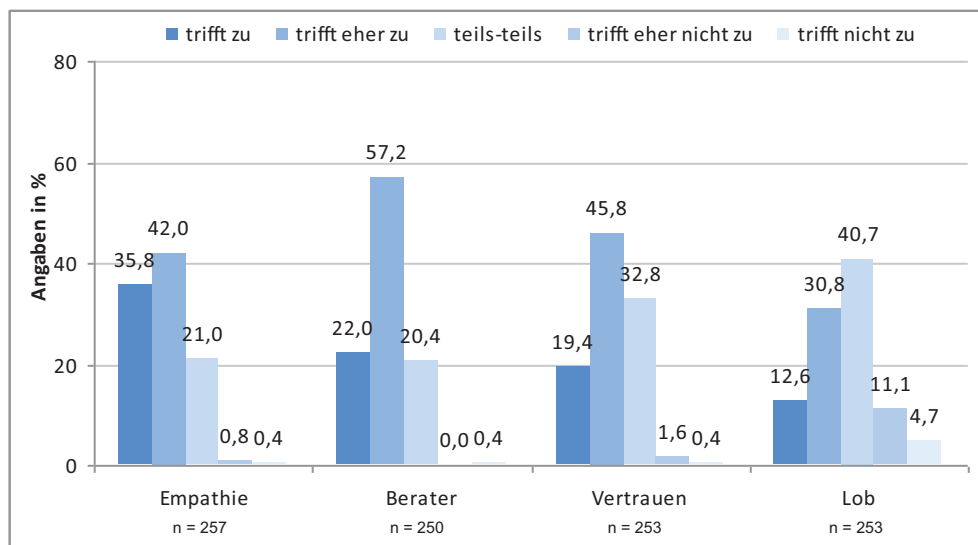


Abb. 50: Wertschätzung und Interesse als lehrerspezifische Orientierungsmuster

Die Kluft zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrer und den Fremdeinschätzungen der Schüler zeigt sich auch in unterschiedlichen Ebenen der Kritikfähigkeit von Lehrpersonen. Selbstreflexive und selbstkritische Haltungen, die Bereitschaft Kritik anzunehmen und im Umgang mit Schülern konstruktiv kritisch zu sein, sind Aspekte, die in Abb. 51 dargestellt und unter dem Begriff Kritikfähigkeit subsumiert werden können. So wie die vorwiegende Mehrheit der Lehrer einen wertschätzenden Umgang mit Schülern sowie ein ausgeprägtes Interesse an Schülern für sich beansprucht, beschreibt sich auch die überwiegende Mehrzahl der Pädagogen mit der Bereitschaft zur Selbstkritik (Selbstkritik), mit der Bereitschaft, Kritik durch Schüler anzunehmen (Kritikannahme) sowie mit der Fähigkeit zur konstruktiven Kritik (konstruktive Kritik). Zwar gibt es auch immer eine Gruppe von Lehrern, die eingesteht, die verschiedenen Aspekte der Kritikfähigkeit würden nur teilweise für die eigene Person gelten, aber der Großteil der Pädagogen hält die eigene Kritikfähigkeit für gegeben. In den Meinungen der Schüler wird der durch die Lehrpersonen vermittelte positive Eindruck allerdings nicht bestätigt. Vielmehr haben die Schüler sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Lehrern und stehen den Selbsteinschätzungen der Lehrer eher skeptisch gegenüber. Besonders drastisch zeigt sich die Differenz der Wahrnehmungen in Bezug auf den selbstreflexiven und selbstkritischen Umgang mit eigenen Fehlern und Schwächen. Während die überwiegende Mehrheit der Lehrer die Bereitschaft zur Selbstreflexion und zur Selbstkritik für sich beansprucht, sind gerade 14,1% der Schüler (n = 1161) davon überzeugt, dass diese Fähigkeit für „die meisten/viele Lehrer“ zutrifft. 22,9% der Schüler erleben zumindest „einige“ selbstreflexive und selbstkritische Lehrer, aber herausragende 63,0% der Schüler meinen, nur „wenige Lehrer/keine Lehrer“ seien *bereit, eigene Fehler und Schwächen zuzugeben*. Allerdings wünschen bzw. erwarten 82,6% der Schüler (n = 1138) selbstkritische und selbstreflexive Haltungen von ihren Lehrern.

¹⁷⁹ Kreuzung: Lehrer loben Schüler./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 8,512; Signifikanz = ,075; Cramers V = ,085; Signifikanz = ,075 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1168 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Eine ähnliche Diskrepanz zwischen dem Selbstbild der Lehrer und dem Fremdbild der Schüler sowie deren Erwartungen an Lehrer zeigt sich hinsichtlich der Bereitschaft von Lehrer, Kritik von Schülern anzunehmen (Abb. 51: Kritikannahme). Während die überwiegende Mehrheit der Lehrer nach eigenen Angaben bereit ist, Kritik anzunehmen, gestehen nur 18,8% der Schüler (n = 1160) „den meisten/vielen Lehrern“ diese Eigenschaft zu. Wenngleich es auch 20,3% der Schüler sind, die „einige Lehrer“ erleben, die kritische Äußerungen von Schülern akzeptieren, gibt jeder zweite Schüler an, dass „die wenigsten“ Lehrer kritischen Meinungsäußerungen von Schülern tolerant gegenüberstehen. Allerdings wünscht sich die überwiegende Mehrheit der Schüler (n = 1140) von den Pädagogen einen vorurteilsfreien, sachlichen und konstruktiven Umgang mit den von Schülern entgegengebrachten Kritiken.

Eine etwas geringere, aber dennoch auffällige Kluft zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrer und den Eindrücken der Schüler spiegelt sich im Zusammenhang mit konstruktiven, aufgaben- und sachbezogenen, kritischen Anregungen (Abb. 51: Konstruktive Kritik) wider. Auch diese Eigenschaft beansprucht die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen für sich. Das Meinungsbild der Schülerschaft ist hingegen differenziert und lässt auf unterschiedliche Erfahrungen schließen. So meint nur ein Viertel der Schüler (n = 1156), „die meisten/viele Lehrer“ würden Schüler nicht in ihrer Persönlichkeit kritisieren, sondern auf der Ebene von sachlichen Beiträgen, Themen und Aufgaben. Allerdings schreibt auch ein Drittel der Schüler nur „einigen Lehrern“ die Fähigkeit zur konstruktiven Kritikäußerung zu und immerhin ein Drittel ist der Überzeugung, dass „wenige Lehrer/keine Lehrer“ diese Fähigkeit besitzen. Der Wunsch nach sachlicher Kritik, bei der die Persönlichkeit des Schülers nicht beanstandet wird, ist innerhalb der Schülerschaft im Gegensatz zu den bereits beschriebenen Aspekten der Kritikfähigkeit zwar weniger eindeutig ausgeprägt, aber dennoch vorhanden. Dieser Wunsch bzw. diese Erwartung an Lehrer wird von Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen unterschiedlich formuliert: Gymnasiasten favorisieren sachbezogen-konstruktive Kritik gegenüber einer Kritik, die auf die Persönlichkeitsebene zielt, stärker als Schüler Regionaler Schulen.¹⁸⁰

Insgesamt sind die Selbsteinschätzungen der Lehrer hinsichtlich der Aspekte der Kritikfähigkeit über beide Schularten hinweg sehr ähnlich. Die Befunde weisen nicht auf statistisch signifikante Unterschiede in den Selbstbildern von Gymnasiallehrern und von Lehrern Regionaler Schulen hin.¹⁸¹ Die Tendenz eines anspruchsvollen Selbstbildes trifft für die Pädagogen beider Schularten gleichermaßen zu. Die eher skeptischen Meinungsäußerungen der Schüler hinsichtlich der Kritikfähigkeit von Lehrern unterscheiden sich lediglich in Bezug auf das Erleben konstruktiver Kritik auf der Ebene von Aufgaben und sachlicher Kritik.¹⁸² Der Unterschied zeigt sich darin, dass Gymnasiasten ihre Lehrer häufiger als konstruktiv kritisch beschreiben als Schüler Regionaler Schulen, die diese Eigenschaft

¹⁸⁰ Kreuzung: Lehrer üben aufgaben- und sachbezogene Kritik./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 84,149; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,274; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 1120 (Erwartungen der Schüler an Lehrer: pädagogische Stile und Orientierungsmuster von Lehrern)

¹⁸¹ Kreuzung: Ich kann eigene Fehler und Schwächen zugeben./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,788; Signifikanz = ,426; Cramers V = ,104; Signifikanz = ,426 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 257 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich bin bereit, Kritik anzunehmen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = ,929; Signifikanz = ,628; Cramers V = ,060; Signifikanz = ,628 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 254 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich kritisiere aufgaben- und sachbezogen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,844; Signifikanz = ,416; Cramers V = ,106; Signifikanz = ,416 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 252 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁸² Kreuzung: Lehrer üben aufgaben- und sachbezogene Kritik./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 60,695; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,229; Signifikanz = ,000 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 1156 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

an ihren Lehrern häufiger vermissen. Die kritischen Bewertungen der Schüler zur Selbstreflexivität und zur Bereitschaft, Kritik von Schülern anzunehmen, sind aus Sicht von Gymnasiasten und aus Sicht von Schülern Regionaler Schulen annähernd ähnlich.¹⁸³

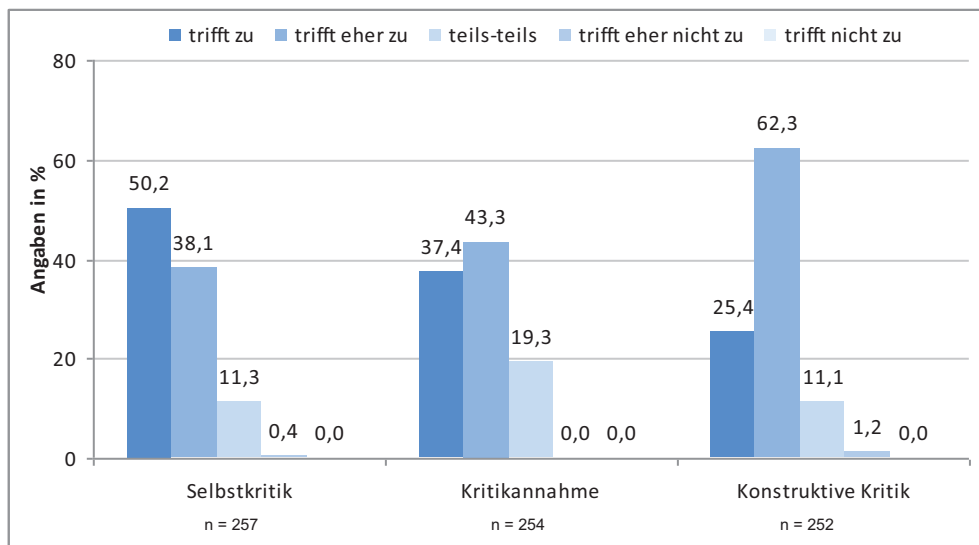


Abb. 51: Kritikfähigkeit als Orientierungsmuster von Lehrern

Ausschnitte des demokratischen pädagogischen Stils, die stellvertretend für einen konstruktiven Umgang und für Gerechtigkeit im sozialen Miteinander stehen, werden ebenso von der überwiegenden Mehrheit der Pädagogen als persönliche Eigenschaften deklariert (Abb. 52). Konkret meinen die Lehrpersonen, *höflich auf Schüler einzugehen*, *ein freundliches Verhältnis zu Schülern aufzubauen* und *alle Schüler gleich zu behandeln*. Es gibt hingegen nur sehr wenige Lehrer, die diese Eigenschaften für sich nicht in Anspruch nehmen. Dieses Selbstbild trifft für Lehrer Regionaler Schulen wie für Gymnasiallehrer gleichermaßen zu.¹⁸⁴ Schüler bestätigen die Selbstbilder der Lehrer jedoch nicht. Vielmehr offenbaren die Schüler sehr unterschiedliche Erfahrungen mit ihren Lehrern, so dass auch für die Indikatoren des konstruktiven und auf Gerechtigkeit basierenden sozialen Miteinanders Diskrepanzen zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrer und den Fremdwahrnehmungen der Schüler zu verzeichnen sind. Dabei gibt es keine schulartenspezifischen Unter-

¹⁸³ Kreuzung: Lehrer können eigene Fehlen und Schwächen zugeben./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,414; Signifikanz = ,116; Cramers V = ,080; Signifikanz = ,116 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1161 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Kreuzung: Lehrer sind bereit, Kritik anzunehmen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 6,811; Signifikanz = ,146; Cramers V = ,077; Signifikanz = ,146 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1160 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁸⁴ Kreuzung: Ich gehe höflich auf Schüler ein./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 7,393; Signifikanz = ,060; Cramers V = ,171; Signifikanz = ,060 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 252 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich habe ein freundliches Verhältnis zu Schülern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 5,973; Signifikanz = ,201; Cramers V = ,152; Signifikanz = ,201 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 257 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich behandle alle Schüler gleich./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 1,823; Signifikanz = ,768; Cramers V = ,085; Signifikanz = ,768 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 254 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

schiede.¹⁸⁵ Darüber hinaus sind aber auch Differenzen zwischen den Erfahrungen der Schüler und ihren eigentlichen Erwartungen hinsichtlich konstruktiver, gerechter Formen des Auftretens von Lehrern festzustellen. Schüler wünschen sich von ihren Lehrern *Freundlichkeit* (75,8%; n = 1140), *Höflichkeit* (81,5%; n = 1136), *Gleichbehandlung aller Schüler* (82,2%; n = 1135), nehmen diese real aber selten wahr.

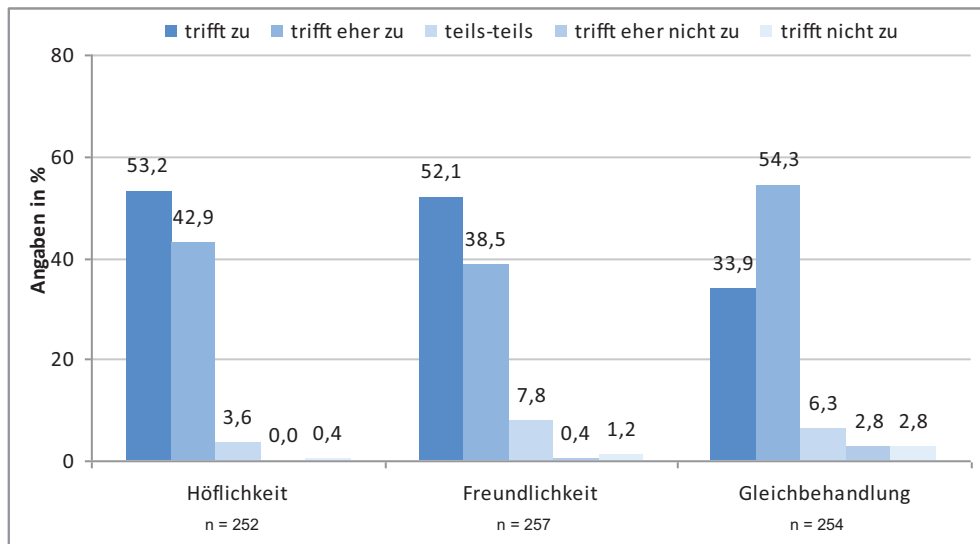


Abb. 52: Gerechtigkeit und Freundlichkeit als lehrerspezifische Orientierungsmuster

Damit Schule nicht nur als Unterrichtsort, sondern auch als ein Ort der Mitgestaltung gesellschaftlichen Lebens und als Erfahrungs- und Lebensraum wahrgenommen und erlebt werden kann, ist es notwendig, die Möglichkeiten der Schülerpartizipation genauer zu betrachten. In der Schule bezieht sich das auf die Beteiligung und Mitwirkung von Schülern bei der Gestaltung des gemeinsamen Schulalltags und darauf, inwieweit Lehrpersonen Schülern Möglichkeiten einräumen, Schule mitzugestalten. Mit Blick auf die vorliegenden Befunde (Abb. 53) kann eine ausgeprägte Einstellung innerhalb der Lehrerschaft konstatiert werden, Schüler an der Gestaltung des Schullebens teilhaben zu lassen. Nach eigenen Angaben ist die überwiegende Mehrheit der Lehrer dazu bereit, sich für die *Interessen der Schüler einzusetzen*, *Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen zu beteiligen* und *im Umgang mit Schülern kooperativ zu sein*. Etwas weniger als die überwiegende Mehrzahl, aber immerhin 71,9% der Lehrer sind auch dazu bereit, in Diskussionen, Auseinandersetzungen und Entscheidungsprozessen mit Schülern *Kompromisse einzugehen*. Die Anzahl der Lehrer, die diese Einstellungen nicht für sich beanspruchen, ist relativ gering, wenngleich immer ein gewisser Anteil von Lehrern zu verzeichnen ist, der Haltungen, Schüler partizipativ einzubeziehen, für sich nur teilweise einräumt. Werden allerdings die Meinungen der Schüler über ihre Lehrer vergleichend herangezogen, so werden Dis-

¹⁸⁵ Kreuzung: Lehrer gehen höflich auf Schüler ein./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 4,675; Signifikanz = ,322; Cramers V = ,063; Signifikanz = ,322 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1163 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Kreuzung: Lehrer haben ein freundliches Verhältnis zu Schülern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,761; Signifikanz = ,599; Cramers V = ,049; Signifikanz = ,599 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1154 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Kreuzung: Lehrer behandeln alle Schüler gleich./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 8,242; Signifikanz = ,083; Cramers V = ,084; Signifikanz = ,083 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1165 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

krepanzen deutlich. Am stärksten ist die Kluft zwischen dem Selbstbild der Lehrer und dem Fremdbild der Schüler hinsichtlich des Aspektes, dass *Lehrer sich für die Interessen ihrer Schüler einsetzen* (Abb. 53: Interessenvertretung). Während die überwiegende Mehrheit der Lehrer diese Eigenschaft für sich beansprucht, schreiben gerade 17,1% der Schüler (n = 1159) „den meisten/vielen Lehrern“ diese Einstellung zu, aber fast jeder zweite Schüler erlebt tendenziell „wenige Lehrer“, die die *Interessen von Schülern vertreten*, wobei immerhin ein Drittel der Schüler angibt, sich durch „einige Lehrer“ in den eigenen Anliegen und Themen wahrgenommen zu fühlen. Dabei unterscheiden sich die Lehrer und Schüler beider Schularten in ihren Selbst- und Fremdzuschreibungen: einerseits geben mehr Lehrer Regionaler Schulen als Gymnasiallehrer an, die Interessen ihrer Schüler in der Gestaltung des Schulalltages zu berücksichtigen¹⁸⁶ und andererseits sind es aber die Schüler Regionaler Schulen, die ihren Lehrern diese Einstellung seltener zuschreiben als Gymnasialisten.¹⁸⁷ Der Wunsch der Schüler nach Berücksichtigung und Einbeziehung schülerspezifischer Interessen ist insgesamt jedoch sehr hoch ausgeprägt: 80,0% aller Schüler (n = 1138) stellen diese Erwartung an ihre Lehrer.

Am geringsten ist die Differenz zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrer und den Bewertungen der Lehrpersonen durch die Schüler in Bezug auf den Aspekt der *Beteiligung von Schülern an schulischen und unterrichtlichen Belangen* (Abb. 53: Partizipation). Die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen involviert Schüler nach eigenen Angaben in die Gestaltung des schulischen, aber auch des unterrichtlichen Alltags. Im Vergleich dazu meinen immerhin auch 41,8% der Schüler (n = 1155), dass sie sich von „den meisten/vielen Lehrern“ einbezogen fühlen, 37,6% nehmen „einige Lehrer“ mit ausgeprägtem Partizipationsverständnis wahr und 20,7% der Schüler erleben tendenziell „wenige Lehrer“, bei denen sie dieses Verhalten erkennen können. Dabei unterscheiden sich die Selbsteinschätzungen der Lehrer beider Schularten ebenso wenig voneinander¹⁸⁸ wie die Bewertungen der Lehrer aus der Sicht der Schüler beider Schularten¹⁸⁹. Allerdings erachtet die Mehrzahl der Schüler (n = 1137) ein breitgefächertes Spektrum von Partizipationsmöglichkeiten als „wichtig/eher wichtig“. Ein Vergleich der Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer mit ihren realen Erfahrungen verweist auf eine Spannung zwischen Realitäts-erleben und Idealvorstellung.

Hinsichtlich der Kooperations- und Kompromissbereitschaft von Lehrern im Umgang mit Schülern sind die Differenzen zwischen den Selbstzuschreibungen von Lehrern und den Bewertungen der Lehrer durch die Schüler als mäßig bis auffällig einzuschätzen. Die Bereitschaft, *im Umgang mit Schülern kooperativ zu sein* (Abb. 53), ist innerhalb der Lehrerschaft etwas stärker ausgeprägt als die Bereitschaft *Kompromisse* (Abb. 53) einzugehen, wenngleich bei den Selbstauskünften der Eindruck erweckt wird, die Lehrerschaft würde sich im Wesentlichen durch beide Aspekte auszeichnen. Allerdings schreibt nur jeweils ein Viertel der Schüler diese Eigenschaften (Kooperationsbereitschaft: n = 1150; Kompromissbereitschaft: n = 1152) „den meisten/vielen Lehrern“ zu, jeweils etwas mehr

¹⁸⁶ Kreuzung: Ich trete für die Interessen der Schüler ein./*Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 15,235; Signifikanz = ,002; Cramers V = ,245; Signifikanz = ,002 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 254 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁸⁷ Kreuzung: Lehrer treten für die Interessen der Schüler ein./*Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 14,087; Signifikanz = ,007; Cramers V = ,110; Signifikanz = ,007 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1159 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁸⁸ Kreuzung: Ich beteilige Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen./*Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 8,071; Signifikanz = ,089; Cramers V = ,178; Signifikanz = ,089 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 254 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁸⁹ Kreuzung: Lehrer beteiligen Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen./*Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 3,654; Signifikanz = ,455; Cramers V = ,056; Signifikanz = ,455 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1155 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

als ein Drittel erlebt „einige“ und jeweils ein weiteres Drittel „wenige Lehrer/keine Lehrer“ kooperativ und kompromissbereit. Die Befunde offenbaren sehr unterschiedliche Erfahrungen der Schüler mit ihren Lehrern hinsichtlich dieser beiden Aspekte, wobei sich die Einschätzungen von Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen zur *Kooperationsbereitschaft*¹⁹⁰ nicht aber zur *Kompromissbereitschaft*¹⁹¹ unterscheiden. Gymnasiasten erleben ihre Lehrer häufiger kooperativ als Schüler Regionaler Schulen. Die kooperativen und kompromissbereiten Selbstdarstellungen der Lehrer unterscheiden sich hingegen nicht signifikant nach Schularten.¹⁹²

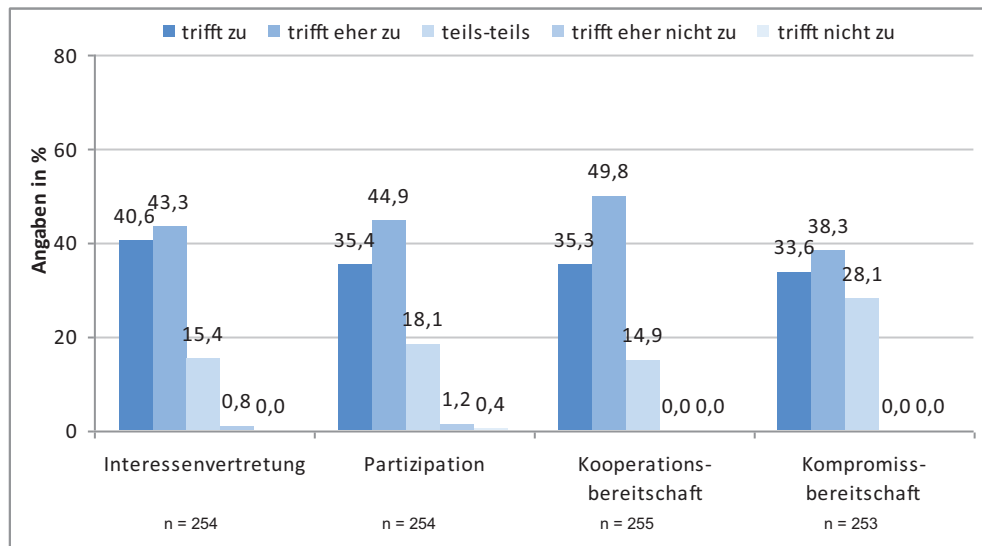


Abb. 53: Einstellungen von Lehrern zur Schülerpartizipation

Resümierend kann eine von Lehrern ausgehende, verschiedene Dimensionen des demokratisch-pädagogischen Führungs- bzw. Erziehungsstils favorisierende Tendenz konstatiert werden. Idealtypisch beansprucht die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrpersonen eine Schülern zugewandte, demokratisch-partnerschaftliche Einstellung (Abb. 50), die Wertschätzung der Schülerpersönlichkeit impliziert (Abb. 49), Schülern Partizipation am Schulalltagsgeschehen gewährt (Abb. 53), sich durch selbstreflexive und konstruktiv kritische Haltungen auszeichnet (Abb. 51) und Schülern gegenüber gerecht agiert (Abb. 52). Die Orientierung an einem auf Demokratie und Partnerschaft ausgerichteten pädagogischen Stil zeigt sich schulartenübergreifend. Das bedeutet, Lehrer Regionaler Schulen und Gymnasiallehrer unterscheiden sich nach eigenen Angaben nicht wesentlich in demokratisch orientierten Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen gegenüber Schülern.

¹⁹⁰ Kreuzung: Lehrer sind kooperativ im Umgang mit Schülern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 20,959; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,135; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1150 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁹¹ Kreuzung: Lehrer sind im Umgang mit Schülern zu Kompromissen bereit./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 8,471; Signifikanz = ,076; Cramers V = ,086; Signifikanz = ,076 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1152 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁹² Kreuzung: Ich bin im Umgang mit Schülern zu Kompromissen bereit./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = ,146; Signifikanz = ,930; Cramers V = ,024; Signifikanz = ,930 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 253 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich bin kooperativ im Umgang mit Schülern./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = ,479; Signifikanz = ,787; Cramers V = ,043; Signifikanz = ,787 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 255 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

5.2.2.3 Abwendung der Lehrer von laissez-faire pädagogischen Orientierungen

In Anlehnung an LEWINS Kategorisierung der Erziehungs- bzw. Führungsstile wird in der vorliegenden Analyse typischer Orientierungsmuster von Lehrern auch nach möglichen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen gefragt, die im Wesentlichen an Merkmalen des laissez-fairen Führungsstils angelehnt sind. LEWIN selbst stellt durch Beobachtungen fest, dass Erwachsene, die sich eher durch Eigenschaften des laissez-fairen Führungsstils auszeichnen, zu Jugendlichen ein distanzierendes bis gleichgültiges Verhältnis haben (THIES 2008, 81 f.). TAUSCH und TAUSCH (1970, 1998), denen es gelingt die von LEWIN entwickelten Führungsstile in ein zweidimensionales Erziehungsstilkonzept einzuordnen und damit weitere, von LEWIN noch nicht berücksichtigte Lehrer- und Erzieherverhaltensweisen zu klassifizieren, charakterisieren den laissez-fairen Führungsstil durch Haltungen minimaler Lenkung und Kontrolle sowie durch neutrale emotionale Zuwendung. Andere Autoren, wie beispielsweise MACCOBY und MARTIN (1983), die das Konzept zur Unterscheidung von Führungsstilen von BAUMRIND (1968) aufgreifen und dieses anhand eines Vier-Felder-Schemas mit den Faktoren Nähe und Anforderung erweitern, unterscheiden zwischen einem autoritativen, einem autoritären, einem permissiven und einem vernachlässigenden Erziehungsstil, wobei der permissive Erziehungsstil synonym zum laissez-fairen verwandt wird. Die Autoren kennzeichnen den permissiven bzw. den laissez-fairen Erziehungsstil durch geringe Anforderungen sowie fehlende Aufsicht und Kontrolle durch die erziehenden bzw. lehrenden Personen. Im Grundverständnis ähneln sich die Auffassungen der genannten Autoren zum laissez-fairen pädagogischen Stil, auch wenn jeweils unterschiedliche Faktoren zur Beschreibung dessen genutzt werden.

Zur Operationalisierung des Konstruktes des laissez-fairen pädagogischen Stils wurden mit Orientierung an TRENZ (2008) die folgenden Items entwickelt, die Indikatoren für diesen sind: „Ich lasse Schülern im Unterricht sehr viel Freiheit (Freiheit).“; „Ich sehe mich als Freund für Schüler (Freund).“ und „Mir ist es egal, ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht - Schüler müssen selbst für sich sorgen (Gleichgültigkeit).“

Grundsätzlich spiegeln die Befunde zu den Orientierungsmustern, die dem laissez-fairen pädagogischen Stil zugeordnet sind, einen Zeitgeist wider, in dem antipädagogische und antiautoritäre Einstellungen keine Rolle spielen. Dies trifft sowohl für das Selbstbild der Lehrer (Abb. 54) als auch für das Bild der Schüler über Lehrer zu.

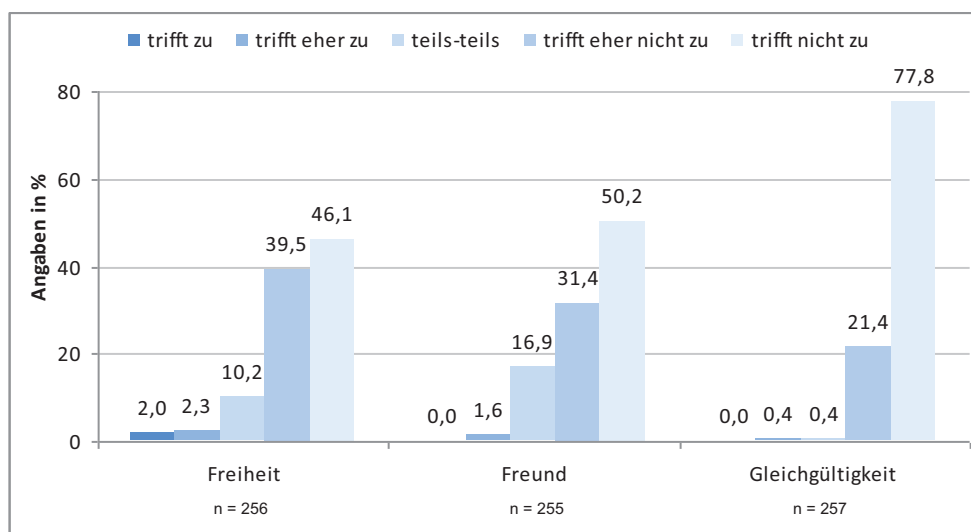


Abb. 54: Geringe laissez-faire Orientierungen innerhalb der Lehrerschaft

Ein differenzierter Blick auf die Befunde zeigt, dass die überwiegende Mehrzahl der Lehrer Schülern im Unterricht selten *Freiheit* gewährt und sich selbst nicht in der Position eines *Freundes* für Schüler sieht. Darüber hinaus lehnen fast alle Lehrer (99,2%) gleichgültige Haltungen gegenüber Schülern ab.

Trotz der Abwesenheit *laissez-fairer*, antiautoritärer Orientierungen innerhalb der Lehrerschaft lässt sich dennoch ein Unterschied zwischen Gymnasiallehrer und Lehrern Regionaler Schulen feststellen, der sich darin zeigt, dass Lehrer Regionaler Schulen ihren Schülern im Unterricht weniger *Freiheiten* einräumen als Gymnasiallehrer.¹⁹³ Das ablehnende Meinungsbild der Lehrer gegenüber der sozialen Rolle eines *Freundes* und gegenüber *gleichgültigen* Einstellungen zu Lern- und Verstehensprozessen der Schüler trifft für Gymnasiallehrer und für Lehrer Regionaler Schulen gleichermaßen zu. Es können also keine statistisch signifikanten Unterschiede ermittelt werden.¹⁹⁴

Auch die überwiegende Mehrzahl der Schüler (n = 1150) ist der Meinung, dass ihnen nur „wenige Lehrer/keine Lehrer“ im Unterricht *Freiheit* gewähren oder sich als *Freunde* (n = 1157) zeigen, wobei Gymnasiasten im Unterschied zu Schülern Regionaler Schulen noch weniger Lehrer erleben, die sich ihnen gegenüber freundschaftlich verbunden sehen.¹⁹⁵ Dass nur wenige Lehrer Schülern im Unterricht sehr viel *Freiheit* einräumen wird sowohl von Schülern Regionaler Schulen als auch von Gymnasiasten gleichermaßen eingeschätzt.¹⁹⁶

Auch in Bezug auf *gleichgültiges Verhalten* von Lehrern lassen sich zwar keine Unterschiede in den Bewertungen bzw. Einschätzungen von Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen konstatieren,¹⁹⁷ aber insgesamt zeigt sich, dass Schüler unterschiedliche Erfahrungen mit Lehrern haben und Lehrer diesbezüglich skeptischer bewerten als Lehrer sich selbst: so meinen 17,1% der Schüler (n = 1156), dass die „meisten/viele Lehrer“ sich gegenüber Lern- und Verstehensprozessen von Schülern *gleichgültig* zeigen, 28,3% der Schüler erleben „einige Lehrer“ mit Gleichgültigkeitseinstellungen und 54,6% der Schüler sind der Auffassung, dass es Lehrern nicht egal ist, *ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht*.

In den Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer hinsichtlich *laissez-fairer* Orientierungsmuster werden zwar sehr unterschiedliche Meinungen deutlich, aber im Gegensatz zu den Erfahrungen der Mehrheit der Schüler, ist zumindest für ein Viertel unter ihnen der Wunsch vorhanden, dass Lehrer sich als *Freunde* (n = 1133) zeigen und ihnen ein gewisser

¹⁹³ Kreuzung: Ich lasse Schülern im Unterricht sehr viel Freiheit./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 11,594; Signifikanz = ,021; Cramers V = ,213; Signifikanz = ,021 (g); Anzahl der gültigen Fälle: 256 (Lehrer selbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁹⁴ Kreuzung: Ich sehe mich als Freund für Schüler./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 3,355; Signifikanz = ,340; Cramers V = ,115; Signifikanz = ,340 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 255 (Lehrer selbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Mir ist es egal, ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht – Schüler müssen selbst für sich sorgen./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,842; Signifikanz = ,417; Cramers V = ,105; Signifikanz = ,417 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 257 (Lehrer selbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁹⁵ Kreuzung: Lehrer sind Freunde für Schüler./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 13,571; Signifikanz = ,009; Cramers V = ,108; Signifikanz = ,009 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1157 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁹⁶ Kreuzung: Lehrer lassen Schülern im Unterricht sehr viel Freiheit./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 6,982; Signifikanz = ,137; Cramers V = ,078; Signifikanz = ,137 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1150 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

¹⁹⁷ Kreuzung: Lehrern ist es egal, ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht./Schulart: Chi-Quadrat nach Pearson = 4,233; Signifikanz = ,375; Cramers V = ,061; Signifikanz = ,375 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 1155 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Spiel- und Freiraum (n = 1127) im Unterricht zugestanden wird. Weitaus mehr Schülern ist es dennoch einerlei bzw. tendenziell unwichtig, ob Lehrer ihnen im Unterricht *Freiheiten* gestatten und/oder an *Freundschaftsbeziehungen* interessiert sind.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass *laissez-faire* pädagogische Orientierungen weder von Lehrern noch von Schülern favorisiert werden und dass diese auch in den Alltagserfahrungen eine untergeordnete Rolle spielen. Allerdings zeigt sich, dass der Wunsch der Schüler nach Freiheit im Unterricht und nach einem freundschaftlichen Verhältnis von Seiten der Lehrer etwas größer ist als das im Schulalltag erlebte Angebot.

Sonstige Orientierungsmuster

Neben den Orientierungen von Lehrern, die sich mehr oder weniger einem klassischen pädagogischen Stil zuordnen lassen, werden in der vorliegenden Analyse gegenwärtiger Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern im Schulalltag und gegenüber Schülern auch Aspekte thematisiert, deren Zugehörigkeit zu einem pädagogischen Stil nicht eindeutig ist, weil diese vielmehr Ausschnitte grundlegender Erwartungen an den Lehrerberuf und an das Lehrerdasein ausmachen. Diese Aspekte bilden die Kategorie *Sonstiges*, die konkret die folgenden Items umfasst: „Ich stelle hohe Forderungen an Schüler (Forderungen).“; „Ich bin auf die Unterrichtsthemen gut vorbereitet (Unterrichtsvorbereitung).“ und „Ich begründe meine Benotungen/Bewertungen (Transparente Bewertung).“.

Insgesamt erfüllen die Lehrpersonen die an sie herangetragenen, in Abb. 55 dargestellten Erwartungen, die stellvertretend und auszugsweise für eine Vielzahl weiterer Forderungen stehen, die mit dem Lehrerberuf und dem Lehrerdasein in Verbindung stehen. Aus der Sicht von Schülern können diese Selbstbehauptungen der Lehrer grundlegend bestätigt werden, wenngleich geringe Meinungsverschiedenheiten angedeutet werden.

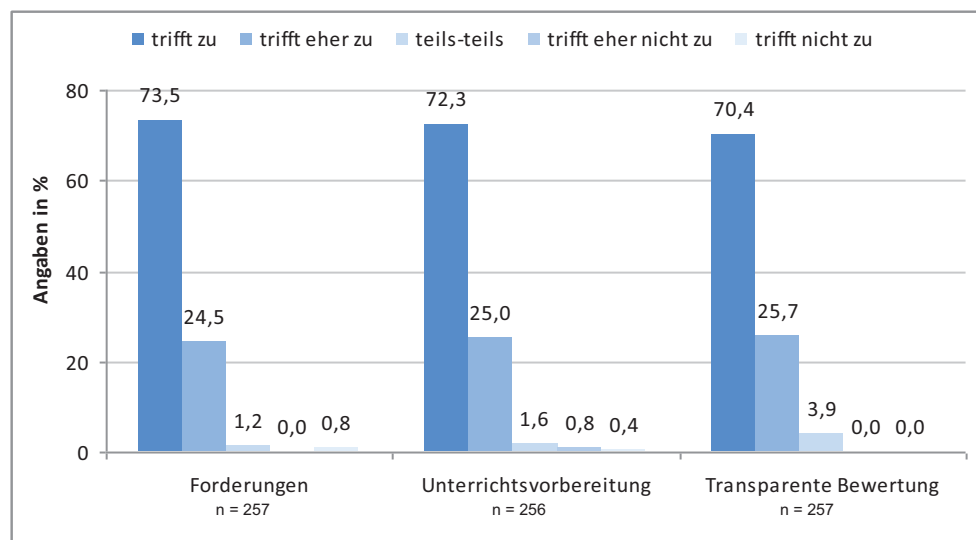


Abb. 55: Weitere Orientierungsmuster von Lehrern

Eine differenzierte Betrachtung der Befunde offenbart eine nahezu herausragende Identifikation der Lehrpersonen mit den Aspekten, die u. a. im Allgemeinen von Lehrpersonen erwartet werden: Fast alle Lehrer beanspruchen für sich, dass sie hohe *Forderungen* (98,0%) an Schüler stellen, dass sie auf die *Unterrichtsthemen gut vorbereitet* (97,3%) sind und dass sie in *Bewertungssituationen transparent* (96,1%) vorgehen. Trotz des eindeutigen Selbstbildes der Lehrpersonen unterscheiden sich diesein folgendem Aspekt: Lehrer

Regionaler Schulen stellen etwas häufiger Forderungen an Schüler als Gymnasiallehrer.¹⁹⁸ Die Selbsteinschätzungen beider Lehrergruppen zu den Bereichen *Unterrichtsvorbereitung* und *transparente Bewertung* unterscheiden sich jedoch nicht.¹⁹⁹

Die Schüler sind insgesamt im Vergleich zu den Selbstbeschreibungen der Lehrpersonen etwas skeptischer. Die auffälligsten Unterschiede in den Meinungsbildern von Lehrern und Schülern zeigen sich hinsichtlich *transparenter Bewertungen*. Lehrer haben sich nach eigenen Angaben einen transparenten und offenen Bewertungsstil zueigen gemacht. Dieser wird von den Schülern nicht in dem Maße wahrgenommen, denn nur ein Drittel der Schüler (n = 1152) schreibt „den meisten/vielen Lehrern“ zu, *transparent zu bewerten*, aber immerhin ist auch ein Viertel der Schüler der Meinung, „wenige Lehrer/keine Lehrer“ würden Leistungen *transparent* benoten. Allerdings gesteht auch ein Drittel der Schüler wenigstens „einigen Lehrern“ diese Klarheit zu, wobei sich Schüler Regionaler Schulen und Gymnasiasten in ihren Einschätzungen leicht unterscheiden.²⁰⁰ Entsprechend der Befunde beurteilen Schüler Regionaler Schulen ihre Lehrer skeptischer als Gymnasiasten und erleben somit etwas häufiger intransparente Bewertungssituationen. Die Diskrepanz zwischen den Lehrerselbsteinschätzungen und den Wahrnehmungen der Lehrer durch die Schüler zur *Transparenz in Bewertungssituationen* zeigt, dass die Selbstzuschreibungen der Lehrer aus Sicht der Schüler die Realität nicht widerspiegeln. Diese Vermutung bestätigt sich zudem in den Erwartungen der überwiegenden Mehrheit der Schüler (n = 1131), in denen die Forderung nach offengelegter objektiver Bewertung zum Tragen kommt. Hingegen gehört eine transparente Benotung aus Sicht von Lehrern gegenwärtig zum Berufsethos und zum Selbstverständnis pädagogischer Institutionen. Dieses ist institutionell-normativ gesetzt, aus Schülersicht jedoch nicht realisiert.

Weitgehend übereinstimmend sind die Selbsteinschätzungen der Lehrer und die Bewertungen der Schüler bezüglich der von Lehrern ausgehenden *Forderungen* an Schüler: So meinen etwas mehr als zwei Drittel der Schüler, dass „die meisten/viele Lehrer“ (n = 1143) hohe Forderungen an Schüler stellen, ein Viertel schreibt diese Einstellung zumindest „einigen Lehrern“ zu und lediglich 9,2% sind der Ansicht, „wenige Lehrer/keine Lehrer“ würden hohe Anforderungen stellen. Allerdings unterscheiden sich die Wahrnehmungen von Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen insofern als Gymnasiasten nach eigenen Angaben etwas häufiger mit gesteigerten Anforderungen konfrontiert werden.²⁰¹ Eine Analyse der Erwartungshaltungen der Schüler zeigt jedoch auch, dass es Gymnasiasten „wichtiger“ ist als Schülern Regionaler Schulen, von Lehrern gefordert zu werden, wobei *hohe Anforderungen* grundsätzlich für jeden zweiten Schüler (n = 1125)

¹⁹⁸ Kreuzung: Ich stelle hohe Forderungen an Schülern./Schularzt: Chi-Quadrat nach Pearson = 9,128; Signifikanz = ,028; Cramers V = ,188; Signifikanz = ,028 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 257 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

¹⁹⁹ Kreuzung: Ich bin gut auf die Unterrichtsthemen vorbereitet./Schularzt: Chi-Quadrat nach Pearson = 2,145; Signifikanz = ,709; Cramers V = ,092; Signifikanz = ,709 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 256 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

Kreuzung: Ich begründe meine Benotungen/Bewertungen./Schularzt: Chi-Quadrat nach Pearson = 1,266; Signifikanz = ,531; Cramers V = ,070; Signifikanz = ,531 (ns); Anzahl der gültigen Fälle: 257 (Lehrerselbsteinschätzungen: pädagogische Stile und Orientierungsmuster im Schulalltag)

²⁰⁰ Kreuzung: Lehrer begründen ihre Benotungen/Bewertungen./Schularzt: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,665; Signifikanz = ,031; Cramers V = ,096; Signifikanz = ,031 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1152 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

²⁰¹ Kreuzung: Lehrer stellen hohe Forderungen an Schüler./Schularzt: Chi-Quadrat nach Pearson = 24,051; Signifikanz = ,000; Cramers V = ,145; Signifikanz = ,000 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1143 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

von Bedeutung sind.²⁰² Insbesondere für die Gruppe der Gymnasiasten scheint ein subjektiv empfundenes, hohes schulisches Anforderungsniveau auch den persönlichen Erwartungen an die Institution Schule und an die Lehrpersonen zu entsprechen.

Das Bild, nach dem sich Lehrer umfassend auf *Unterrichtsstunden* vorbereiten, wird von 80,3% der Schüler (n = 1153) bestätigt, denn diese meinen, das Vorbereitungsengagement würde für „die meisten/viele Lehrer“ zutreffen. Nicht nur die Selbsteinschätzungen der Lehrer und deren Beurteilung durch die Schüler sind in diesem Punkt relativ übereinstimmend, sondern auch die Erwartungen der Schülerschaft an ihre Lehrer decken sich mit den Erfahrungen weitgehend, denn die überwiegende Mehrzahl der Schüler (89,6%; n = 1135) erachtet eine engagierte *Unterrichtsvorbereitung* der Lehrer als „wichtig/eher wichtig“. Dennoch unterscheiden sich die Einschätzungen von Schülern Regionaler Schulen und von Gymnasiasten: Die Gruppe Jugendlicher, die eine Regionale Schule besucht, schätzt ihre Lehrerschaft marginal positiver ein als Gymnasiasten ihre Lehrer.²⁰³

5.2.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

In zentralen Befunden wurden die Orientierungsmuster von Lehrern im schulischen Alltag und insbesondere im sozialen Miteinander mit Schülern analysiert, um Hinweise auf die Frage *Welche Orientierungsmuster, das meint Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern bestimmen den gemeinsamen Schulalltag?* zu erhalten. Die differenzierte und transparente Analyse der Befunde hat einen wesentlichen Eindruck über Orientierungsmuster in Bezug auf das Selbstverständnis der befragten Lehrer und aus der Perspektive von Schülern ermöglicht. Dabei wurden sowohl zentrale als auch weniger zentrale Orientierungsmuster herausgearbeitet, die insgesamt sehr komplex erscheinen, so dass diese, nach einer kurzen Zusammenfassung zentraler Befunde zu den Orientierungsmustern von Lehrern, zur Strukturierung abschließend mit explorativen Analyseverfahren, Faktoren- und Clusteranalyse, systematisiert werden.

Insgesamt kann für die Befunde der Lehrerselbsteinschätzungen zum autoritären pädagogischen Stil festgehalten werden, dass Autorität ein legitimes Strukturmerkmal für die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ist. Diese Autorität muss aus Sicht von Lehrern jedoch eindeutig definiert sein. Legitime Autorität muss sich dabei an universalen Kriterien, wie beispielsweise an einem ausgeprägten Interesse an der Fachvermittlung und an den Leistungen der Schüler sowie an einem gewissen Maß an Strenge orientieren. Diese drei Eigenschaften werden von den Lehrern grundsätzlich als positive und durchaus legitime pädagogische Einstellungen und Haltungen dargestellt. Davon abweichend gibt es aber auch autoritäre Strukturmerkmale, die für den überwiegenden Teil der Lehrer nicht vertretbar sind und als illegitim eingeschätzt werden. Das sind vor allem diskreditierende Haltungen, wie beispielsweise Zweifel, Misstrauen, Überlegenheit oder Strafandrohungen. Diese Verhaltensweisen, die nicht zuletzt Kennzeichen eines stark machtvollen Vorgehens sind, werden von den Lehrpersonen weitgehend abgelehnt.

Der autoritäre pädagogische Stil stellt für die Pädagogen grundsätzlich kein Leitbild dar und ist im Selbstbild der Lehrer heute offensichtlich nicht mehr vorhanden bzw. in der spezifischen Form nicht nachweisbar.

²⁰² Kreuzung: Lehrer stellen hohe Forderungen an Schüler./*Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 10,555; Signifikanz = ,032; Cramers V = ,097; Signifikanz = ,032 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1125 (Erwartungen der Schüler an Lehrer: pädagogische Stile und Orientierungsmuster von Lehrern)

²⁰³ Kreuzung: Lehrer sind gut auf die Unterrichtsthemen vorbereitet./*Schulart*: Chi-Quadrat nach Pearson = 9,764; Signifikanz = ,045; Cramers V = ,092; Signifikanz = ,045 (sg); Anzahl der gültigen Fälle: 1153 (Schülerperspektive zu pädagogischen Stilen und Orientierungsmustern von Lehrern)

Im Unterschied zu den Lehrern bestimmen aus Sicht von Schülern illegitime Formen autoritärer Verhältnisse den Schulalltag jedoch stärker. Formen sachlich legitimer Autoritätsstrukturen, die sich u. a. durch Strenge und durch Aspekte der Wissensvermittlung und Leistungsorientierung von Lehrpersonen charakterisieren lassen, werden von den Schülern akzeptiert. Lehrern wird damit Autorität zugestanden, die sich allerdings an spezifischen Kriterien orientieren muss. Formen legitimer Autorität werden von den Schülern jedoch weniger erlebt. Vielmehr werden Ansätze von Beschreibungen einiger Lehrer als Autoritätspersonen sichtbar, aber die Eindrücke von ungerechtfertigten autoritären Verhaltensweisen der Lehrer relativieren das Autoritätsbild und vermitteln, dass Schüler ihre Lehrer verstärkt als autoritäre auftretend denn als Autoritätspersonen wahrnehmen.

Demokratisch-pädagogische Haltungen und Verhaltensweisen können auf Grundlage der Selbsteinschätzungen der Lehrer als deren Leitbild konstatiert werden, denn die überwiegende Mehrheit beansprucht für sich idealtypisch eine ausgeprägte, Schülern zugewandte, demokratisch-partnerschaftliche Einstellung, die die Wertschätzung der Schülerpersönlichkeiten impliziert, Schülern Partizipation am Schulalltagsgeschehen gestattet, sich durch selbstreflexive und konstruktiv kritische Haltungen charakterisiert und Schülern gegenüber gerecht ist. Die Tendenz zeigt sich innerhalb der Lehrerschaft Regionaler Schulen als auch innerhalb der Gymnasiallehrerschaft.

In den Bewertungen der Lehrer durch die Schüler werden in Bezug auf demokratisch orientierte Komponenten allerdings grundlegend kritische und skeptische Meinungen vertreten. Die Schüler bestätigen die dominant ausgeprägten demokratisch-partnerschaftlichen Einstellungen der Lehrer nicht bzw. nur minimal. Neben dieser Diskrepanz kann eine weitere konstatiert werden, die sich zwischen den realen Erfahrungen der Schüler und ihren Erwartungen an Lehrer herausstellt. Schüler wünschen sich zwar ausgeprägte demokratisch-partnerschaftlich orientierte Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrern, können diese in der Realität jedoch nur selten feststellen. Interessanterweise schätzen sich die Lehrpersonen aber nicht nur demokratisch-partnerschaftlich orientierter ein als Schüler sie erleben, sondern die Selbstbilder der Lehrer übertreffen auch noch die Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer. Die gegenwärtige Hinwendung zu einem demokratischen Konzept als Leitbild, das Lehrpersonen in hohem Maße verinnerlicht betrachten, steht im Kontrast zum Erlebnis und zur Deutung der Schülerschaft. Letztlich würde eine annähernd gleiche Wahrnehmung von Lehrern und Schülern aber zu einer demokratisch-partnerschaftlich ausgerichteten Lehrer-Schüler-Beziehung gehören. Eine sich annähernde Wechselseitigkeit in den Wahrnehmungen, bei denen durchaus Differenzen auftreten können, die jedoch weniger gravierend sind, kann als eine Voraussetzung für die Entwicklung eines demokratisch ausgerichteten Miteinanders interpretiert werden. Die auffälligen Differenzen in den Wahrnehmungen von Lehrern und Schülern verweisen auf ein Missverständnis zwischen den Generationen, aber auch auf eine Beziehungsdynamik, in der die Frage des Erziehungsstils von Lehrer- und Schülerseite zur Verhandlung steht.

Darüber hinaus können stark identische Meinungsbilder von Schülern und Lehrern gegenüber idealtypischen laissez-faire Orientierungsmustern konstatiert werden. Es wird ein generationsübergreifendes Verständnis deutlich, in dem antipädagogische und antiautoritäre Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen offensichtlich wenig Bedeutung haben.

Vor dem Hintergrund, dass LEWINS Kategorisierung grundlegend idealtypisch und somit, wie die Befunde zeigen, empirisch in dieser klaren Form nur schwer nachweisbar ist, wird, an den differenzierten Einzelbefunden anknüpfend, der Umfang dieser systematisch reduziert, um die Aufmerksamkeit der Analyse auf zentrale *Dimensionen* von Orientierungsmustern sowie auf *typische pädagogische Stile* der Lehrerschaft zu richten und damit ein facettenreiches Bild über gegenwärtige pädagogische Orientierungen zu ent-

wickeln. Mit dem faktoren- und anschließenden clusteranalytischen Vorgehen wird die Komplexität der durch die Einzelbefunde gewonnenen Informationen reduziert und die kategoriengeleitete Analyse entsprechend der Lewinschen Führungsstile durch eine explorative Betrachtung aller im Fragebogen vorgegebenen Items ergänzt, um Dimensionen von Orientierungsmustern zu entwickeln, die die Wahrnehmungen der Befragten abbilden.

5.2.2.4.1 Dimensionen selbstreflektierter Orientierungsmuster von Lehrern

Faktorenanalytisch lassen sich für mögliche Orientierungsmuster von Lehrern im schulischen Alltag und im Umgang mit Schülern zwei Dimensionen bilden (Tab. 18). Eine erste Dimension (Tab. 18: 1) wird durch Items entwickelt, die fast ausschließlich dem idealtypischen demokratischen pädagogischen Stil zugeordnet werden können (Cronbachs Alpha = ,873). Zentrale Bezugspunkte dieser Dimension sind Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern, im Schulalltag schülerorientiert zu agieren, Schülern Wertschätzung entgegen zu bringen und Partizipation zu gewähren, selbstreflexiv und konstruktiv kritisch zu sein und Schülern gegenüber gerecht aufzutreten. Diese Dimension wird aufgrund ihrer Bezugspunkte als **schülerorientierte Lernbegleitung** (Tab. 18) bezeichnet.

Die zweite Dimension (Tab. 18: 2) wird aus Items gebildet, die eindeutig und ausschließlich unter dem idealtypischen autoritären Stil subsumiert werden können (Cronbachs Alpha = ,582). Implizit sind dieser Dimension Orientierungen von Lehrern wie beispielsweise ein ausgeprägtes Interesse an der Wissensvermittlung sowie an den Leistungen der Schüler bei gleichzeitig geringerem Interesse an der gesamten Schülerpersönlichkeit, eine grundsätzliche Leistungsorientierung und ein insgesamt direktives, Macht demonstrierendes sowie misstrauisches Verhalten im Umgang mit Schülern. Diese Bezugspunkte werden unter der Dimension der **leistungsorientierten Autorität** zusammengefasst.

Tab. 18: Dimensionen selbstreflektierter Orientierungsmuster von Lehrern

	Dimension / Faktor	
	(1)	(2)
Item	Schülerorientierte Lernbegleitung	Leistungsorientierte Autorität
Ich nehme mir Zeit für Schüler.	,719	
Ich zeige Schülern gegenüber Anerkennung.	,668	
Ich gebe Schülern das Gefühl, dass sie mir vertrauen können.	,680	
Ich kann mich in die Gedanken und Gefühle von Schülern einfühlen.	,616	
Ich bin kooperativ im Umgang mit meinen Schülern.	,600	
Ich bin im Umgang mit Schülern zu Kompromissen bereit.	,582	
Ich bin ein guter Berater für meine Schüler.	,606	
Ich trete für die Interessen der Schüler ein.	,587	
Ich bin bereit, Kritik anzunehmen.	,565	

Ich kann eigene Fehler und Schwächen zugeben.	,541	
Ich nehme Schüler ernst.	,529	
Ich beteilige Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen.	,506	
Ich stelle hohe Forderungen an Schüler.	,422	
Ich vertraue Schülern.	,485	
Ich habe ein freundliches Verhältnis zu Schülern.	,499	
Ich kritisiere aufgaben- und sachbezogen.	,475	
Ich gehe höflich auf Schüler ein.	,472	
Ich gestalte den Unterricht methodisch abwechslungsreich.	,435	
Ich bin vorrangig an der Vermittlung meines Faches interessiert.		,734
Ich zeige Schülern, dass ich ihnen überlegen bin.		,571
Ich interessiere mich vorrangig für die Leistungen der Schüler.		,604
Ich bestimme den Ablauf im Unterricht und im allgemeinen Schulgeschehen.		,532
Ich bin Schülern gegenüber eher misstrauisch.		,383
Cronbachs Alpha	,872	,539
Anzahl gültiger Fälle	227	241
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.		

5.2.2.4.2 Lehrertypen in der Perspektive der Selbstreflexion

Eine clusteranalytische Ermittlung der Verteilung der Lehrpersonen innerhalb der Dimensionen von Orientierungsmustern (Tab. 18), die auf Grundlage ihrer subjektiven Selbsteinschätzungen herausgearbeitet werden konnten, fördert drei Gruppen von Lehrern zu Tage (Abb. 56), die mit jeweils unterschiedlichen pädagogischen Stilen im schulischen Alltag und im Umgang mit Schülern agieren und in denen die beiden analysierten Dimensionen (Tab. 18) in unterschiedlicher Intensität zum Tragen kommen. Die analysierten Typen von Lehrern werden bezeichnet als:

- Leistungsorientierte Autoritätsperson
- Schülerorientierter Lernbegleiter
- Schüler- und leistungsorientierte Lehrperson

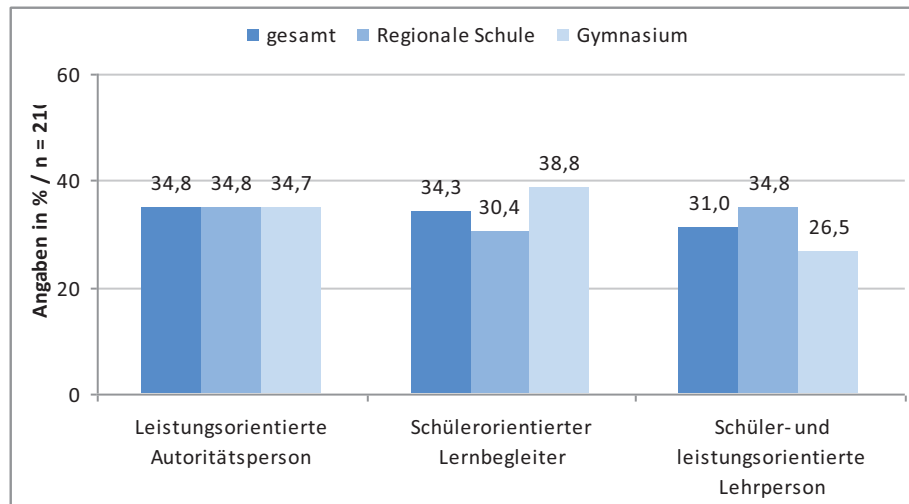


Abb. 56: Selbstreflektierte, typische Orientierungsmuster von Lehrern - Schulart

Insgesamt lassen sich aus Sicht der befragten Lehrer eindeutige Orientierungen an zentralen pädagogischen Stilen herausarbeiten, die sich, wenn auch mit Abweichungen, sowohl in den Gymnasien als auch in den Regionalen Schulen wiederfinden (Abb. 56). Konkret zeigen sich drei Selbstbilder von Lehrern, denen jeweils etwa ein Drittel der Lehrpersonen angehört. So stellt sich ein Drittel der Lehrpersonen als **leistungsorientierte Autoritätsperson** dar, ein weiteres Drittel sieht sich selbst als **schülerorientierter Lernbegleiter** und ein weiteres Drittel der Lehrer lässt sich als **schüler- und leistungsorientierte Lehrperson** beschreiben. Während die leistungsorientierten Autoritätspersonen vorwiegend durch Eigenschaften des autoritären pädagogischen Stils charakterisierbar sind, wie beispielsweise ein auffallendes Interesse an der Wissensvermittlung sowie an den Leistungen der Schüler bei tendenziell geringerem Interesse an der Schülerpersönlichkeit und ein grundsätzlich direktives, Macht demonstrierendes sowie misstrauisches Verhalten im Umgang mit Schülern (Tab. 18), kennzeichnen die schülerorientierten Lernbegleiter vornehmlich Aspekte des demokratischen pädagogischen Stils. Die Identifizierung einer deutlich leistungsorientierten Autoritätsperson weist darauf hin, dass es in der Schule gesetzte, von außen bestimmte, hierarchische Verhältnisse gibt, die von Lehrern durchgesetzt werden. In Abgrenzung zur leistungsorientierten Autoritätsperson zeichnen sich schülerorientierte Lernbegleiter durch eine besonders ausgeprägte Schülerorientierung, durch ein wohlwollendes Interesse an den Schülern als ganzheitlichen Personen, die nicht auf Leistungs- und Lernbereitschaft reduziert werden können, durch die Fähigkeit zum wertschätzenden und auf Gerechtigkeit basierenden Umgang mit Schülern, durch die Fähigkeit zur Selbstreflexivität, zur konstruktiven Kritik und durch Angebote zur Partizipation der Schüler im Schulalltag aus. Ausgeschlossen ist jedoch nicht, dass einige schülerorientierte Lernbegleiter auch leistungsorientierte Einstellungen zeigen und umgekehrt, dass einige leistungsorientierte Autoritätspersonen auch Aspekte für sich beanspruchen, die im Wesentlichen den schülerorientierten Lernbegleiter ausmachen. Allerdings sind die Anteile des jeweils anderen Typus von derart geringer Bedeutung, dass sie nicht als zentrale Merkmale aufgenommen werden. In dem dritten identifizierten Typus, sind hingegen beide Merkmalsanteile, sowohl die der leistungsorientierten Autoritätsperson als auch die des schülerorientierten Lernbegleiters, von gleichrangiger Bedeutung, so dass dieser aufgrund der Gleichzeitigkeit der beiden bereits analysierten pädagogischen Orientierungsmuster auch als schüler- und leistungsorientierte Lehrperson bezeichnet wird.

5.2.2.4.3 Dimensionen von Orientierungsmustern von Lehrern aus Sicht von Schülern

Auf der Grundlage der Bewertungen der Lehrer durch die Schüler lassen sich faktorenanalytisch drei Dimensionen lehrerspezifischer Orientierungsmuster gewinnen. Die erste Dimension (Tab. 19: 1), die als **schülerorientierte Lernbegleitung** (Cronbachs Alpha: ,906) bezeichnet wird, bildet sich fast ausschließlich aus Eigenschaften, die dem demokratisch-pädagogischen Stil zuordenbar sind. Die Merkmale, die diese Dimension ausmachen, sind aus Sicht von Lehrern und aus Sicht von Schülern ähnlich, so dass von einem generationenübergreifenden Verständnis in Bezug auf Merkmale einer schülerorientierten demokratischen Lernbegleitung ausgegangen werden kann.

Der zweiten Dimension (Tab. 19: 2) lehrerspezifischer Orientierungsmuster, die sich auf der Basis der Bewertungen der Schüler identifizieren lässt, sind konsequent Haltungen implizit, die dem autoritären pädagogischen Stil zugehörig sind. Diese Dimension wird als **leistungsorientiert-autoritär** benannt (Cronbachs Alpha: ,842). Zwar gibt es in den Selbstbildern der Pädagogen ebenso eine Dimension, die in erster Linie aus Aspekten des autoritären pädagogischen Stils gebildet wird, aber aufgrund der Legitimität und Universalität der sie konstruierenden Merkmale kann diese eher als leistungsorientierte Autorität charakterisiert werden. Bei den Schülern enthält die leistungsorientiert-autoritäre Dimension allerdings neben legitimen Autoritätsaspekten auch illegitime Kriterien, die auf die Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern, im Sinne von Geringschätzung zielen. Zu den Aspekten, die aus Sicht der Lehrpersonen selbst eine starke autoritätsbezogene Dimension ausmachen, wie beispielsweise ein ausgeprägtes Interesse an der Wissensvermittlung, eine dominante Leistungsorientierung und ein insgesamt direktives, Macht demonstrierendes sowie misstrauisches Verhalten im Umgang mit Schülern, ergänzen Schüler zusätzlich Verhaltensweisen von Lehrern, wie „Lehrer lassen nur ihre eigene Meinung gelten.“, „Lehrer zweifeln den Lernwillen der Schüler an.“, „Lehrern ist es egal, ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht.“, „Lehrer sind streng.“, „Lehrer äußern Strafandrohungen.“ und „Lehrer üben häufig persönliche Kritik.“. Diese von Schülern ergänzten Merkmale zu dieser Dimension sind eher illegitime Autoritätsaspekte und damit *autoritär* und nicht auf *Autorität* begründet.

Die dritte Dimension (Tab. 19: 3) lehrerspezifischer Orientierungsmuster aus Sicht von Schülern wird aus zweierlei Items gebildet. Die eine Gruppe von Items fokussiert die Ebene des demokratisch-pädagogischen Stils. Mit der anderen Gruppe werden Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern im Schulalltag und gegenüber Schülern thematisiert, deren Zugehörigkeit zu einem pädagogischen Stil nicht eindeutig ist, weil diese vielmehr Ausschnitte grundlegender Erwartungen an den Lehrerberuf darstellen. Ausdruck demokratischer Orientierungen, die in dieser Dimension enthalten sind, sind beispielsweise die Kooperationsbereitschaft von Lehrern, die Bereitschaft und die Fähigkeit zur konstruktiven Kritik, auch in Leistungs- und Bewertungssituationen, zur Schülerpartizipation und zum wertschätzenden Umgang mit Schülern. Aspekte, die tendenziell allgemeinen Erwartungen an den Lehrerberuf entsprechen, sind beispielsweise, dass Lehrer hohe Forderungen an Schüler stellen, sich konkret auf die Unterrichtsthemen vorbereiten und sich in Leistungsbewertungsprozessen durch ein transparentes Vorgehen auszeichnen. Diese Eigenschaften werden insgesamt unter der Dimension der **leistungsorientierten Pädagogik** subsumiert (Cronbachs Alpha: ,715).

Tab. 19: Dimensionen lehrerspezifischer Orientierungsmuster aus Sicht von Schülern

	Dimension / Faktor		
	(1)	(2)	(3)
Items	Schülerorientierte Lernbegleitung	Leistungsorientiert-autoritär	Leistungsorientierte Pädagogik
Lehrer können sich in die Gedanken und Gefühle von Schülern einfühlen.	,681		
Lehrer geben Schülern das Gefühl, dass sie ihnen vertrauen können.	,731		
Lehrer sind gute Berater für Schüler.	,688		
Lehrer nehmen sich Zeit für Schüler.	,672		
Lehrer vertrauen Schülern.	,684		
Lehrer zeigen Schülern gegenüber Anerkennung.	,690		
Lehrer sind Freunde für Schüler.	,501		
Lehrer treten für die Interessen der Schüler ein.	,652		
Lehrer können eigene Fehler und Schwächen zugeben.	,607		
Lehrer haben ein freundliches Verhältnis zu Schülern.	,633		
Lehrer loben Schüler.	,547		
Lehrer lassen Schülern im Unterricht sehr viel Freiheit.	,397		
Lehrer sind bereit Kritik anzunehmen.	,581		
Lehrer sind im Umgang mit Schülern zu Kompromissen bereit.	,618		
Lehrer gehen höflich auf Schüler ein.	,605		
Lehrer behandeln alle Schüler gleich.	,491		
Lehrer zeigen Schülern, dass sie ihnen überlegen sind.		,668	
Lehrer lassen i.d.R. nur ihre eigene Meinung gelten.		,641	
Lehrer sind Schülern gegenüber misstrauisch.		,637	
Lehrer zweifeln den Lernwillen der Schüler an.		,624	
Lehrern ist es egal, ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht.		,618	
Lehrer sind streng.		,578	
Lehrer sind vorrangig an der Vermittlung ihres Faches interessiert.		,565	
Lehrer äußern Strafandrohungen.		,543	
Lehrer kritisieren Schüler persönlich.		,531	
Lehrer bestimmen den Ablauf im Unterricht und im allgemeinen Schulgeschehen.		,549	

	Dimension / Faktor		
	(1)	(2)	(3)
Items	Schülerorientierte Lernbegleitung	Leistungsorientiert-autoritär	Leistungsorientierte Pädagogik
Lehrer stellen hohe Forderungen an Schüler.			,664
Lehrer sind gut auf die Unterrichtsthemen vorbereitet.			,522
Lehrer sind kooperativ im Umgang mit Schülern.			,597
Lehrer nehmen Schüler ernst.			,628
Lehrer begründen ihre Benotungen/Bewertungen.			,522
Lehrer beteiligen Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen.			,442
Neben den Zensuren geben Lehrer Schülern persönliche Rückmeldungen zu ihren Leistungen.			,414
Cronbachs Alpha	,903	,809	,715
Anzahl gültiger Fälle	1053	1077	1096
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.			

5.2.2.4.4 Leistungsorientierung als typische Eigenschaft von Lehrern in der Perspektive der Schüler

Neben der faktorenanalytischen Herleitung von Dimensionen lehrerspezifischer Orientierungsmuster aus Sicht von Schülern interessiert auch, welche Wahrnehmungsmuster sich innerhalb der Schülerschaft in Bezug auf Lehrer identifizieren lassen und wie sich die ermittelten Orientierungsmuster in dieser Typenbildung von Lehrern aus Sicht von Schülern wiederfinden.

Festgehalten werden kann, dass Schüler ein relativ eindeutiges Bild von Lehrern entwerfen, denn es lassen sich clusteranalytisch lediglich zwei Typen von Lehrern in den Wahrnehmungen der Schüler nachweisen. Zum einen beschreiben Schüler einen **leistungsorientiert-autoritären Lehrertypus** und zum anderen eine **schüler- und leistungsorientierte Lehrperson** (Abb. 57), wobei Schüler ihre Lehrer häufiger als schüler- und leistungsorientiert denn als leistungsorientiert-autoritär wahrnehmen. Dabei unterscheiden sich die Wahrnehmungen von Gymnasiasten und Schülern Regionaler Schulen (Abb. 57) ebenso wenig, wie sich die Bewertungen von Schülerinnen und Schülern unterscheiden (Abb. 58). Charakteristisch für den leistungsorientiert-autoritären Lehrer sind Leistungsorientierung, ein von Misstrauen, Direktive und Machtdemonstration dominiertes Verhalten gegenüber Schülern, Rechthaberei, Infragestellung des Lernengagements, Gleichgültigkeit gegenüber Lern- und Verstehensprozessen von Schülern, Strenge, Androhung illegitimer Sanktionen sowie destruktives, auf die Persönlichkeit der Schüler zielendes Kritisieren. Hingegen zeichnet sich der Typus der schüler- und leistungsorientierten Lehrperson aus Sicht der Schüler durch Aspekte ausgeprägter Schülerorientierung verbunden mit einem Selbstverständnis der Lehrer als Lernbegleiter, aber auch durch Aspekte ausgeprägter Leis-

tungsorientierung aus, ohne diese autoritär durchzusetzen (Tab. 19). Zu den konkreten Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern, die Schüler als schüler- und leistungsorientiert bewerten, gehört beispielsweise, im Schulalltag schülerorientiert zu agieren, Schülern wertschätzend zu begegnen, Partizipation anzubieten, selbstreflexiv und konstruktiv kritisch zu sein, im Umgang mit allen Schülern gerecht und kooperativ zu sein, Forderungen im Sinne von Leistungserwartungen an Schüler zu stellen und in Leistungsbewertungssituationen transparent vorzugehen (Tab. 19). Allerdings nehmen Schüler den Typus der schüler- und leistungsorientierten Lehrperson auch im Zusammenhang mit Aspekten wahr, die den leistungsorientiert-autoritären Lehrer beschreiben, wengleich diese von sehr geringer Bedeutung sind. Umgekehrt erkennen Schüler, deren Wahrnehmungen von einem leistungsorientiert-autoritären Lehrer dominiert werden, auch Anteile demokratisch-pädagogischer Orientierungen, diese sind jedoch marginal. Im Gegensatz zu den Selbstbildern der befragten Pädagogen nehmen Schüler im Schulalltag in geringerem Maße demokratisch-schülerorientiert auftretende Lehrpersonen wahr. Das bedeutet, der auf Entwicklung und Förderung bezogene Pädagoge, der ressourcenorientiert auf Schüler einwirkt und nicht in erster Linie leistungsorientiert, leistungsmessend und -bewertend agiert, ist in den Wahrnehmungen der Schüler nicht nachweisbar. Allerdings versteht sich ein Drittel der Lehrer selbst als schülerorientierter Lernbegleiter (Abb. 56). Offensichtlich zeigt sich hier eine Diskrepanz zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrer und den Darlegungen der Schüler. Zu fragen ist, ob sich Schüler überhaupt den schülerorientierten Lernbegleiter als Lehrer wünschen. Zur Beantwortung dieser Frage werden im nächsten Abschnitt die Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer analysiert und den realen Erfahrungen gegenübergestellt.

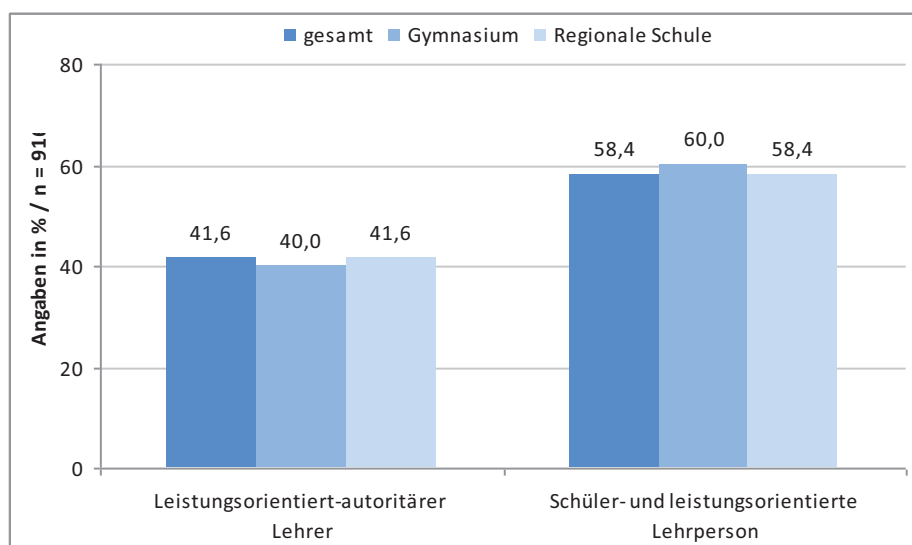


Abb. 57: Orientierungsmuster von Lehrern aus Schülersicht - Schulart

Grundsätzlich dominiert aus Sicht von Schülern die Leistungsorientierung das Lehrerhandeln, die ausgeprägt in beiden aus Schülersicht identifizierbaren Lehrertypen zur Geltung kommt. Somit scheint Leistung immer eine große Rolle bei Schülern zu spielen, wenn sie an ihre Lehrer denken. Dieser Befund spiegelt auch einen Auftrag bzw. ein Verständnis von Schule als Institution der Qualifikation und Allokation wider.

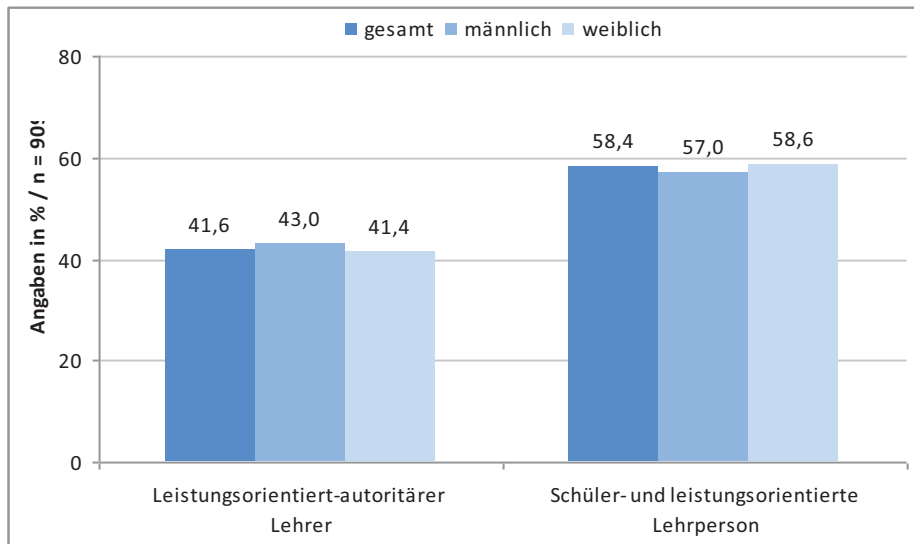


Abb. 58: Orientierungsmuster von Lehrern aus Schülersicht - Geschlecht

5.2.2.4.5 Dimensionen von Erwartungen an Lehrer aus Sicht von Schülern

Aus Sicht von Schülern gibt es drei Dimensionen von Erwartungen, die Schüler im Kontext idealer Vorstellungen von Lehrern haben. Die erste Dimension (Tab. 20: 1) wird ausschließlich aus Items gebildet, die dem idealtypischen, demokratisch orientierten pädagogischen Stil zugeordnet werden können. Kennzeichen dieser Dimension sind beispielsweise Aspekte wie Anerkennung, Vertrauen, Partizipation, Empathie und Achtung, so dass diese als Dimension **schülerorientierter Lernbegleitung** bezeichnet wird (Cronbachs Alpha: ,878). In der Dimension **diskursiv-leistungsorientierter Pädagogik** (Tab. 20: 2) sind zwar vorrangig Komponenten demokratischer Führung einbezogen, die im Unterschied zur schülerorientierten Lernbegleitung jedoch verstärkt den diskursiven Charakter betonen (Cronbachs Alpha: ,639). Die Bestimmung des diskursiven Charakters basiert auf den Forderungen von Schülern nach der Fähigkeit zur Selbstkritik, zur konstruktiven Kritik als Gegenpol zu Kritikäußerungen, die einerseits auf die Beziehungsebene und andererseits auf die Persönlichkeit der Schüler zielen und nach der Forderung zum persönlichen Feedback in Leistungsbewertungssituationen. Der leistungsorientierte Anteil dieser Dimension speist sich insbesondere aus der Erwartung der Schüler an ihre Lehrer, hohe Anforderungen zu stellen. Die Dimension der **leistungsorientierten Wissensvermittlung** (Tab. 20: 3) wird aus Items gebildet, die in idealtypischer Betrachtung dem autoritären pädagogischen Stil zuzuordnen sind (Cronbachs Alpha: ,538). Kernpunkte dieser Dimension sind eine ausgeprägte Leistungsorientierung, ein dominantes Interesse an der Wissensvermittlung und an den Leistungen der Schüler sowie Direktive im Schulalltag, insbesondere im Unterricht.

Tab. 20: Dimensionen von Erwartungen an Lehrer aus Sicht von Schülern

Item	Dimension / Faktor		
	(1)	(2)	(3)
	Schülerorientierte Lernbegleitung	Diskursiv-leistungsorientierte Pädagogik	Leistungsorientierte Wissensvermittlung
Lehrer nehmen sich Zeit für Schülerprobleme.	,735		
Lehrer zeigen Schülern gegenüber Anerkennung.	,702		
Lehrer geben Schülern das Gefühl, dass sie ihnen vertrauen können.	,694		
Lehrer haben ein freundliches Verhältnis zu Schülern.	,675		
Lehrer vertrauen Schülern.	,634		
Lehrer treten für die Interessen der Schüler ein.	,643		
Lehrer sind gute Berater für Schüler.	,629		
Lehrer können sich in die Gedanken und Gefühle von Schülern einfühlen.	,620		
Lehrer nehmen Schüler ernst.	,622		
Lehrer gestalten den Unterricht abwechslungsreich.	,580		
Lehrer beteiligen Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen.	,573		
Lehrer nehmen auf Schüler mit schlechten Schulleistungen Rücksicht.	,549		
Lehrer loben Schüler gern.	,505		
Lehrer üben aufgaben- und sachbezogene Kritik.		,789	
Lehrer sind bereit, Kritik anzunehmen.		,622	
Neben den Zensuren geben Lehrer Schülern persönliche Rückmeldungen zu ihren Leistungen.		,613	
Lehrer stellen hohe Forderungen an Schüler.		,591	
Lehrer stellen hohe Forderungen an Schüler.			,330
Lehrer interessieren sich vorrangig für die Leistungen der Schüler.			,667
Lehrer bestimmen in der Schule und im Unterricht über alles.			,660
Lehrer sind vorrangig an der Vermittlung ihres Faches interessiert.			,711
Cronbachs Alpha	0,876	0,638	0,463
Anzahl gültiger Fälle	1066	1089	1129
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.			

5.2.2.4.6 Schüler- und Leistungsorientierung als konkrete Erwartungen an Lehrer

Wie sich Schüler Lehrpersonen in ihren reflektierten Vorstellungen wünschen, ist in den Abb. 59 und Abb. 60 dargestellt. Clusteranalytisch werden auf der Grundlage der Meinungen der Schüler drei idealisierte Lehrertypen gebildet:

- der leistungsorientierte Wissensvermittler,
- der schülerorientierte, diskursiv-leistungsorientierte Lernbegleiter und
- der leistungs- und schülerorientierte Wissensvermittler.

Ein Viertel der Schüler wünscht sich demnach Lehrpersonen, die sich als **leistungsorientierte Wissensvermittler** auszeichnen (Abb. 59). Diese Gruppe von Schülern erwartet von Lehrern eine grundsätzliche Leistungsorientierung, die Fokussierung fachlicher Themen als Komponente der Wissensvermittlung, ein auf die Leistungen der Schüler und nicht auf deren Gesamtpersönlichkeit gerichtetes Interesse sowie konkrete Vorgaben und Strukturen bei der Gestaltung des gemeinsamen Schulalltages. Eigenschaften wie Anerkennung, Vertrauen, Partizipation, Empathie und Achtung im sozialen Miteinander mit Schülern zeichnen diesen Lehrertypus nur begrenzt aus. Diskursivität als Basis des gemeinsamen Aus- und Handelns wird vom leistungsorientierten Wissensvermittler ebenso nur begrenzt erwartet. Im Wesentlichen wünscht ein Viertel der Schüler einen Lehrertypus aus autoritätsbezogenen Eigenschaften, wobei sich die Vorstellungen von Schülern Regionaler Schulen und von Gymnasiasten, aber auch von Schülerinnen und Schülern unterscheiden: Mehr Schüler Regionaler Schulen als Gymnasiasten (Abb. 59) und mehr Schüler als Schülerinnen (Abb. 60) wünschen sich Lehrer als leistungsorientierte Wissensvermittler.

Als Kontrast zum Typus des leistungsorientierten Wissensvermittlers kann aus Sicht ca. eines Drittels der Schüler das Bild von einem **schülerorientierten, diskursiv-leistungsorientierten Lernbegleiter** (Abb. 59) entwickelt werden. Kernpunkte dieses Typus sind sowohl Verhaltensweisen der schülerorientierten Lernbegleitung als auch der diskursiv-leistungsorientierten Pädagogik (Tab. 20). Am stärksten gewünscht ist jedoch der Habitus der schülerorientierten Lernbegleitung. In den Vorstellungen dieser Schüler zeichnen sich Lehrer dadurch aus, dass sie sich Zeit nehmen für Schüler, dass sie Schülern gegenüber Anerkennung zeigen, ihnen ein Vertrautheitsgefühl vermitteln, dass sie Schülern gegenüber freundlich auftreten und sich für die Interessen der Schüler einsetzen, empathiefähig sind und Schüler ernst nehmen. Erwartet wird auch, dass Lehrer Schülern bei der Schulalltagsgestaltung und bei der Gestaltung des Unterrichts Mitspracherechte einräumen, dass sie Schüler loben und auf Schüler mit schlechten Schulleistungen Rücksicht nehmen, dass sie selbstreflexiv und konstruktiv kritisch sind, aber auch hohe Forderungen an Schüler stellen. Autoritätsbezogene Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen, die dem leistungsorientierten Wissensvermittler zugestanden werden, sind für den Typus des schülerorientierten, diskursiv-leistungsorientierten Lernbegleiters irrelevant. Allerdings unterscheiden sich die Erwartungen zwischen Schülern Regionaler Schulen und Gymnasiasten in Bezug auf diesen Lehrertypus deutlich: Während fast jeder zweite Gymnasiast diesen Lehrertypus favorisiert, sind es nur 29,9% der Schüler Regionaler Schulen, die sich schülerorientierte, diskursiv-leistungsorientierte Lehrer wünschen (Abb. 59). Eine Differenzierung nach Geschlecht zeigt ebenso unterschiedliche Eindrücke von Schülerinnen und Schülern, wenngleich diese weniger gravierend sind als zwischen den Schularten. So können sich 43,8% der Schülerinnen, aber nur 34,7% der Schüler diesen Lehrertypus vorstellen (Abb. 60). Der Wunsch nach demokratischen Orientierungen ist somit einerseits in Gymnasien und andererseits innerhalb der Gruppe der Schülerinnen stärker ausgeprägt als an Regionalen Schulen und innerhalb der Gruppe der männlichen Schüler.

Eine facettenreiche Ausgestaltung mit unterschiedlichen lehrerspezifischen Verhalten spiegelt sich in den Vorstellungen der Schüler von einem **leistungs- und schülerorientierten Wissensvermittler** (Abb. 59) wider. Diesen Lehrertypus favorisiert ungefähr ein Drittel der befragten Schüler, wobei die Erwartungen der Schüler unterschieden nach Schularten (Abb. 59) und unterschieden nach Geschlecht (Abb. 60) nur unwesentlich voneinander abweichen. Auch wenn sich in diesem Typus sehr unterschiedliche pädagogische Orientierungen wiederfinden, dominiert in erster Linie die Forderung nach Leistungsorientierung und Wissensvermittlung (Tab. 20: 3), gefolgt von Vorstellungen über Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrern, die unter der Dimension der schülerorientierten Lernbegleitung subsumiert sind (Tab. 20: 1), gefolgt von Erwartungen nach Diskursivität (Tab. 20: 2), die im Gegensatz zu den Forderungen nach Leistungsorientierung, Wissensvermittlung und Schülerorientierung jedoch relativ gering ausgeprägt sind.

Der Typus des schülerorientierten, diskursiv-leistungsorientierten Lernbegleiters und des leistungs- und schülerorientierten Wissensvermittlers unterscheiden sich wie folgt: Beim schülerorientierten, diskursiv leistungsorientierten Lernbegleiter kommt die Forderung der Schüler zur Geltung, dass Lehrer Verhandlungen und Besprechungen mit Schülern eingehen. Nuanciert charakterisiert ihn eine auffällige Schülerorientierung gegenüber einer in Grundzügen ausgeprägten Leistungsorientierung. Der Typus des leistungs- und schülerorientierten Wissensvermittlers kennzeichnet sich hingegen durch eine dominante Leistungsorientierung, die im Gegensatz zur Schülerorientierung weitaus stärker ausgeprägt ist. Zentral ist für diesen Typus auch ein exaltes Interesse an der Wissensvermittlung, im Gegenzug zur Einstellung, ein Lernbegleiter für Schüler zu sein, mit der sich der schülerorientierte, diskursiv-leistungsorientierte Lernbegleiter auszeichnen würde. Der schülerorientierte, diskursiv-leistungsorientierte Lernbegleiter ist außerordentlich schülerbezogen und der leistungs- und schülerorientierte Wissensvermittler ist auf Unterrichtsinhalte bezogen.

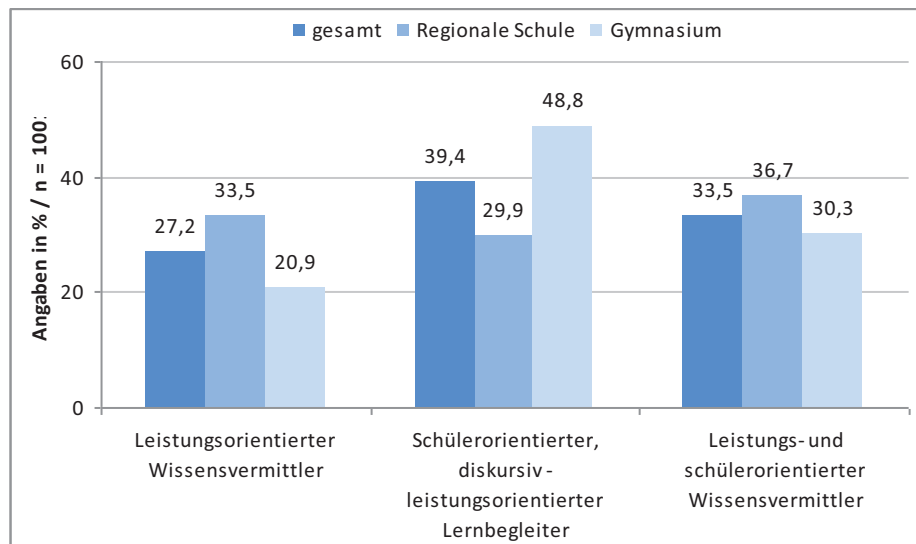


Abb. 59: Schüler- und Leistungsorientierung als Erwartungen an Lehrer - Schulart

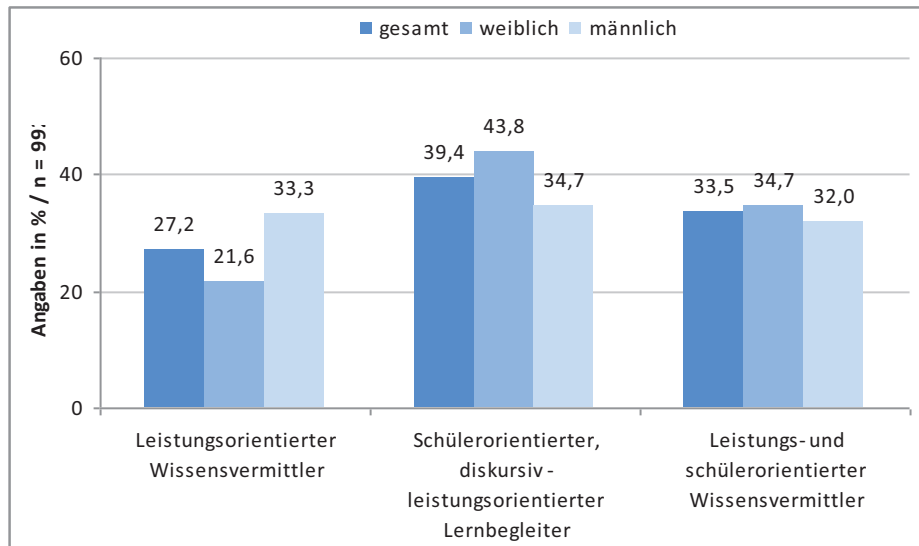


Abb. 60: Schüler- und Leistungsorientierung als Erwartungen an Lehrer - Geschlecht

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich im Gegensatz zu den Selbstbildern der befragten Pädagogen aus Sicht der Schüler kein ausschließlich am demokratisch-pädagogischen Stil orientierter Lehrertypus identifizieren lässt. Der unverkennbar auf Entwicklung und Förderung zielende Pädagoge, der ressourcenorientiert auf Schüler eingeht und für den Leistungsorientierung, Leistungsmessung und Leistungsbewertung sekundär sind, ist in den Reflexionen der Schüler über ihren Schulalltag nicht nachweisbar. Mit Blick auf die Erwartungen der Schüler an Lehrer zeigt sich aber auch, dass ein solcher Lehrertypus, der insbesondere durch Schülerorientierung verbunden mit einem Berufsselbstverständnis als Lernbegleiter geprägt ist, als reiner Typ nicht identifizierbar ist. Vielmehr ist der Aspekt der Schülerorientierung integraler Bestandteil zweier weiterer Typen: Zum einen findet sich eine dominierende Schülerorientierung im Typus des schülerorientierten, diskursiv-leistungsorientierten Lernbegleiters (Abb. 59) und zum anderen im Typus des leistungs- und schülerorientierten Wissensvermittlers (Abb. 59) wider. Darüber hinaus kommt der Aspekt der Leistungsorientierung der Pädagogen in jedem der drei aus idealtypischer Schülersicht identifizierten Lehrercharaktere zum Tragen. Leistungsorientierung ist somit offensichtlich eine wesentliche Erwartung der Schüler an ihre Lehrer. Schüler wünschen sich Lehrer nicht als Beziehungspartner und Vertrauenspersonen, sondern vielmehr gestehen sie Lehrern eine starke Leistungsorientierung zu. Den Auftrag von Schule haben Schüler internalisiert.

Zudem wird in den Erwartungen der Schüler kein Bild einer ausschließlich autoritären Lehrperson als wünschenswert konstruiert, wie diese in den realen Erfahrungen der Schüler eine Rolle spielt. Augenscheinlich gibt es in diesem Zusammenhang eine Diskrepanz zwischen den Erfahrungen und den Erwartungen der Schüler, die darin zu sehen ist, dass legitime autoritätsbezogene, aber auch illegitime autoritäre Eigenschaften von Lehrern in der durch Schüler reflektierten schulischen Realität eine gravierende Rolle spielen, diese in den idealen Vorstellungen der Schüler von ihren Lehrern in eindeutiger Form aber nicht gewünscht werden. Autoritätsbezogene Verhaltensweisen sind dann akzeptiert, wenn neben Leistungsorientierung und Autorität auch Wert auf Diskursivität gelegt und Schüler als Lernpersönlichkeiten akzeptiert werden.

5.3 Institutionsbedingte Einflussfaktoren auf intergenerative Beziehungen

Neben personenbezogenen Faktoren sind auch außerpersonale und institutionelle Gegebenheiten in den Wahrnehmungen von Lehrern und Schülern für die Entwicklung und Entfaltung intergenerativer Beziehungen an Schulen von Bedeutung. Daher wurden beide Gruppen danach gefragt, welche solcher Bedingungen sich positiv oder negativ auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern auswirken. Leitend für die Analyse ist die Fragestellung: *Welche institutionellen Faktoren beeinflussen die intergenerativen Beziehungen an Schulen?*

Anders als die bislang transparent und differenziert dargestellten Befunde, die auf Grundlage der Positionierungen der Befragten zu formulierten Items entstanden, werden die Ergebnisse zu den äußeren Einflussfaktoren auf intergenerative Beziehungen nicht durch die Vorgabe von Items ermittelt, sondern durch spontane Äußerungen der Befragten auf offen formulierte Fragestellungen, die ein breitgefächertes Spektrum schüler- und lehrerspezifischer Eindrücke zulassen.²⁰⁴ Die vorliegenden Antworten wurden mit der Angabe der Probandennummern wörtlich von den Fragebögen übernommen, anschließend paraphrasiert und thematisch zusammengefasst, so dass in einem nächsten Schritt Inhaltskategorien entwickelt werden konnten. Für die Antworten der Befragten wurden absolute und prozentuale Häufigkeiten ermittelt, so dass diese in ihrer Gewichtung dargestellt werden können. Die Häufigkeiten verschiedener Inhalte können so interpretiert werden, dass die genannten außerpersonalen Einflussfaktoren in den Reflexionen und Beurteilungen der Befragten mehr oder weniger bedeutungsvoll sind. Das heißt, werden bestimmte Inhalte von Lehrern und/oder Schülern in variationsreichen Mehrfachantworten formuliert, dann geben diese Ergebnisse Auskunft über die aktuell vorherrschende Gestimmtheit in Bezug auf schulinhärente Faktoren, die intergenerative Beziehungen beeinflussen.

Aus Sicht von Schülern und aus Sicht von Lehrern haben außerpersonale Faktoren Einfluss auf die in der Schule praktizierte intergenerative Beziehungsarbeit. Dabei können sowohl positiv als auch negativ wirkende Einflussfaktoren ausgemacht werden, die von den beiden schulischen Hauptakteuren in der Bedeutung für das soziale Miteinander unterschiedlich beurteilt werden. Während ähnliche positiv wirkende Indikatoren von Schülern und Lehrern beschrieben werden, haben die Lehrpersonen in Bezug auf negativ wirkende Aspekte einen kritischeren und zudem einen komplexen Blick, der durch individuelle Erfahrungen geprägt ist. Insgesamt werden von beiden Personengruppen häufiger negative, außerpersonale Einflussfaktoren genannt als positive. Diese zusammenfassende Hypothese wird im Folgenden durch eine differenzierte und transparente Erläuterung zentraler Befunde nachvollziehbar.

5.3.1 Beziehungsfördernde Einflussfaktoren

Die aus Schüler- und aus Lehrerperspektive beschriebenen positiven Aspekte sind zum einen unter der Inhaltskategorie *Schulorganisation und Schulausstattung* und zum anderen unter der Kategorie *gemeinsame Unternehmungen von Schülern und Lehrern* zusammengefasst.

Schulorganisation und Schulausstattung (Abb. 61, Abb. 62)

Unter der Kategorie der *allgemeinen schulischen Einflussfaktoren* werden die von Lehrern und Schülern beschriebenen Aspekte subsumiert, die als grundsätzliche konzeptionelle sowie strukturelle Eigenheiten und Rahmenbedingungen der Institution Schule gelten. Konkret beziehen sich die Befragten in ihren Einschätzungen auf Kurswahlangebote, Begeg-

²⁰⁴ Die dieser Analyse zugrundeliegenden Fragestellungen sind im Schülerfragebogen unter 17c und 18c und im Lehrerfragebogen unter 16c und 17c nachlesbar.

nungsräume sowie auf das Schulgelände und -gebäude, aber auch auf die Schul- bzw. Klassengröße (Abb. 61). Relevant sind zudem Pausenregelungen, die Taktung der Unterrichtsstunden sowie die Schulordnung (Abb. 62).

Im Einzelnen schildern die Lehrpersonen ein vorhandenes *Kursangebot* (47,9%) für Schüler, das neben den Hauptunterrichtseinheiten individuell wählbar ist, und existierende *Begegnungsstätten* (47,9%), die beispielweise als Schulclubs, Rückzugs- und Freizeiträume oder Kabinette beschrieben werden, als beziehungsförderlich. Hinsichtlich der Kursangebote kommt dem Aspekt der Freiwilligkeit eine besondere Bedeutung zu, von dem sich Lehrer eine höhere Motivation der Schüler zum Lernen und gesteigertes Engagement im Unterricht erhoffen. Diese Faktoren begünstigen in den Meinungen der Lehrer das Klassenklima und somit auch die Beziehungspraxis. Von den befragten Schülern erwähnen lediglich 10,0% *Begegnungsstätten* und nur 2,9% *Kursangebote* als Aspekte, die die gemeinsame Beziehung begünstigen.

Bezüglich der Gestaltung des Schulgeländes und des -gebäudes werden Gegebenheiten beschrieben, die ein Wohlfühlen für Schüler und Lehrer an Schulen ermöglichen. Beispielsweise haben Schulhöfe, die Pausenaktivitäten anbieten und die insgesamt schülergerecht angelegt sind oder ein freundlich hergerichtetes atmosphärisches Schulgebäude wesentliche Bedeutung aus Sicht der beiden schulischen Hauptakteure, wobei diese Bedingungen etwas häufiger von Schülern (34,9%) formuliert werden als von Lehrern (26,3%).

Bedeutend mehr Lehrer als Schüler nehmen die *Größe der Schule* bzw. der einzelnen Klassen als einen Einflussfaktor für das Gelingen intergenerativer Beziehungen wahr. 19,5% der Lehrer formulieren bezüglich des Einflusses von *Schul- Klassengröße* Stellungnahmen wie z. B. „durch überschaubare bzw. kleine Schülerzahlen sind persönliche Kontakte möglich“, „kleine Schule - alle kennen sich“ oder „mit kleiner Klassenstärke ist besserer Unterricht möglich“. Hingegen beschreiben lediglich 2,0% der Schüler mit Äußerungen wie „kleine Schule“, „wenige in der Klasse“, „kleine Klasse mit den gleichen Lehrern“ oder „kleine Schule wie Familie“ die Überschaubarkeit der Schulgröße und des Klassenumfangs als relevante Bedingungen.

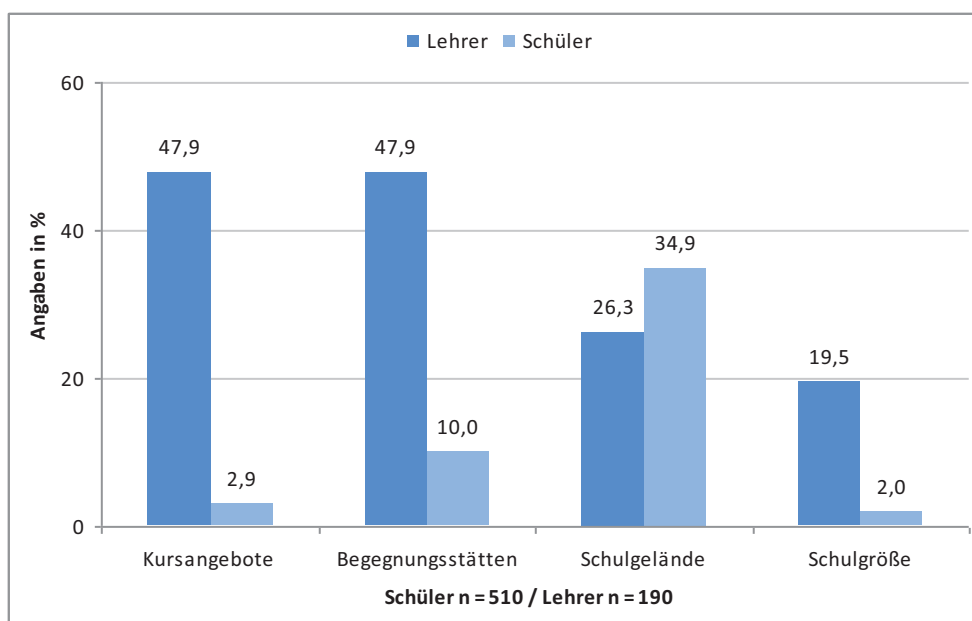


Abb. 61: Beziehungsförderliche Einflüsse: Schulorganisation und Schulausstattung

Schüler geben am häufigsten längere *Pausenzeiten* (43,1%) als positive Gegebenheit für das intergenerative Miteinander an. Die Pausenzeiten werden insbesondere aus Schülersicht als Möglichkeit der Kontaktaufnahme mit Lehrern und als Gelegenheit zum kommunikativen Austausch zu aktuellen Schulthemen, aber auch zu eventuellen Problemsituationen betrachtet. Während für Schüler die Pausenzeiten für die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung bedeutungsvoll sind, sind es lediglich 11,6% der Lehrer, die ausgedehnte Pausensequenzen als wichtig erleben. Dieser Befund überrascht jedoch nicht, denn vermutlich ist eine Vielzahl der Lehrer in den Pausenzeiten mit der Vorbereitung der nächsten Unterrichtsstunde beschäftigt und kann sich aus diesem Grund weniger intensiv auf den kommunikativen Kontakt mit Schülern einlassen oder Lehrer nutzen die Pause zum Austausch im Kollegium und zur Erholung oder aber sie unterschätzen die Bedeutung informeller Kontakte zu Schülern.

Von 10,8% der Schüler werden *Doppelstunden* (90 min) als beziehungsförderlich wahrgenommen. Diesbezüglich werden Aussagen formuliert wie: „durch Blockstunden ist der Unterricht entspannter und man hat Zeit für lockere Gespräche mit den Lehrern“ und „lange Unterrichtsstunden, dann haben Lehrer keinen Stress den Stoff zu schaffen“, die indirekt auf den positiven Einfluss dieser Unterrichtstaktung verweisen. Hingegen nehmen nur 6,8% der Lehrer *Doppelstunden* als die Beziehung zu ihren Schülern fördernd wahr.

Wiederum betrachten etwas mehr Lehrer (5,3%) als Schüler (2,2%) die *Schulordnung* als gewinnbringend. Aus Sicht von Lehrern arrangiert eine „bewährte Schulordnung [regelt] das Zusammenleben“, wobei von vielen Lehrern auch angegeben wird, dass „wenig Verbote für Schüler“ in solchen Reglements enthalten sind. Schüler formulieren die *Schulordnung* als günstige Bedingung, indem sie Folgendes aufzählen: „Schulgelände darf in Pausen verlassen werden“, „Hausordnung und Regeln der Schule“, „schülerfreundliche Hausordnung“, „trinken im Unterricht“ oder „kein Rauchverbot – wir haben eine Raucherinsel“.

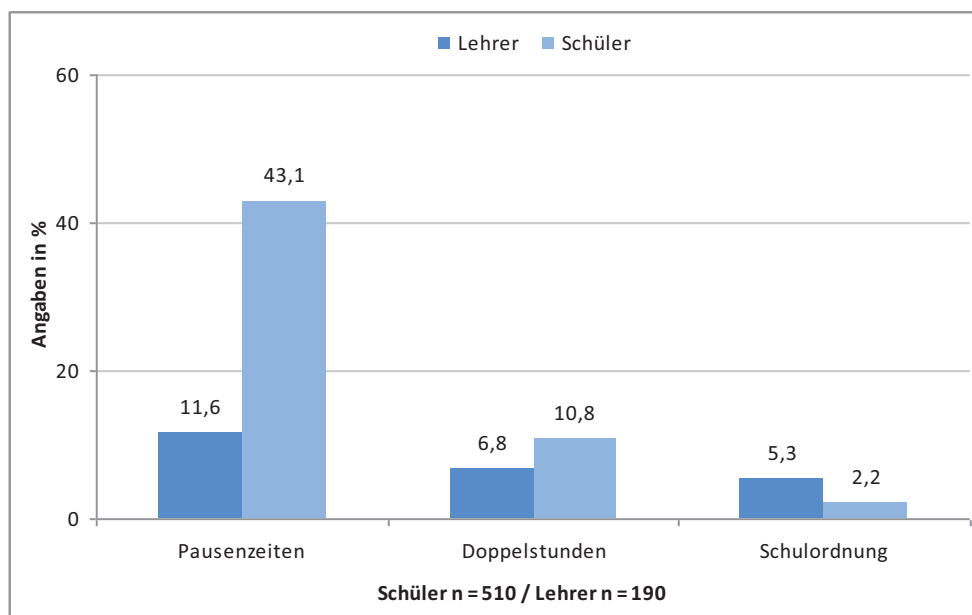


Abb. 62: Beziehungsförderliche Einflüsse: Schulorganisation und Schulausstattung

Ausschließlich Lehrer erachteten verschiedene Aspekte der *Schulumgebung* (27,4%), besondere *Schulkonzepte* bzw. *Schulprogramme* (14,7%) sowie *Beständigkeiten* (7,9%) als wichtig für die Entwicklung und Entfaltung einer die Kommunikation unter den Generationen

fördernden Atmosphäre. Die meisten Lehrer, die Indizien für die Schulumgebung formulieren, beschreiben dabei den ländlichen Bereich sowie naturräumliche Gebiete, in denen Schulen integriert sind. Hinsichtlich schulprogrammbezogener Aussagen nennen Lehrer beispielweise eine intensive Nachmittagsbetreuung und vielfältige Nachmittagsangebote, angelegt im Gesamtschulkonzept. Mit *Beständigkeit* werden die Formulierungen der Lehrer zusammengefasst, die eine kontinuierliche Entwicklung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglichen. Beispiele hierzu sind: „viel Unterricht in der eigenen Klasse“ oder „Unterricht in einer Klasse über mehrere Jahre“.

Gemeinsame Unternehmungen (Abb. 63)

Mit der Rubrik *gemeinsame Unternehmungen* werden beziehungsfördernde, außerpersonale Faktoren zusammengefasst, die aus Sicht von Lehrern und Schülern auf gemeinschaftliche Tätigkeit und Aktion zielen und als gewinnbringend beschrieben werden.

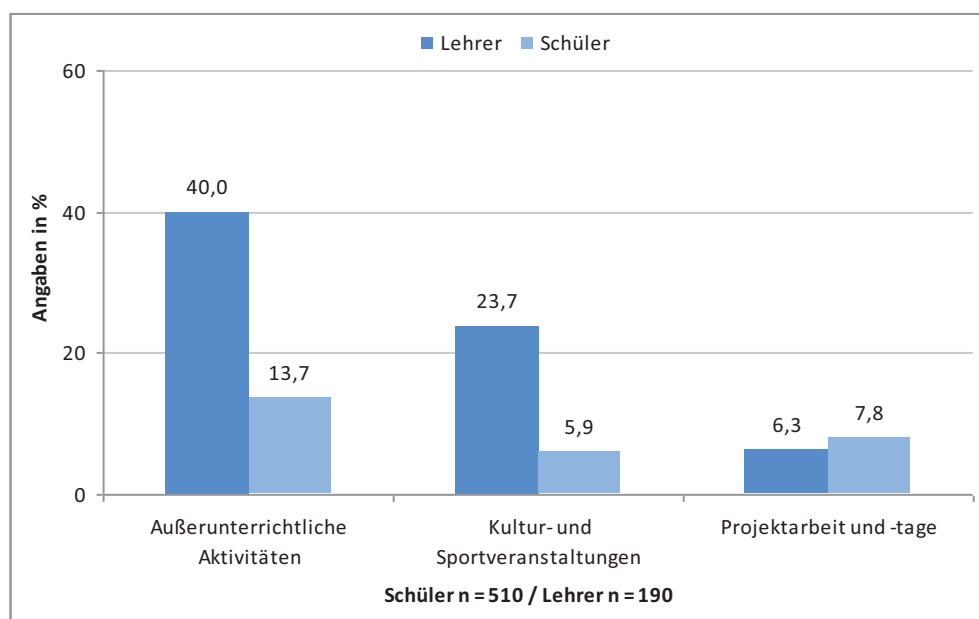


Abb. 63: Beziehungsförderliche Einflüsse: Gemeinsame Unternehmungen

Insbesondere aus Sicht von Lehrern sind gemeinsame *außerunterrichtliche Aktivitäten* von besonderer Bedeutung für die Entwicklung und Gestaltung positiv erlebbarer Beziehungen: 40,0% der Lehrenden teilen diesbezüglich Aspekte mit wie: „gemeinsame Freizeitgestaltung“, „Kontakte mit Schülern außerhalb der Schule“, „mit Schülern in heimischen Vereinen sein“, „Gestaltung der Schülerzeitung“, „Fahrten“, „Schulveranstaltungen“ oder „Arbeitsgemeinschaften“. Jedoch reflektieren weniger Schüler (13,7%) das außerunterrichtliche Zusammensein mit Lehren als das soziale Miteinander begünstigend. Die Schüler, die derartige Zusammenkünfte mit Lehrern favorisieren, beschreiben beispielsweise „Ausflüge“, „Klassenfahrten“, „Wandertage“ oder „Studienfahrten“ als förderlich für das Klima.

Zudem sind es schulische *Kultur- und Sportveranstaltungen*, die aus Sicht beider Personengruppen als Möglichkeiten des Aufbaus und der Erhaltung von Beziehungen dienen. Diese Unternehmungen werden von Lehrern häufiger genannt als von Schülern, so dass im Blick der Pädagogen diesen eine höhere Relevanz zukommt. Die Ausführungen der Lehrer, die unter der Überschrift *Kultur- und Sportveranstaltungen* subsumiert werden, sind beispielsweise: „durch regelmäßige Sportveranstaltungen, bei denen L. und S. gemeinsam

gegen andere Schulen antreten, entsteht Zusammenhalt“, „Schulfeste, Frühlings- und Herbstfest“, „Öffnung der Schule nach Außen (z. B. Stadtteilstadtfest)“, „gemeinsame Teilnahme an Wettbewerben“, „Schultraditionen, die Lehrer und Schüler gemeinsam planen und durchführen“, „Schulkonzerte in unserer Aula“ und Theateraufführungen“. Lediglich in den Reflexionen von 5,9% der Schüler sind *Kultur- und Sportveranstaltungen* als beziehungsförderliche Momente präsent. „Gemeinsame Spiele (Fußball)“, „Schulveranstaltungen mit Lehrern und Schülern (Sommerfest, Fasching, Oster- und Weihnachtsdisco, Sportveranstaltungen)“, „Wettbewerbe“ oder „Theaterspiele“ sind Möglichkeiten, die Schüler benennen.

Auch *Projekttagen*, als in der schulischen Praxis mehr oder weniger organisierte und strukturierte Unterrichtsforen, wird sowohl von Schülern (7,8%) als auch von Lehrern (6,3%) für soziale Beziehungen ein wenig Bedeutung für die Entwicklung der generationalen Beziehungen beigemessen.

Des Weiteren werden von Schülern und Lehrern Bedingungen formuliert, die allerdings nicht den bislang vorgestellten Kategorien zuordenbar sind, so dass sie an dieser Stelle separat angemerkt werden. Beide Personengruppen, wenn auch in äußerst geringem Maße, benennen *Schulsozialarbeit* sowie *Konfliktschlichterschülergruppen* als schulische Gegebenheiten, die positiven Einfluss auf die inter- und intragenerativen Beziehungen haben, wobei zu bedenken ist, dass es innerhalb der Stichprobe nur wenige Schulen mit sozialpädagogischem Stellendeputat gibt, wenngleich der Bedarf in Einzelgesprächen mit Schulleitern vehement angemeldet wird und wiederum gibt es nur wenige Schulen, die Schülermediatoren ausgebildet haben. Zudem ist anzumerken, dass 5,1% der Schüler meinen, dass außerpersonale institutionelle Bedingungen für die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrern und Schülern irrelevant sind, sondern dass ausschließlich personenbezogene Momente über das Ge- oder Misslingen von Beziehungen entscheiden.

5.3.2 Beziehungsblockierende Einflussfaktoren

Die aus Schüler- und aus Lehrersicht formulierten außerpersonalen Bedingungen, die negativen Einfluss auf die Entwicklung und Gestaltung intergenerativer Beziehungen haben, sind ebenso zu Kategorien zusammengefasst: *Schulorganisation und Schulausstattung*, *Auswirkungen des Lehrpersonalkonzeptes (LPK)*, *Schulpolitik*, *Öffentlichkeit und Gesellschaft*, *Zeit* und *Eltern*.

Schulorganisation und Schulausstattung (Abb. 64; Abb. 65)

In den Erfahrungen von Lehrkräften (13,6%) hat eine ungenügende technische und materielle *Ausstattung* negativen Einfluss auf das soziale Klima an Schulen. Dieses Phänomen thematisieren Schüler ebenso, wenngleich in geringerem Maße. Lehrer berichten in ihren Aufzeichnungen von Auseinandersetzungen mit Schülern aufgrund unzeitgemäßer Unterrichtsmaterialien und veralteter Lehrmaterialinhalte, die wegen geringer Finanzierungsmöglichkeiten nicht erneuert werden können. Zudem schildern Lehrer auch Zwiesgespräche unter Kollegen, die basierend auf fehlenden Materialien, insbesondere der technischen Ausstattung, entstehen. Schüler formulieren ebenso Disputsituationen mit Lehrern, bringen aber primär ihre subjektiv empfundenen Eindrücke wie „veraltete Technik“, „wenig Unterrichtsmittel“, „schlecht eingerichtete Räume“, „viele ist kaputt“, „schlechte und alte Lehrbücher“, „keine Geräte“ oder „schlechte Computerräume“ hinsichtlich materieller und technischer Ausgestaltungen zur Geltung.

Sowohl aus Sicht von Lehrern als auch aus Sicht von Schülern werden Rückmeldungen in Bezug auf die *Schulgröße* bzw. *Klassengröße* gegeben. Dabei erleben mehr Lehrer (10,5%) als Schüler (3,2%) die Größe der *Schul-* und damit der Klassen als störend für ein wohlwollendes soziales Miteinander. Insgesamt werden große Schulen mit einer hohen

Schülerzahl im Zusammenhang mit sich entwickelnder Anonymität beschrieben. Auch die Schüler schildern ausgeweitete Schul- und Klassengrößen als wenig förderlich für die Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen. Argumente wie: „zu große Klassen“, „überfüllte Klassenräume“, „sehr viele Schüler - manche fühlen sich benachteiligt“ oder „sehr viele in der Klasse“ werden von den Schülern angebracht.

In den Meinungen von Lehrern (8,5%) und Schülern (3,6%) gibt es zu wenig *Begegnungsräume* außerhalb des Unterrichtes, in die sich Schüler und Lehrer zu Gesprächen zurückziehen oder einander begegnen können, um Zeit miteinander zu verbringen. Zudem mahnen Lehrer das Fehlen von Räumen an, um während des Unterrichts binnendifferenziert und methodenvielfältig arbeiten zu können. Positionierungen wie: „fehlende Ruheoasen für Lehrer und Schüler“, „fehlende Aufenthaltsräume“ oder „zu wenig Räume für Umsetzung von LgL (Längeres gemeinsames Lernen) und offenen Unterricht“ verdeutlichen die Intentionen der Lehrenden.

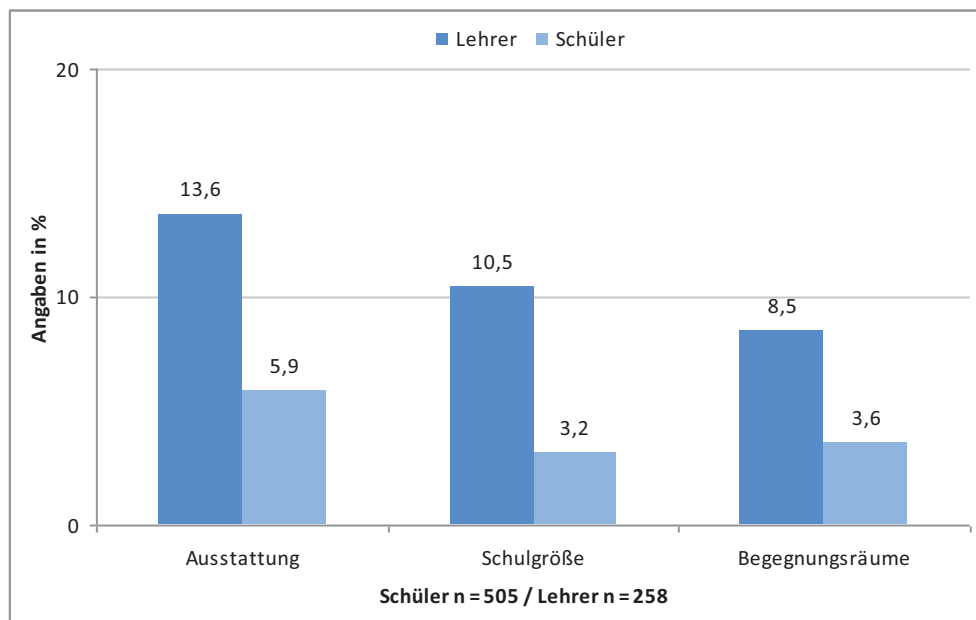


Abb. 64: Beziehungsblockierende Einflüsse: Schulorganisation und Schulausstattung

Weitaus nachdrücklicher äußern die Lernenden ihren Unmut hinsichtlich der (Aus-)Gestaltung des *Schulgeländes* und des -gebäudes. 30,1% der Schüler meinen, dass insbesondere das nach außen hin Sichtbare der Schule einen großen Teil der Unzufriedenheit innerhalb der Schülerschaft ausmacht, die nachhaltig das Schulklima beeinflusst.

Hinsichtlich der *Pausenregelungen* geben ebenso mehr Schüler (26,7%) als Lehrer (4,3%) Unzufriedenheit kund. Dabei werden die Pausensequenzen als erheblich zu kurz bewertet. Entsprechend der Beschreibungen von Lehrenden und Lernenden bietet die Pause wenig Raum für individuelle Entspannung und ebenso wenig Möglichkeiten, „um mit Schülern ins Gespräch zu kommen“. Weitere Formulierungen weisen auf Unzufriedenheit mit dem Pausenreglement und auf mögliche Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern hin: „zu kurze Mittagspause stresst Lehrer und Schüler“, „zu kurze Pausenzeiten, dadurch sind Lehrer gestresst und genervt bei Fragen von Schülern“, „Lehrern bleibt keine Zeit für persönliche Gespräche“ oder „in den kurzen Pausen kommt man oft zu spät zur nächsten Stunde“.

Insbesondere im Blick der Schüler (19,0%) ist es auch der *Nachmittagsunterricht*, der positive Beziehungen nicht fördert. Allerdings teilen nur 2,7% der Lehrer diese Auffassung. Die befragten Schüler formulieren in diesem Zusammenhang: „Nachmittagsunterricht“, „zu viele Unterrichtsstunden am Tag (8 Stunden), dann nach Hause, dann lernen, dann schlafen und wieder Schule und wenn wir die Aufgaben für den nächsten Tag nicht schaffen, gibt's Stress mit den Lehrern“, „lange Unterrichtszeiten (bis spät Nachmittag), keine Zeit mehr für Freunde“, „Stress nach der Schule -> manche Hausaufgaben können gar nicht geschafft werden“ oder „schlechte Verteilung der Unterrichtsstunden an manchen Tagen - zu anstrengende Stunden am Nachmittag, das frustet“. Diese Schülerkommentare verdeutlichen die Wahrnehmung des Nachmittagsunterrichts als Belastung, die wiederum indirekt mit Konfrontationen zwischen Lehrern und Schülern in Verbindung gebracht wird, wenn beispielsweise Hausaufgaben nicht erfüllt werden. Insbesondere werden das Lernen und Bewältigen von Aufgaben in Vorbereitung auf den nächsten Tag als belastend beschrieben. Die Pädagogen beziehen ihre Statements jedoch vorrangig auf die schulpolitische Entscheidung der Abschaffung des 13. Schuljahres in Mecklenburg-Vorpommern, wodurch die Schüler in der Sekundarstufe II den Lerninhalt der 13. Klasse im 11. und 12. Jahr absolvieren müssen. In diesem Zusammenhang wird der Nachmittagsunterricht erhöht, was in den Auffassungen der Lehrer zur Überforderung der Schüler und auch zu Diskussionen und Auseinandersetzungen im Unterricht zwischen den Generationen führt, wenn es zum Beispiel um das Aus- und Verhandeln curricular festgelegter Lerninhalte geht.

Die *Schulordnung*²⁰⁵ wird von 9,3% der Schüler als einschränkend wahrgenommen. Die Ablehnung gegenüber einzelnen Aspekten dieses Instruments der Fremdbestimmung vermag mit den Beschreibungen wie: „strenge Schulordnung“, „man muss Lehrer nach Toilettenschlüssel fragen, die sind dann noch mehr gestresst“, „zu strenge Regeln auf dem Schulhof“, „ständige Bewachung des Schulhofes“, „Klassenräume müssen in Pausen verlassen werden“, „Schulgebäude ist immer abgeschlossen“ deutlich zu werden. Lehrer formulieren in diesem Zusammenhang keine Aussagen, die die Schulordnung betreffen.

Insbesondere für einen Teil der Gruppe der Lehrer (8,1%) scheint die Umgebung, in der sich ihre Schule befindet, störend zu sein für das soziale Klima. Z. B. werden städtische Brennpunktbereiche beschrieben oder die Einbettung von Schulen in Wohngebieten, in denen Anwohner nicht stets mit Verständnis auf Schüler reagieren, so dass Auseinandersetzungen mit diesen und zwischen Lehrern und Schülern entstehen, die indirekt in das schulische Alltagsklima hineindringen.

²⁰⁵ Für die Einflussfaktoren *Schulordnung* und *Schulumgebung* wird keine graphische Abbildung entwickelt, weil diese Aspekte jeweils nur von einer Befragtengruppe angegeben sind und somit kein Vergleich möglich ist.

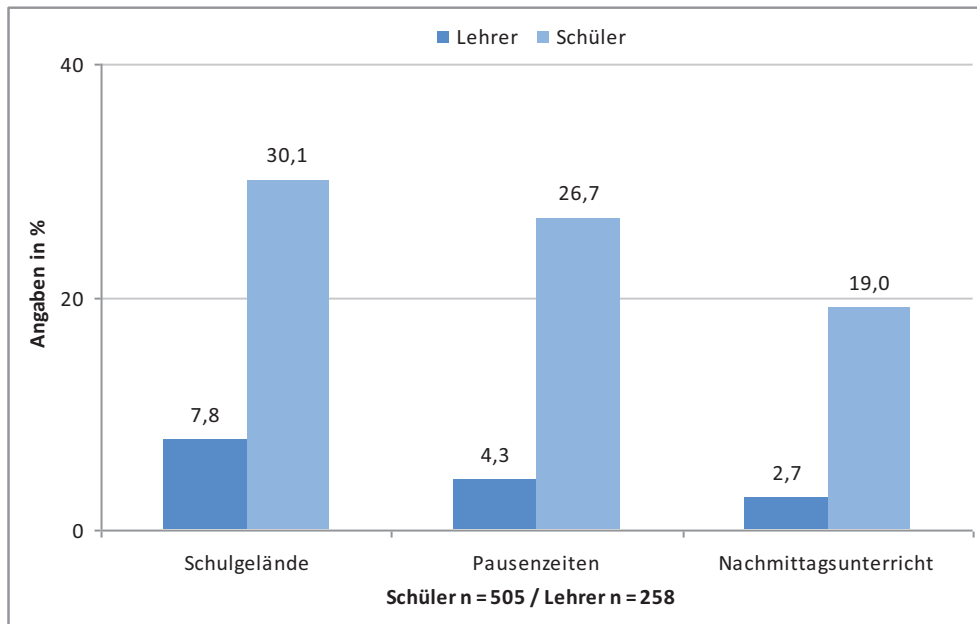


Abb. 65: Beziehungsblockierende Einflüsse: Schulorganisation und Schulausstattung

Auswirkungen des Lehrpersonalkonzeptes (Abb. 66)

Eine Vielzahl von Lehrern, aber auch einige Schüler geben Begründungen für die Entstehung von Missverhältnissen an, die unmittelbar im Kontext des sogenannten *Lehrpersonalkonzeptes* stehen und als dessen Auswirkungen betrachtet werden. Der Einfluss des Lehrpersonalkonzeptes und dessen Folgen für die Schulen und die Lehrerschaft berühren die intergenerative Beziehungsebene an Schulen zwar nur indirekt, aber insbesondere aus der Perspektive der Lehrer scheinen diese enorme Bedeutung zu haben, weil die Effekte dieses Konzeptes sowohl in die berufliche als auch in die private Sphäre der Lehrpersonen eingreifen. Hauptsächlich sind es zwar die Lehrer, die einzelne Aspekte des Lehrpersonalkonzeptes zur Unterstreichung der eigenen Arbeitsunzufriedenheit nutzen, allerdings sind Lehrer und Schüler gleichermaßen davon überzeugt, dass die durchschnittliche *Altersstruktur* der Lehrer nicht zufriedenstellend ist. In den Äußerungen der Lehrer wird das Fehlen eines Mischverhältnisses junger und erfahrener Lehrer angemahnt, das mit Schwierigkeiten aufgrund des wachsenden Altersunterschiedes zwischen Lehrern und Schülern begründet wird. In einigen Beschreibungen wird deutlich, dass Lehrer mit den neuen, jüngeren Schülergenerationen weniger zurecht kommen und sich deshalb auch jüngere Lehrer als Berater wünschen. Lehrer schildern zudem, dass das Lehrpersonalkonzept für Nachwuchslehrer in Mecklenburg-Vorpommern keine Einstellungsanreize schafft. Schüler hingegen formulieren im Allgemeinen Aussagen, wie: „zu alte Lehrer“ oder „wir möchten auch mal junge Lehrern haben“. Auch wenn Schüler ihre Aussagen selten begründen, können Vermutungen angestellt werden, die den Begründungen der Lehrer ähneln.

Von einer Vielzahl der Lehrer (20,9%) werden ein häufiger *Wechsel im Lehrerkollegium* bzw. prinzipielle Personalveränderungen als Störungen sozialer Beziehungen angegeben. Die Erklärungen für Veränderungen innerhalb des Kollegiums reichen von individuellen Entscheidungen, den Beruf aufzugeben, über permanenten Ausfall der Lehrer durch Krankheit, bis hin zu angewiesenen Abordnungen der Lehrer. Auch für eine kleine Anzahl von Schülern (2,0%) wirken sich Neugestaltungen innerhalb der Lehrerschaft negativ auf das soziale Miteinander aus. Die beiden folgenden Aussagen lassen die Schülerperspektive deutlich werden: „wir haben Lehrer oft nur kurze Zeit“ und „wenn Lehrer weg sind, mit

denen wir klar gekommen sind und mit denen wir schon viele Jahre gehabt haben, dann hat der neue Lehrer es schwer bei uns reinzukommen“.

Am häufigsten formulieren die Lehrenden (35,3%) Aussagen, die sich auf die Kürzung des Gehaltes im Zuge des Lehrpersonalkonzeptes beziehen. Aussagen wie „Existenzangst“, „Angst vor weiteren Gehaltskürzungen“, „Zukunftsängste der Lehrer“, „Mutlosigkeit“, „kaum Motivation zur Qualitätsentwicklung durch Teilzeitverträge“, „zwei Stunden unterrichten, aber nur eine bezahlt“, „wenig Vollzeit beschäftigte Lehrer und deshalb nur wenige, die gut verdienen“ verdeutlichen die inneren Anspannungen, Unbehagen, Ängste, aber auch den Ärger. Insbesondere diese Tatsache wirkt sich „nur“ indirekt auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern aus, wobei die Folgen, wie Unmotiviertheit oder Resignation von enormem Einfluss sein können.

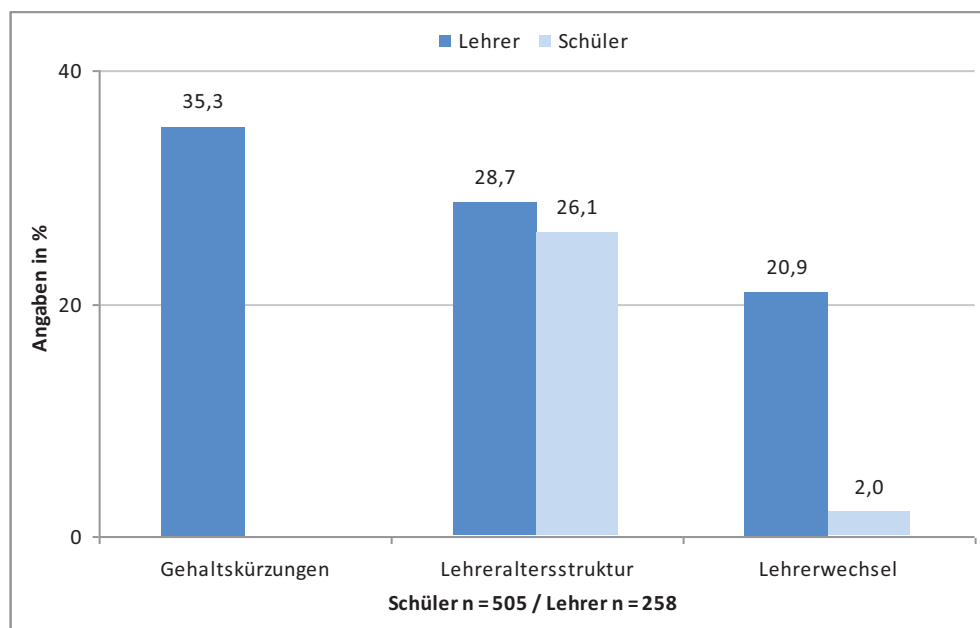


Abb. 66: Beziehungsblokkierende Einflüsse: Auswirkungen des Lehrpersonalkonzeptes

Schulpolitik (Abb. 66)

Die Kategorie *Schulpolitik* wird aus Aussagen der Befragten gebildet, die konkret auf bildungspolitischer Entscheidungsebene angesiedelt sind und direkten Einfluss auf das Schulgeschehen, den Schulalltag und indirekten Einfluss auf die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern haben. Maßgeblich sind es jedoch die Lehrkräfte, die Beschwerden dieser Art anmelden. Als einen zentralen Beschwerdepunkt räumen die Lehrer (32,9%) politische Beschlüsse zu *Schulschließungen* ein, die sich ihrer Ansicht nach ungünstig auf das soziale Klima an Schulen auswirken. Lehrer beschreiben in diesem Zusammenhang Formen von Orientierungslosigkeit für Lehrende und Lernende, Unsicherheitsgefühle und Ungerechtigkeitsempfindungen. Im Zusammenhang mit Schulschließungen beschreiben die Pädagogen auch die Schwierigkeiten für die Gestaltung des sozialen Miteinanders, die mit dem Zusammenlegen von Schulen, vornehmlich ländlicher Regionen, verbunden sind. Sowohl Lehrer als auch Schüler müssen sich an die neue Umgebung, an neue Mitschüler und Kollegen gewöhnen. Es entstehen neue Klassengemeinschaften, die Dynamik der Gruppe gerät ins Ungleichgewicht, Gruppenrollen werden erneut verteilt, so dass Unruhe zunächst den Schulalltag bestimmt. Lehrer beschreiben zudem Konkurrenzsituationen

innerhalb der Lehrerschaft. Themen wie Anerkennung, Aufgabenverteilung und Arbeitsplatzunsicherheit sind zentrale Punkte der Auseinandersetzung zwischen Lehrenden. Zudem schildern Lehrer, die aufgrund von Zusammenlegungen neu an Schulen tätig werden, einem „Kampf“ um die Akzeptanz von der Schülerschaft.

Von ebenso enormer Bedeutung für die gemeinsame Schulalltagsgestaltung deklarieren Lehrer allgemeine schulpolitische *Entscheidungen* als Fehlentscheidungen, wobei insbesondere Formen von Unmut und Unverständnis innerhalb der Lehrerschaft beschrieben werden. Formulierungen wie „miese Rahmenbedingungen auf bildungspolitischer Ebene“, „fehlende Unterstützung der Schulämter - Verlogenheit“, „Schulämter als Kontrollinstanz und ausführende Kraft und Überwachung für politische Fehlentscheidungen“, „allgemeine Negativstimmung durch aktuelle bildungspolitische Situation in MV“, „Ängste vor weiteren negativen Entscheidungen der Obrigkeit“ verdeutlichen die Einstellungen, Erfahrungen und Ängste einer Vielzahl der Lehrkräfte in Bezug auf die Schulpolitik.

Schulgesetzänderungen werden von den Pädagogen ausschließlich als negative Bedingungen für das soziale Miteinander beschrieben. Die Lehrer (19,8%) beschreiben, dass gerade in den vergangenen Jahren immer wieder sowohl langfristige als auch kurzfristige Veränderungen des Schulgesetzes vorgenommen wurden, die Unruhe, Verunsicherung und Unzufriedenheit innerhalb der Schülerschaft, der Lehrerschaft und der Elternschaft hervorbrachten. In diesen Umbruchphasen, so die Lehrpersonen, nimmt der tatsächliche Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule bedauerlicherweise eine untergeordnete Rolle ein, da Lehrer vorrangig mit der konzeptionellen Integration der Reformen sowie mit Rechtfertigungen dieser Veränderungen und Aufklärungsgesprächen zur Milderung des Unmuts innerhalb der Schüler- und der Elternschaft beschäftigt sind.

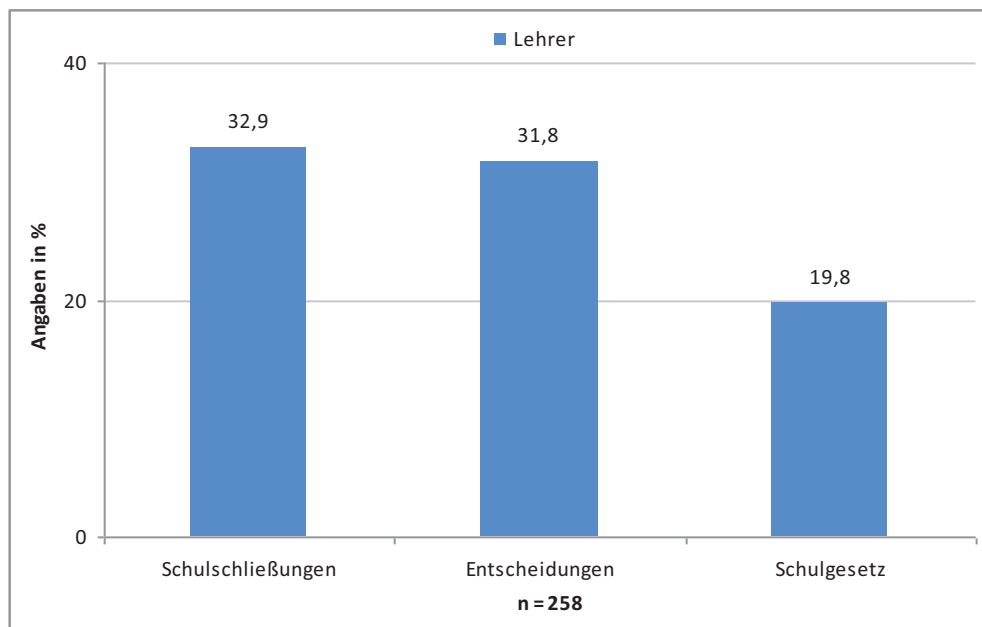


Abb. 67: Beziehungsblokkierende Einflüsse: Schulpolitik

Öffentlichkeit und Gesellschaft (Abb. 66)

Im Kontext der Kategorie *Öffentlichkeit und Gesellschaft* reflektieren die Lehrenden (20,9%) verschiedene *Erwartungshaltungen*, die von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen an Schule und insbesondere an Lehrer herangetragen werden und implizit das pädagogische Generationenverhältnis beeinflussen. Lehrer benennen beispielsweise Argumente wie: „wachsende Erwartungen der Gesellschaft führen zu inneren Konflikten“, „zu viele verschiedene Erwartungen - Überforderung der Lehrer“, „ständig wachsende Anforderungen an Lehrer“, „jeder will was anderes von uns“ und „Umgang mit psychischen Krankheiten der Schüler lernen“. Die Aussagen der Lehrer signalisieren einen schwierig zu gestaltenden Umgang mit den differenten, wachsenden Rollenerwartungen, die nicht selten in Rollenkonflikten oder Anzeichen von Überforderung münden.

Zudem mahnen die Pädagogen (13,2%) eine in den öffentlichen Medien und Elternhäuser kundgegebene *Geringschätzung* des Lehrerberufs als Beeinträchtigung für das subjektive Berufsethos und als Nachteil für die Gestaltung intergenerativer Beziehungen an. In den Meinungen der Lehrer gehen im Zuge dieser gesellschaftlichen Geringschätzung Umgangstugenden wie Achtung, Respekt und Wertschätzung im sozialen Miteinander mit Lehrern bei Schülern verloren. Die folgenden Beschreibungen der Lehrer offenbaren diese Befürchtungen nachhaltig: „Geschichten in Medien über Lehrer prägen negatives Verhalten der Schüler“, „Negatives Ansehen des Lehrers in der Gesellschaft“, „in Zeitungen und Fernsehen werden Lehrer immer wieder schlecht dargestellt, das formt das Verhalten der Schüler zu Lehrern“.

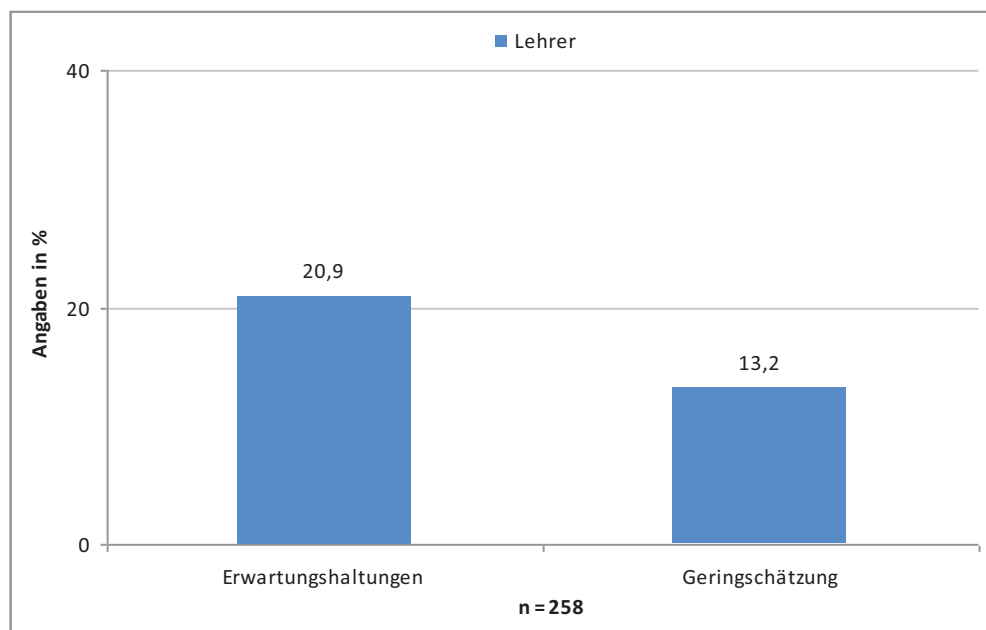


Abb. 68: Beziehungsblockierende Einflüsse: Öffentlichkeit und Gesellschaft

Fehlende Zeit als Einflussfaktor (Abb. 69: Beziehungsblockierende Einflüsse: Zeit)

Ebenso lässt sich aus den Formulierungen der Lehrer eine Kategorie bilden, die die Auswirkungen von Zeitmangel auf das intergenerative Miteinander ins Zentrum der Betrachtung stellt. In erster Linie benennen die Pädagogen den Umstand der *Teilzeitbeschäftigung* als negative Einflussgröße, durch die Lehrer weniger Zeit an der Schule verbringen und somit für Schüler kaum erreichbar sind. Zudem beschreiben Lehrer ein trotz Teilzeit-

beschäftigung stets wachsendes Aufgabenfeld mit der Konsequenz, intensiv Zeit in neue Arbeitsgebiete zu investieren, durch die Schüler mit ihren Anliegen häufig in den Hintergrund geraten. Die Schilderungen der Lehrer unterstreichen die Argumentation: „Teilzeitverträge der Lehrer, Lehrer sind weniger in Schule und haben deswegen weniger Zeit für Schüler und deren Probleme“; „freie Tage durch Teilzeitarbeit - wenig erreichbar für Schüler“, „Teilzeitverträge aber immer mehr Aufgaben“ oder „Teilzeitverträge bei Ganztagschule, wir haben nur Stress“.

Ferner ist im Blick von Lehrern (26,7%) der Einsatz von Kollegen zum Unterricht an *mehreren Schulen* als Nachteil für die sozialen Beziehungen einzuschätzen. Die betroffenen Lehrer sind aufgrund des Pendelns permanentem Zeitdruck ausgesetzt, sie kennen wegen der Zugehörigkeit zu verschiedenen Schulen meistens nicht alle Schüler und fühlen sich in ihrem Gaststatus wenig integriert. Die soziale Kontaktaufnahme mit Schülern und Lehrern sowie die Identifizierung mit den Schulen gestalten sich für diese Kollegen schwierig.

Nicht zuletzt belastet aus Sicht der Pädagogen (19,8%) ein allgemeiner *Zeit- und Termin- druck* die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern. Dabei werden ganz unterschiedliche Bezüge hergestellt, wie es an den folgenden Zitaten deutlich zu werden vermag: „Zeitmangel der Lehrer - gestresst“, „ständiger Zeitdruck für Lehrer und Schüler durch feste Busfahrzeiten“ oder „Bürokratie frisst viel Zeit“.

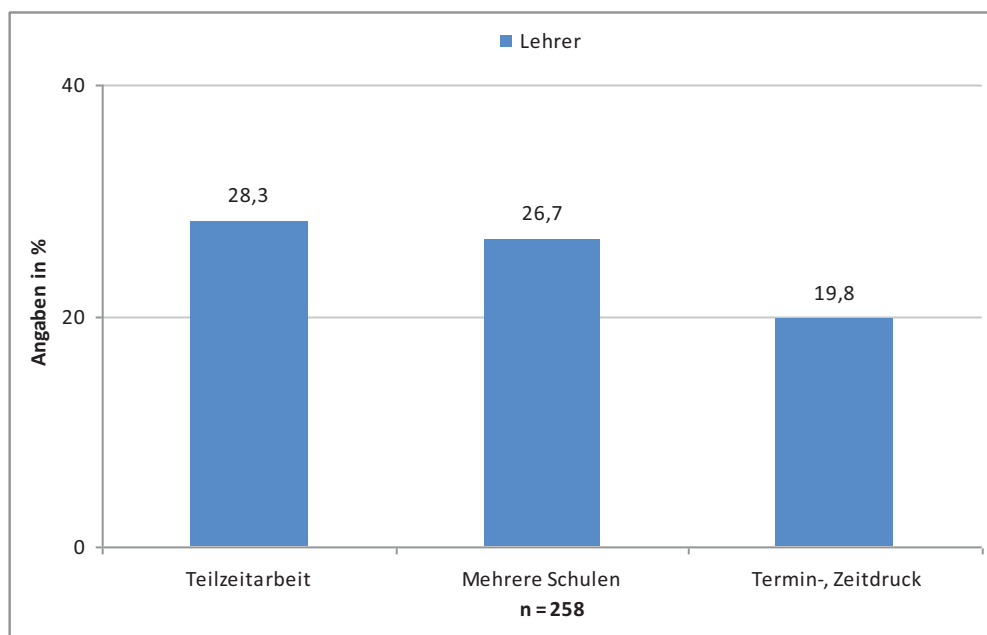


Abb. 69: Beziehungsblockierende Einflüsse: Zeit

Eltern als Einflussfaktor (Abb. 70)

Entsprechend der Niederschriften der Lehrkräfte kann eine Kategorie gebildet werden, die den Einfluss von *Eltern* auf die Gestaltung intergenerativer Beziehungen an Schulen fokussiert. Diesbezüglich meinen Lehrer (24,0%), dass sich eine unzureichende *Erziehung* der Schüler durch des Elternhaus schwierig auf das Miteinander zwischen Schülern und Lehrern auswirkt. Unzulängliche Erziehungsprozesse werden von den Lehrern durch Zitate wie: „Mangelnde Erziehung durch Eltern“, „was Schüler zu Hause nicht lernen, sollen wir ihnen in der Schule beibringen“, „wenn zu Hause kein Respekt herrscht, treten Schüler in

der Schule auch nicht anders auf“, „Grundregeln des Zusammenlebens durch Elternhaus nicht gegeben“, „mangelnde (Vor-)erziehung durch Eltern“ und „erhöhter Erziehungsauftrag durch unfähige Elternhäuser“.

Zudem erachten Lehrer (22,5%) *konfliktträchtige* Situationen mit Eltern als wenig beziehungsförderlich, da diese Probleme zwischen Lehrern und Eltern in die intergenerativen Beziehungen hineinwirken. Lehrer beklagen die Konstituierung eines negativen Lehrerbildes im innerfamiliären Rahmen, das prägend auf das Verhalten der Schüler in der Schule gegenüber Lehrern wirkt. Deutlich werden derartige Konsequenzen in den folgenden Schilderungen: „Eltern verteidigen Kinder, ohne zu hinterfragen und dann haben wir die Kinder natürlich auch wieder gegen uns“, „unterschiedliche Erziehungsauffassungen im Elternhaus (...) keine gemeinsamen Wertvorstellungen mehr, so dass Diskussionen vorprogrammiert sind“, „Misstrauen der Eltern gegenüber Lehrern“ oder „negative Einstellungen der Eltern zu Schule spiegeln sich bei Schülern wider“.

Ferner machen Lehrer (19,4%) auf ein ungenügendes *Unterstützungssystem* durch die Eltern aufmerksam. Diese Lehrer schildern die Wahrnehmung wachsender Erwartungshaltungen der Eltern an die Schule und insbesondere an die Lehrkräfte, ohne durch die Eltern selbst Unterstützung zu erfahren. Kritisch werden Schüler-Lehrer-Vereinbarungen in Bezug auf die Erledigung von Hausaufgaben, die Mitarbeit im Unterricht oder die Modifikation bestimmter Verhaltensweisen thematisiert, über die Lehrer Eltern informieren und auf Unterstützung seitens des Elternhauses hoffen. Diese Unterstützungsleistungen bleiben jedoch in den Erfahrungen dieser Lehrer oft aus.

Allerdings sind es auch schwierige *innerfamiliäre Problemlagen* der Schüler, die aus Sicht der Lehrkräfte 11,6% in die Schule hinein wirken und das soziale Miteinander nicht immer einfach gestalten. Beispielsweise werden „Probleme zwischen Schülern und Eltern [...] auf die Schule übertragen“ oder die „Probleme im häuslichen Umfeld sind bei Schülern in der Schule spürbar (Arbeitslosigkeit, Scheidung, Umzüge ...)“.

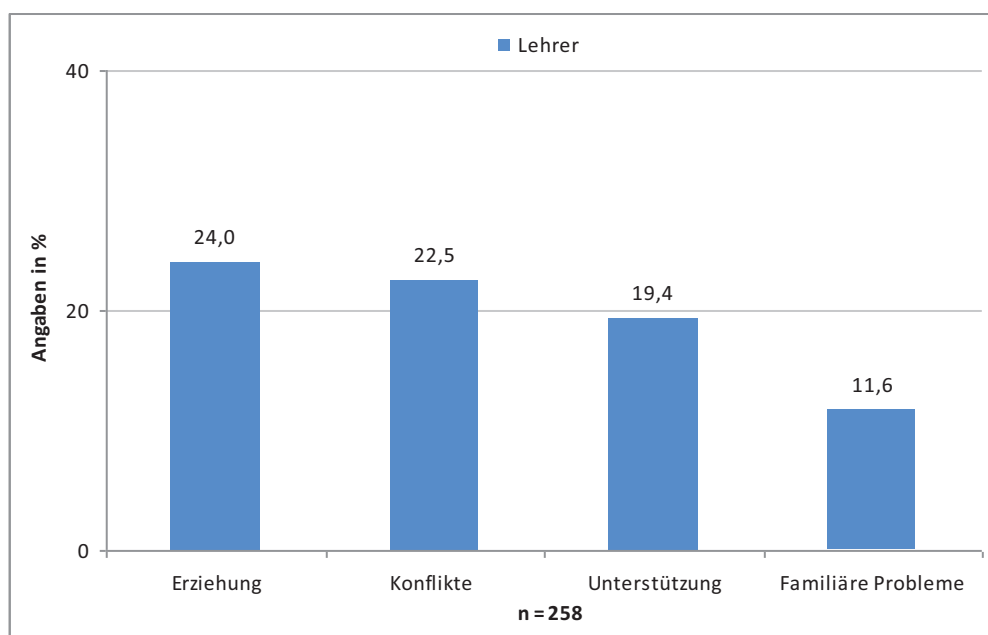


Abb. 70: Beziehungsblockierende Einflüsse: Eltern

5.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Sowohl Schüler als auch Lehrer ziehen außerpersonale schulische Bedingungen in Betracht, die die intergenerativen Beziehungen beeinflussen. Dabei kristallisieren sich aus beiden Perspektiven einerseits positive und andererseits negative Einflussfaktoren heraus, die kurz zusammenfassend dargestellt werden.

Die aus Sicht von Schülern und Lehrern eingeschätzten positiv wirkenden Bedingungen wurden den Inhaltskategorien *Schulorganisation und Schulausstattung* und *gemeinsame Aktivitäten von Schülern und Lehrern* zugeordnet. In der Kategorie *Schulorganisation und Schulausstattung* erachten die Pädagogen ein fakultatives *Kursangebot* für Schüler sowie ausreichende *Begegnungs- und Freizeiträume* in der Schule als wesentlich. Für Schüler ist hingegen das individuelle Wohlbefinden an der Schule wichtig, das bereits durch eine ansprechende Gestaltung des *Schulgeländes* und durch längere *Pausenzeiten* zur Erholung und zur Kontaktaufnahme zu Lehrern erreicht werden kann. Lehrer und Schüler geben aber auch unter der Frage nach blockierenden Einflussfaktoren für die Beziehungen Aspekte an, die unter einer Kategorie *Schulorganisation und Schulausstattung* substituiert werden. Aus Sicht von Schülern sind es insbesondere die Unzufriedenheit mit der Gestaltung des *Schulgeländes* und des Schulgebäudes, zu *kurze Pausenzeiten*, die nicht individuell genutzt werden können sowie der *Nachmittagsunterricht*, der ebenso zu Frustration und Überforderung und indirekt zur konfliktreichen Auseinandersetzung über den Sinn und dessen Funktion mit Lehrern führt. Die Aussagen der Lehrpersonen beziehen sich vielmehr auf eine *mangelnde Ausstattung* der Schule und auf die *Schulgröße* und die daraus resultierenden Folgen für die Klassengröße und den Unterricht. *Gemeinsame Aktivitäten*, wie beispielsweise *Kultur- Sportveranstaltungen* werden sowohl von Lehrern als auch von Schülern als förderlich für die gemeinsame Beziehung eingeschätzt, wenngleich Lehrer die positive Wirkung derartiger Unternehmungen häufiger reflektieren als Schüler.

Im Bezug auf Faktoren, die möglicherweise ungünstige Auswirkungen auf die intergenerativen Beziehungen haben, sind insbesondere die Lehrpersonen mitteilungsfreudig. Neben einigen auf das soziale Miteinander direkt wirkenden Einflüssen schildern die Pädagogen maßgeblich Belastungen und persönliche Unzufriedenheiten mit gegenwärtigen schulischen Rahmenbedingungen, die die Beziehung zu Schülern indirekt beeinflussen. Zentrale Belastungen und Frustrationen ergeben sich aus Sicht von Lehrern aus den Folgen des Lehrpersonalkonzeptes in Mecklenburg-Vorpommern, aus den Folgen bildungspolitischer Entscheidungen wie Schulschließungen oder Veränderungen des Schulgesetzes sowie aus den Folgen öffentlicher und gesellschaftlicher Geringschätzung des Lehrerberufs sowie Konflikten mit Eltern. Ferner beklagen Lehrer den stets anhaltenden Zeitdruck als ungünstigen Faktor für die Entfaltung und Gestaltung des intergenerativen Miteinanders, das im Zuge von Zeitmangel oft im Hintergrund stehe.

6 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

In diesem Kapitel werden zentrale Befunde der empirischen Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen aufgegriffen, um diese sodann im Rahmen generationsspezifischer Konzepte und Überlegungen einzubinden und zu diskutieren. Bezugspunkte der Diskussion bilden darüber hinaus weitere konzeptionelle Ansätze, die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern fokussieren. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit der Herleitung möglicher Perspektiven für die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung, für die berufliche Praxis von Lehrpersonen und für weiterführende Forschungsprojekte.

1. *Wie erleben Lehrer und Schüler ihre gemeinsame Beziehung?*

Wie in den vorangegangenen Kapiteln verdeutlicht wurde, sind die Wahrnehmungen der Lehrer und Schüler über ihre gemeinsame Beziehung differenziert, teilweise kongruent aber auch divergent. Charakteristisch für die Qualität der Beziehungen an Schulen ist im Wesentlichen ein Aufeinanderzugehen der Generationen, das die Entstehung von Partnerschaftlichkeit, den Rückgang des Formalisierungsgrades und Aspekte gegenseitigen Respekts und Achtung sowie die Differenz zwischen den Generationen als grundlegende Bestandteile der Beziehungen impliziert. Darüber hinaus zeigen sich aber auch Beziehungen, für die Distanz- und Hierarchiestrukturen, Misstrauen und Ablehnung kennzeichnend sind.

Die spezifischen Eindrücke aus der Befragung von Schülern und Lehrern in Mecklenburg-Vorpommern weisen auf die Komplexität der intergenerativen Beziehungen hin und erfordern eine differenzierte Betrachtung anstelle einer vorschnellen Generalisierung und der Suche nach *einem* dominanten intergenerativen Beziehungsmuster in der Schule. Die schulischen intergenerativen Beziehungen sind vielschichtig – dennoch können auf der Grundlage schüler- und lehrerspezifischer Reflexionen drei Grundformen von Beziehungen extrahiert werden, die in ihrer Präsenz sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Zu den Grundformen gehören *vertrauensvoll-partnerschaftliche*, *respektvoll-aner kennende* und *misstrauisch-distanzierte* Lehrer-Schüler-Beziehungen (Abb. 71). In Anlehnung an KRAMER u. a. (2001), LÜSCHER und LIEGLE (2003), und an HELSPER u. a. (2007) werden die entwickelten Beziehungsmuster in einem theoretischen Spannungsfeld pädagogischer Beziehungen zwischen Nähe, Konvergenz und Symmetrie einerseits und Distanz, Divergenz und Asymmetrie andererseits eingebettet. Deutlich wird ein breites Spektrum an Beziehungsqualitäten:

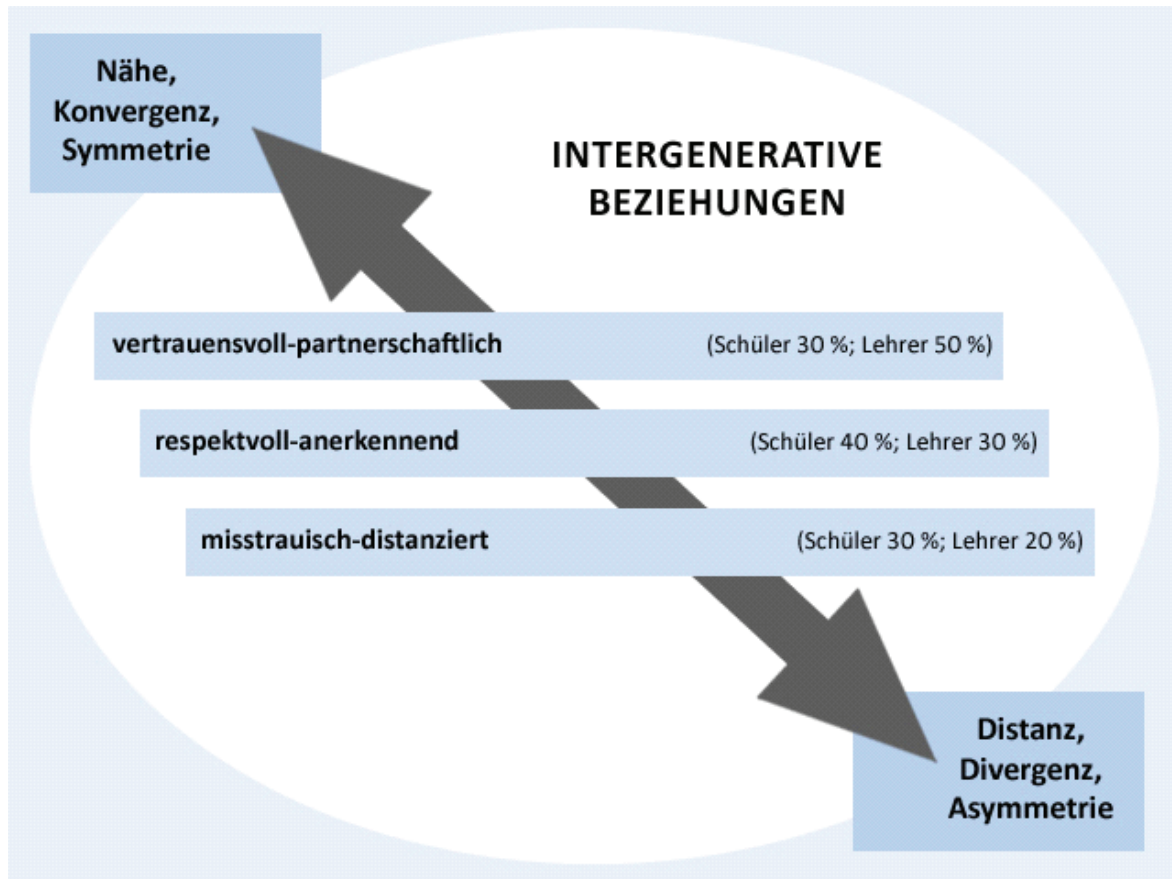


Abb. 71: Grundformen schulischer intergenerativer Beziehungen²⁰⁶

Die Beziehungsformen treten innerhalb der Schülerstichprobe in relativ ausgewogener Weise auf, wobei respektvoll-ankennende Beziehungen in den Wahrnehmungen der Schüler leicht dominieren. Hingegen nehmen Lehrer eindeutig dominant vertrauensvoll-partnerschaftliche Beziehungen zu den Schülern wahr. Ein Vergleich der Lehrer- und Schülereindrücke zeigt, dass Lehrer weitaus häufiger als Schüler davon ausgehen, vertrauensvoll-partnerschaftliche Beziehungen zu entwickeln. Dieses Verhältnis kehrt sich in Bezug auf Reflexionen über misstrauisch-distanziertes Miteinander um. Hinsichtlich der Erwartungen der Befragten an das soziale Miteinander werden im Vergleich zu realen Erfahrungen für die Gruppe der Schüler Diskrepanzen deutlich: Die Vorstellungen der Schüler von Beziehungen zu Lehrern werden in der Realität nur teilweise eingelöst. Die Befunde weisen darauf hin, dass Schüler eine über den sachlichen Lehr-Lern-Austausch hinausgehende Beziehung favorisieren, deren tragende Säule gegenseitiger Respekt ist. In Bezug auf die Vorstellungen der Lehrpersonen lassen sich keine vergleichbaren Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit konstatieren. In den Augen der Lehrer finden sich die bestimmenden Momente Partnerschaftlichkeit und Respekt im intergenerativen Miteinander auch wieder. Insgesamt, so kann festgehalten werden, beschreiben die Lehrpersonen ihre Beziehungen zu Schülern positiver und enger als Schüler die Beziehungswirklichkeiten aus ihrer Sicht reflektieren. Damit bestätigt sich die in anderen Studien konstatierte, idealisierende Tendenz in den Sichtweisen der Lehrer (vgl. KANDERS/RÖSNER/ROLF 1996; RANDOLL 1997, DITTON/MÄRZ 2000; TILLMANN/MEYER 2001). Die Tatsache, dass Schüler eine deutlich kritischere Position in Bezug auf das intergenerative Geschehen vertreten,

²⁰⁶ Die prozentualen Häufigkeitsangaben sind hier gerundet und dienen lediglich zur Orientierung der Verteilung der wahrgenommenen Beziehungsmuster innerhalb der befragten Gruppen. Differenzierte Angaben können dem vorausgegangenen Kapitel entnommen werden.

kann als Hinweis auf die Entwicklung demokratischer Generationsbeziehungen an Schulen gedeutet werden. Demokratie in Generationsbeziehungen ist jedoch nicht mit der Gleichberechtigung der schulischen Akteure gleichzusetzen, denn diese würde die gemeinsame Übernahme von Pflichten und Verantwortung bedeuten - Lehrer und Schüler können ebenso wenig wie Eltern und Kinder gleichberechtigt sein, denn sie können nicht die gleiche Verantwortung übernehmen. Wenn auch nicht von Gleichberechtigung in schulischen intergenerativen Beziehungen ausgegangen werden kann, so trägt die gegenseitige Achtung der Würde und die beidseitige Anerkennung der Person dazu bei, dass Lehrer und Schüler in Bezug auf die sie verbindende Beziehung auf Augenhöhe kommunizieren können, ohne dabei gleichberechtigt zu sein.

In der aktuellen Diskussion um den Wandel der Generationsbeziehungen wird einerseits die Differenz zwischen den Generationen betont und andererseits das Aufweichen der Grenzen zwischen diesen thematisiert (dazu Kapitel 2.2.1). Der seit längerem konstatierte Wandel der Qualität familiärer Generationsbeziehungen, der beispielsweise in der Annäherung der Machtbalance zwischen den Generationen (vgl. BRUMLIK 1995), der Entwicklung der Kommunikation vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt und in der Rollenveränderung der Eltern als Lebensberater (vgl. DU BOIS-REYMOND 1998a) Ausdruck findet, kann in ähnlicher Weise für die pädagogischen Generationsbeziehungen an Schulen festgestellt werden. Die Individualisierung des Lebenslaufes, die Ausdifferenzierung der Lebensphasen und die Relativierung des Bildungsgefälles zwischen Jugendlichen und Erwachsenen bedingen Veränderungen in familiären und schulischen Generationsbeziehungen. Der Rückgang der Vorbildfunktion Erwachsener, nicht nur im familiären, sondern ebenso im institutionellen Kontext (vgl. REUBAND 1997; SCHNEEWIND 2001; ECARIUS 2002; HELSPER u. a. 2007), die Zunahme außerschulischer Lernangebote und ein grundsätzlicher Statusverlust des Erwachsenenalters als „Monopolanspruch und Lebensziel“ treiben den Wandel der Generationsbeziehungen voran, der sich durch zunehmende Mitgestaltungsmöglichkeiten der jüngeren Generation u. a. in Erziehungs- und Bildungsprozessen und durch veränderte Auffassungen der älteren Generation gegenüber der Weitergabe von Traditionen auszeichnet (vgl. ECARIUS 2010). Im Kontext der Entwicklungen, die auch die schulischen Generationsbeziehungen betreffen, muss der Umgang mit der Differenz zwischen den Generationen betrachtet werden. Veränderte Generationsbeziehungen, die Verringerung des Machtgefälles zwischen den Generationen, ist nicht gleichzusetzen mit einem Verlust der Generationendifferenz. Wenn Lehrer und Schüler eine vertrauensvoll-partnerschaftliche Beziehung miteinander eingehen, sollte dann tatsächlich, wie verschiedene Autoren betonen von einer „Interaktion unter Sich-Angleichenden, Gleichen und Gleichaltrigen“ (WINTERHAGER-SCHMID 2000, 18), von einer „generationslosen Gesellschaft“ (BÖHNISCH 1998, 70), von einer „intergenerativen Verstrebung“ (RAUSCHENBACH 1994, 106) oder von einer „Entdifferenzierung der Lebensalter“ (BÖHNISCH/BLANC 1989, 10) gesprochen werden? Mit WIMMER (1998) und RENDTORFF (1998) kann die Akzeptanz der Differenz zwischen den Generationen als Anderssein der Generationen verstanden werden, die durch Alters-, Kompetenz- sowie Erfahrungsunterschiede grundsätzlich gegeben ist. Abgesehen davon kann die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern grundsätzlich nicht als symmetrisch begriffen werden, da „Ungleichheit bereits strukturell in den Erwartungen der Rollenträger vorliegt“ (REINHOLD 1999, 342). Eine vertrauensvoll-partnerschaftliche Beziehung geht nicht mit dem Verlust der Differenz zwischen den Generationen einher. Vielmehr kann für die vorliegenden Befunde schulischer intergenerativer Beziehungen ein Aufeinanderzugehen der Generationen und ein allmähliches Aufweichen der Differenz unter Berücksichtigung des Andersseins beschrieben werden. Die Aufrechterhaltung der Generationendifferenz wird spätestens mit den Befunden der Befragung belegbar, die *freundschaftliche Beziehungen* und solche mit *persönlichem* Charakter betreffen; einerseits werden sie von Lehrern und Schülern in der Realität selten wahrgenommen, wenngleich

Lehrer diese häufiger schildern als Schüler, und andererseits nehmen sie auch keinen markanten Stellenwert in den Vorstellungen von intergenerativen Beziehungen ein. Im Gegensatz zu den Forderungen nach einem wechselseitigen respektvollen, toleranten und auf Gerechtigkeit basierenden Umgang rangieren die Vorstellungen und Wirklichkeitserfahrungen in Bezug auf freundschaftliche und persönliche Beziehungen jedoch auf den hinteren Plätzen. Grundsätzlich zeigen die Befunde an, dass die asymmetrische Machtstruktur zwischen den Generationen, nach der sich der Geist der jüngeren Generation ausschließlich durch die Anleitung der älteren Generation bilden lässt²⁰⁷ (vgl. HELSPER/KRAMER 1998), in der klare Distanzverhältnisse, Ritualisierungs- und Hierarchisierungsregeln sowie eindeutige Disziplin- und Leistungsanforderungen gelten (vgl. FEND 1998; DU BOIS-REYMOND 1998a), allmählich von einer neuen Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung abgelöst wird. Lehrer werden nicht mehr ausschließlich und selbstverständlich als autoritäre Personen mit Vorbildfunktion wahrgenommen und Schüler orientieren sich in ihrem Verhalten nicht mehr an einem Prinzip des Untergebens und Unterordnens, sondern in ihr gehen Lehrer und Schüler aufeinander zu, es entstehen neue Formen von Partnerschaftlichkeit und gleichzeitig werden Aspekte wie gegenseitiger Respekt und Achtung sowie die Differenz zwischen den Generationen als grundlegende Bestandteile ihrer Beziehung akzeptiert. Von einer gegenwärtig großflächig einsetzenden „subtile(n) Form der Verweigerung von Generationendifferenz“ (WINTERHAGER-SCHMID 2000, 19), von dem Versuch der „Interaktion unter Sich-Angleichenden, Gleichen und Gleichaltrigen“ (ebd., 18) oder einem Konturverlust und der Diffusion der Grenzen zwischen den Generationen (HORNSTEIN 1983, 74) kann auf der Basis der vorliegenden Befunde nicht ausgegangen werden. Für die Lehrpersonen, die mit ihren Schülern deutlich nahestehende, freundschaftliche und persönliche Beziehungen gestalten, kann in diesem Zusammenhang einerseits von der Vermeidung der Akzeptanz und der Bearbeitung der Generationendifferenz gesprochen werden, womit ein Gleichmachen der Generationen provoziert wird. Andererseits kann argumentiert werden, dass eine Vielzahl der befragten Lehrpersonen Schülern größtmögliche Freiräume zur Entwicklung der eigenen autonomen Persönlichkeit einräumt. Unabhängig vom Argumentationsverlauf kann insgesamt von einem Aufeinanderzugehen der Generationen ausgegangen werden, in dem die Spannungsfelder pädagogischer Beziehungen (Nähe und Distanz, Symmetrie und Asymmetrie, Autonomie und Heteronomie, Rekonstruktion und Subsumtion) von Schülern und Lehrern anerkannt und stets neu ausgehandelt werden müssen (vgl. HELSPER u. a. 2007). Auch FEND (1998) spricht nicht in dieser Schärfe von einer Negierung bzw. Betonung von Generationendifferenz, sondern er meint:

„Es hat sich ein neuer Stil der Bewältigung von Interaktionserfordernissen herauskristallisiert. Der neue Modus der Bewältigung dieser Grundprobleme von Schule in modernen demokratischen Gemeinwesen ist der der *Partnerschaftlichkeit*. Die Distanz zwischen Schülern und Lehrern ist geringer geworden, der Formalisierungsgrad und die Routinisierung schulischen Lebens ist zurückgegangen.“ (ebd., 180)

Auch DU BOIS-REYMOND (1998a) positioniert sich zu einer gegenwärtig stattfindenden Veränderung schulischer Generationsbeziehungen und beschreibt in diesem Zusammenhang eine Lehrerrolle, die sich im Wandel befindet. Zur Konkretisierung des Wandels rekonstruiert DU BOIS-REYMOND ein tradiertes Lehrerbild:

²⁰⁷ Die Vorstellungen von einer asymmetrischen Machtbalance gehen auf die Zeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurück, auf Konzepte des pädagogischen Eros, des Lehrervorbilds und des pädagogischen Bezugs, in denen Pädagogik zwar am Kinde ansetzt, allerdings in einem asymmetrischen Machtverhältnis zwischen älterer und jüngerer Generation.

„Die Aura des Lehrers war gebunden an seine strukturierende Autorität gegenüber seinen Schülern. Das Vorbild ist oben, zu ihm schaut der Schüler auf, und sein geheimer Wunsch ist es, es seinem Vorbild später gleich zu tun: so will er auch einmal sein.“ (ebd., 331)

FEND (1998), der im Rahmen modernisierungstheoretischer Konzepte ein Stufenmodell des Wandels der Schulkultur entwirft, betont die autoritären und hierarchischen Strukturen als grundlegende Merkmale eines ehemals klassisch asymmetrischen pädagogischen Verhältnisses, wie es offensichtlich gegenwärtig nicht mehr gültig ist.

„In dieser Modalität des Schulgeschehens, in der autoritären Schule mit klaren Disziplin- und Leistungsanforderungen war die Logik der Gefühle und potentiellen Bedrohungen durch Distanz- und Hierarchisierungsregeln eingedämmt. Die Rolle des Schülers war auf Ein- und Unterordnung ausgerichtet. Lehrer und Schüler standen in einem definierten Distanzverhältnis zueinander und schulische Alltagskultur bestand in einem hohen Grad von Ritualisierung, von Anstehen in Reihen, von Aufstehen beim Eintreten des Lehrers (...).“ (ebd., 179)

Diese klassische Generationsbeziehung wandelt sich vor allem seit den letzten drei Jahrzehnten, so FEND (1998, 197 ff.; auch 2006), und kann auch als alleinige dominierende Beziehungsform in der vorliegenden Analyse intergenerativer Beziehungen für die Gegenwart nicht mehr ermittelt werden. Vielmehr weisen die Befunde auf ein Generationenmodell hin, das durch eine „Kultivierung der Lehrerrolle“ (FEND 1998, 180) im Sinne einer fachlichen Orientierung und durch eine Demokratisierung der schulischen Generationsbeziehungen als partnerschaftliches Miteinander, durch eine Verringerung der Distanz zwischen Schülern und Lehrern und durch einen Rückgang des Formalisierungsgrades und der Routinisierung des schulischen Alltags gekennzeichnet ist.²⁰⁸

Der Umgang der Generationen in der Schule, so bestätigen die vorliegenden Befunde, vollzieht sich jedoch nicht nur anerkennend, respektvoll, vertrauensvoll und partnerschaftlich. Vielmehr werden auch Beziehungen deutlich, die als misstrauisch-distanzierte Formen des sozialen Miteinanders bezeichnet werden. Charakteristisch für ein misstrauisch-distanziertes Miteinander sind ein gelebtes asymmetrisches Machtverhältnis, eindeutige Distanz- und Hierarchiestrukturen, Misstrauen und Ablehnung. Auf dem Hintergrund anerkennungstheoretischer und professionstheoretischer Überlegungen wurden in der Vergangenheit ähnliche Tendenzen in der empirischen Schulforschung sichtbar (vgl. z.B. BÖTTCHER 2003; LANGE 2003; OPHARDT 2006; STRECKEISEN u. a. 2007; WEITZEL 2004). Dabei werden Überforderungstendenzen und Anerkennungsschwierigkeiten seitens der Lehrer gegenüber ihren Schülern herausgearbeitet, die Perspektiven der Schüler bleiben insgesamt jedoch unberücksichtigt. Ganz offensichtlich wird damit den Lehrern die Verantwortung für das Gelingen der Beziehung zu Schülern im Horizont professionellen pädagogischen Handelns zugeschrieben wie es auch bei JENSEN und JUUL (2004) sowie SCHWEER (1997, 1999, 2000a, b, 2008) in vertrauenstheoretischen Überlegungen zum Ausdruck kommt. Auch wenn in den Auffassungen der Autoren die Verantwortung für die Beziehung bei den Lehrpersonen liegt, ist die Einbeziehung der Sichtweisen von Schülern für die Herleitung der Komplexität von Generationsbeziehungen unumgänglich. Denn in Orientierung an BUTLER (2007, 40) ist Anerkennung eine wechselseitige Haltung von Schülern und Lehrern. Anerkennung kann somit als struktureller Bestandteil der Lehrer-

²⁰⁸ DU BOIS-REYMOND (1998a) gibt zu bedenken, dass angesichts des Wandels der Generationsbeziehungen an Schulen, der durch minimalistische Ritualisierungen, abnehmende Distanzierungs- und Hierarchisierungsregeln und sinkende Formalisierung der Beziehungen bei nach wie vor wirksamen Disziplin- und Leistungsanforderungen sowie beständig anhaltender Infragestellung von Schule auch neue Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden gestellt werden. Diese müssen auf feste und konkrete Regulative, die die Gestaltung der Beziehungsarbeit mitbestimmen, verzichten. Dadurch eröffnen sich zwar neue Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume, die ein breit gefächertes Feld von Beziehungspraktiken ermöglichen, die aber auch zu Orientierungs- und Haltlosigkeiten bei Lehrern führen können.

Schüler-Beziehungen verstanden werden. Ein Blick auf die vorliegenden Befunde verdeutlicht ein sowohl von einigen Lehrern als auch von einigen Schülern ausgehendes Distanzverhältnis, das nicht nur einen institutionsbedingt angemessenen distanzierten Charakter, sondern darüber hinaus gegenseitige Ablehnung aufweist. Auch wenn es Lehrpersonen in ihrer beruflichen Praxis grundsätzlich mit konstitutiven Antinomien zu tun haben (HELSPER 1996, 521ff.), die SCHÜTZE (2000, 49 ff.) als unauflösbare Paradoxien bezeichnet, die eine Lösung im pädagogischen Handeln als unmöglich erscheinen lassen, beunruhigt die Entwicklung misstrauisch-distanzierter Beziehungen an Schulen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, die Arbeitszufriedenheit der Lehrer, die Schulfriedenheit und Schulfreude der Schüler, die Leistungs- und Motivationsentwicklung, die in einem engen Zusammenhang mit positiv erlebbaren intergenerativen Beziehungen stehen.²⁰⁹

2. *Welche Orientierungsmuster von Schülern und Lehrern bestimmen den gemeinsamen Schulalltag und das soziale Miteinander?*

Auf der Grundlage der Selbsteinschätzungen und Fremdwahrnehmungen der Schüler und Lehrer lassen sich jeweils differenzierte Typen von Orientierungsmustern herauskristallisieren, die sich durch eine Komplexität verschiedener Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen auszeichnen. Wie erwartet, sind die wechselseitigen Wahrnehmungen unterschiedlich. Dennoch weichen die Selbstwahrnehmungen der Lehrer und die Einschätzungen dieser durch Schüler erstaunlicherweise so weit voneinander, dass eine hinreichende Kommunikation der subjektiven gegenseitigen Deutungen, der wechselseitigen Erwartungen, Bedürfnisse und Ansprüche einerseits infrage gestellt werden kann, andererseits Differenzen und Distanzen in den gegenseitigen Wahrnehmungen für schulische Generationsbeziehungen als konstitutiv verstanden werden können.

Ein Blick auf die Forschungsgeschichte zu Lehrer-Schüler-Beziehungen, die das gegenseitige aufeinander bezogene Verhalten, wechselseitige Einstellungen und Wahrnehmungen implizieren, weist auf einseitige Annäherungen an diesen Gegenstand hin, in denen entweder Lehrer oder Schüler im Zentrum des Forschungsinteresses stehen. Diese Tendenz betrifft insbesondere die Erforschung pädagogischer Unterrichts- und Erziehungsstile von Lehrern, so auch Forschungen zur Lehrerpersönlichkeit, die einseitig die Perspektive der Lehrpersonen für das Interaktionsgeschehen steuernd in den Blick nehmen. In einer anderen Forschungslinie werden ausschließlich die Perspektiven der Schülerpersönlichkeit fokussiert. Mit diesen einseitigen Betrachtungen bleiben die wechselseitigen Beziehungen und Einflüsse, wie sie später insbesondere in interaktionistischen und transaktionalen Konzepten sowie teilweise in der Lernklima-, Unterrichts-, Schulkultur- und Schulqualitätsforschung thematisiert werden, weitgehend unbeachtet. Gegenwärtig wird die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern – und das bestätigen auch Ergebnisse dieser Studie – als hoch komplexes Beziehungsgefüge verstanden, „das sich einfachen Kategorisierungsversuchen entzieht“ (ITTEL/RAUFELDER 2009, 70) und in das vielfältige soziale, emotionale, kognitive und institutionelle Faktoren hineinwirken (REINHOLD u. a. 1999, 344; ECARIUS 2010, 708). Die Wahrnehmung der Beziehung aus Sicht von Schülern und Lehrern, die gegenseitigen Beobachtungen und wechselseitige Erwartungen sind dabei keine einfachen Abbildungen des tatsächlichen schulischen Geschehens. Vielmehr handelt es sich um subjektive Deutungen, Konstruktionen und Zuschreibungen, die aufgrund persönlicher Erfahrungen und Eindrücke entwickelt werden. Wahrnehmungsprozesse sind „selektiv und von situativen sowie persönlichen Faktoren“ abhängig (TRENZ 2008, 407). Trotz ihrer Komplexität und Differenziertheit lassen sich zentrale Typen von Orientierungs-

²⁰⁹ Empirische Befunde, die diese Zusammenhänge belegen, sind in Kapitel 2.2.4 zusammengetragen.

mustern spezifizieren, die sich entsprechend der eingenommenen Perspektiven aus Lehrer- und Schülersicht unterscheiden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die von Schülern geäußerten und die durch Lehrer wahrgenommenen schülerspezifischen Orientierungsmuster sehr differenziert sind. Dabei werden sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede deutlich, die zum einen auf der Ebene der Gegenüberstellung von Selbsteinschätzungen und Fremdbewertungen und zum anderen auf der Ebene der Konfrontation realer Erfahrungen und reflektierter Erwartungen der Lehrer in Bezug auf ihre Schüler angesiedelt sind.

Ohne auf die einzelnen Merkmalsausprägungen der analysierten Typen von Orientierungsmustern differenziert einzugehen – dies erfolgte im vorausgegangenen Kapitel – ist festzustellen, dass sich mit Blick auf die Schüler weder aus deren eigener Perspektive noch aus der Sicht von Lehrern ein den Schulalltag eindeutig dominierender Schülertypus identifizieren lässt (Abb. 72).

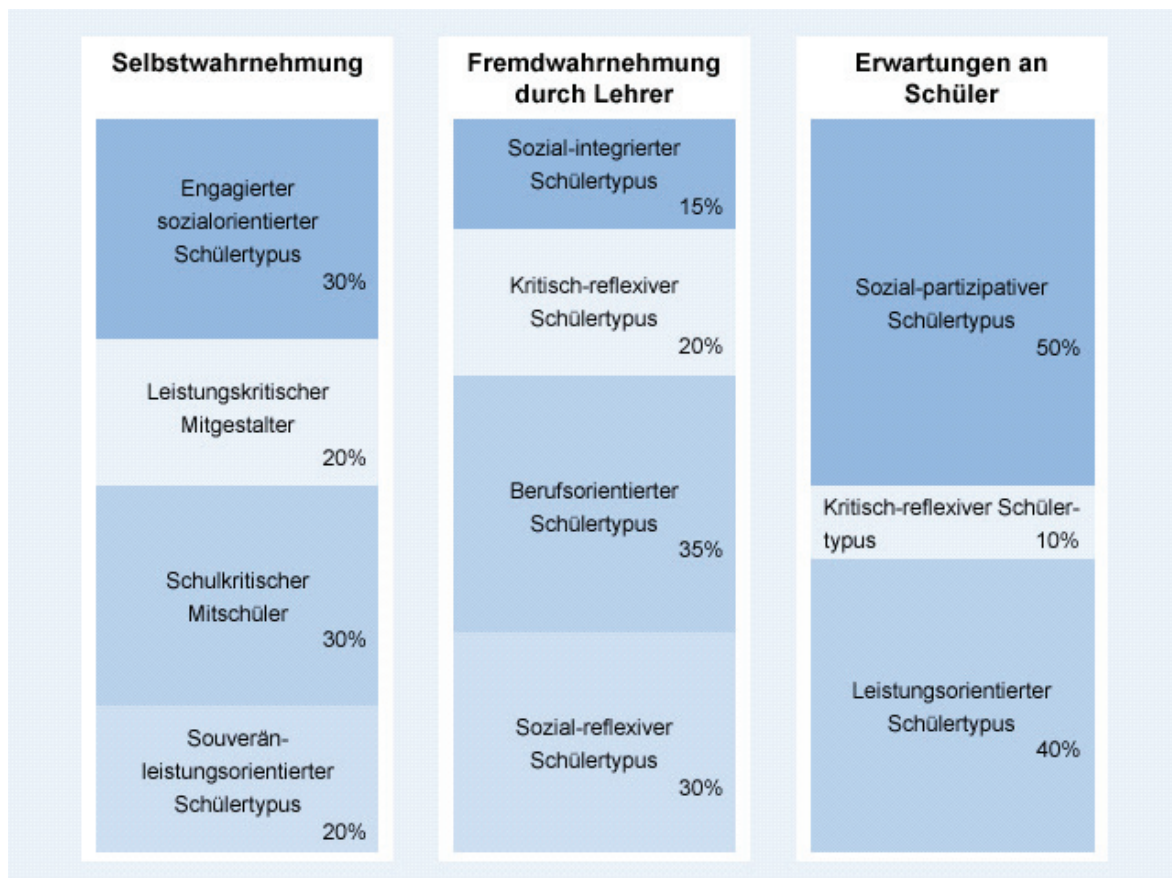


Abb. 72: Schülerspezifische Orientierungsmuster

Vielmehr sind in den Selbstwahrnehmungen der Schüler, wie auch in den Wahrnehmungen der Lehrer bezüglich ihrer Schüler unterschiedliche Dimensionen von Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen gegeben. Die Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen sind in den zentralen Orientierungsmustern in unterschiedlicher Intensität nachweisbar. So wurden auf der Grundlage der Selbsteinschätzungen der Schüler die folgenden vier Typen von Orientierungsmustern entwickelt: der engagiert-sozialorientierte Schülertypus, der leistungskritische Mitgestalter, der schulkritische Mitschüler und der souverän-leistungsorientierte Schülertypus (Abb. 72). Die Sichtweisen der Lehrpersonen auf ihre

Schüler lassen sich ebenso in vier zentralen Typen von Orientierungsmustern zusammenfassen. Diese werden als sozial-integrierter Schülertypus, kritisch-reflexiver Schülertypus, berufsorientierter Schülertypus und sozial-reflexiver Schülertypus bezeichnet (Abb. 72). Die dominante Einschätzung der Lehrer von einem berufsorientierten Schülertypus bestätigt sich in den Erwartungen der Lehrer an ein idealtypisches Schülerbild nicht. Eine weitere Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Lehrpersonen an und den realen Erfahrungen mit Schülern zeigt sich hinsichtlich stark leistungs- und erfolgsorientierter Einstellungen von Schülern: In den Vorstellungen der Lehrpersonen von einem idealem Schülertypus haben die Dimensionen Leistungs- und Erfolgsorientierung zwar einen bedeutenden Stellenwert, in den Reflexionen zu tatsächlichen Orientierungsmustern von Schülern sind diese Aspekte in der spezifischen Form jedoch nicht nachweisbar. Die Aspekte, die Schüler über sich selbst bekunden, entsprechen stärker den Erwartungen der Lehrpersonen an ihre Schüler als den Erfahrungen der Lehrer mit Schülern im schulischen Alltag. Somit entsprechen die Schüler in ihrer Selbstwahrnehmung einem aus Lehrersicht idealen Schülerbild, das Lern- und Wissbegierde sowie Leistungs- und Erfolgsorientierung aufweist, das von den befragten Lehrern real aber nicht wahrgenommen wird. Offen bleibt, ob sich dieses Bild im schulischen Unterricht auf der Handlungsebene ebenso beobachten und dokumentieren lässt. Allerdings zeigen sich auch Übereinstimmungen in den Selbsteinschätzungen der Schüler und den Bewertungen dieser durch die Lehrer: Aus beiden Perspektiven lässt sich ein Schülertypus konstruieren, der durch sozialkompetente Orientierungen, partizipatives Verhalten und kritische Selbstreflexivität charakterisiert ist. In den Erwartungen der Lehrer sind diese Eigenschaften zentrale Bestandteile des am häufigsten gewünschten Schülerverhaltens.

Auch für die lehrerspezifischen Orientierungsmuster lassen sich aus den verschiedenen (Selbst- und Fremdwahrnehmungen) Perspektiven kennzeichnende Konzepte von Einstellungen, Verhaltensweisen und Haltungen feststellen (Abb. 73).

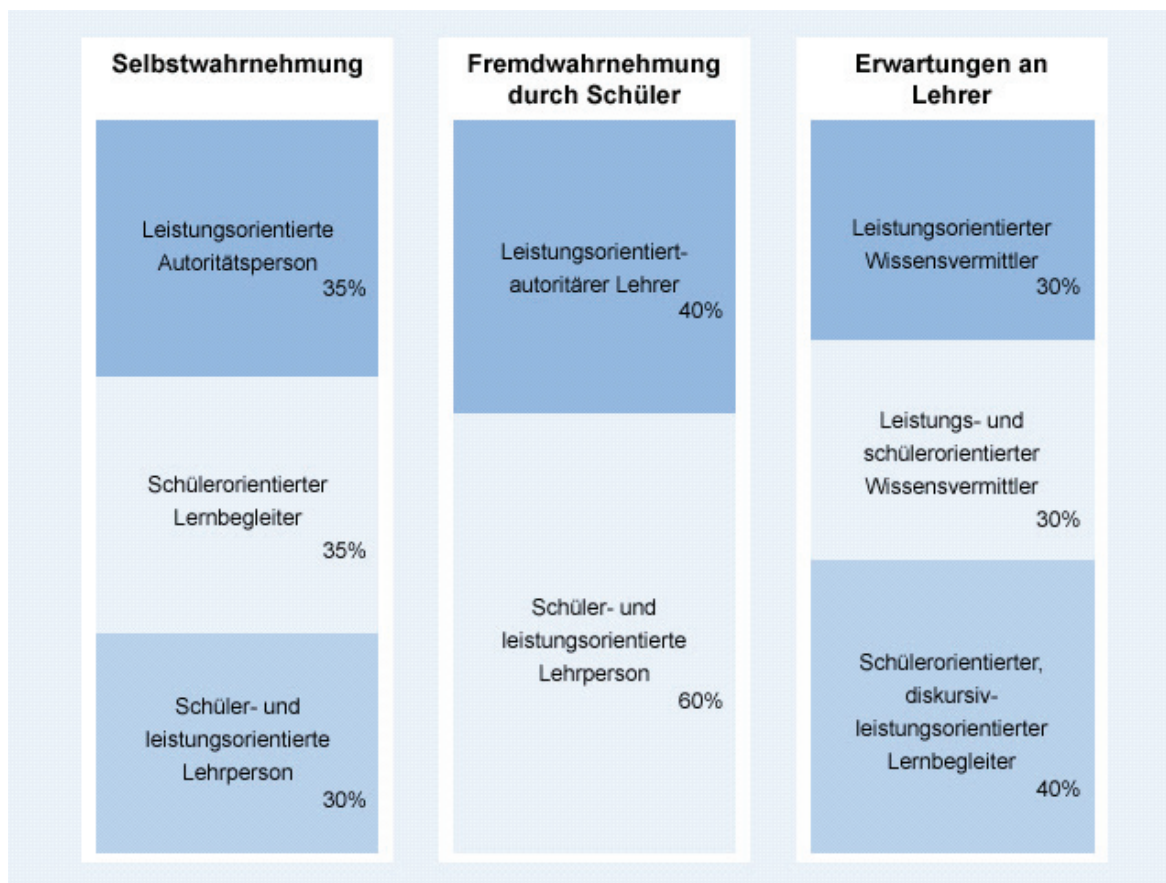


Abb. 73: Lehrerspezifische Orientierungsmuster

In den Sichtweisen von Schülern dominieren zwei Typen von Lehrern das soziale Miteinander, der leistungsorientiert-autoritäre Lehrer und die schüler- und leistungsorientierte Lehrperson. Leistungsorientierung ist somit eine zentrale Einstellung bzw. Haltung von Lehrern aus Sicht von Schülern. Auch in den Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer und in den Selbstreflexionen der Lehrer hat die Leistungskategorie einen besonderen Stellenwert.

Mit Bezug auf die Theorie des symbolischen Interaktionismus nach MEAD (1968)²¹⁰ und unter Einbeziehung der Überlegungen zum transaktionalen Modell nach NICKEL (1976)²¹¹ wurden Diskrepanzen in den wechselseitigen Wahrnehmungen der Befragten erwartet. Darüber hinaus werden die Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmungen, insbesondere mit Blick auf die Gruppe der Lehrer, unter Berücksichtigung rollentheoretischer Überlegungen plausibel. „Rollen stellen mehr oder weniger komplexe Systeme von Erwartungen dar, die eine Gruppe oder die Gesellschaft gegenüber dem Inhaber einer sozialen Position geltend machen“ (KRAPP/WEIDEMANN 2006, 375). Die im System Schule interagierenden Lehrer und Schüler stellen jeweils spezifische Erwartungen aneinander, die innerhalb der Gruppen variieren und die mit den realen Erfahrungen nicht immer konform gehen. Diskrepanzen in den Wahrnehmungen der Befragten lassen sich insbesondere für die Gruppe der Lehrer ausmachen: Zwischen den Generationen ist eine deutliche Diskrepanz festzustellen, denn die befragten Schüler bestätigen die dominant ausgeprägten,

²¹⁰ Die Theorie des symbolischen Interaktionismus wird im dritten Kapitel „Konsequenzen, Ziele und zentrale Fragestellungen für die empirische Analyse intergenerativer Beziehungen an Schulen“ erläutert.

²¹¹ Das transaktionale Modell nach NICKEL (1976) wird in Kapitel 2.3.2 „Das transaktionale Modell“ differenziert beschrieben.

demokratisch-partnerschaftlichen Einstellungen ihrer Lehrer nicht bzw. nur in begrenzter Anzahl. Folglich handelt es sich entweder um ein Missverständnis zwischen den Generationen, um eine idealisierte Sicht der Lehrerschaft selbst oder um verzerrte Wahrnehmungen der Schüler. Möglicherweise kommt damit auch eine Selbsttäuschung der Lehrer zur Geltung. Eine Selbsttäuschung und Diskrepanz insofern als das Selbstbild der Lehrer außerordentlich von dem Fremdbild der Schüler abweicht und stark auseinanderdriftet, dass in der Konsequenz Störungen auf der Kommunikations- und Interaktionsebene vermutet werden können.

Neben diesen Unterschieden kann ein weiterer konstatiert werden, der sich zwischen den realen Erfahrungen der Schüler und ihren idealen Vorstellungen bzw. Erwartungen an Lehrer herauskristallisiert. Schüler wünschen sich zwar ausgeprägte demokratisch-partnerschaftlich orientierte Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrern, können diese in der Realität jedoch nur selten feststellen. Interessanterweise schätzen sich die Lehrpersonen aber nicht nur demokratisch-partnerschaftlich orientierter ein als Schüler sie tatsächlich erleben, sondern die Selbstbilder der Lehrer übertreffen auch noch die Erwartungen der Schüler an ihre Lehrer. Das meint, das Idealbild von einem Lehrer, von einem pädagogischen Stil, das Lehrer und Schüler haben, ist relativ identisch, wobei das Leitbild der Lehrer noch idealer ist als das der Schüler. Die Erwartungen der Schüler wären bereits erfüllt, wenn drei Viertel der Lehrer sich an einem demokratisch-partnerschaftlichen Stil orientieren würden. Es gibt also eine weniger starke Diskrepanz zwischen Schülern und Lehrern gegenüber dem idealen Leitbild der Lehrerrolle und gegenüber dem Lehrer-Schüler-Verhältnis. In der Beurteilung der realen Situation werden jedoch starke Unterschiede zwischen den Meinungen der Lehrer und denen der Schüler deutlich, die auf der Ebene persönlichkeitsbezogener Eigenschaften von Lehrern angesiedelt sind und konkret auf eine demokratisch-partnerschaftliche intergenerative Beziehung zielen.

Zugespitzt kann die Abwendung der Lehrer von einem autoritären Lehrerkonzept und die gegenwärtige Hinwendung zu einem demokratischen Konzept als Leitbild festgehalten werden. Offenbar haben die Pädagogen ein demokratisches Lehrerkonzept in hohem Maße verinnerlicht; allerdings stehen die Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen und die Wahrnehmungen der Lehrer durch ihre Schüler in einer deutlichen Differenz zueinander.

Insbesondere für die Perspektive der Schüler zeichnet sich ein ambivalentes Bild ab: Lehrer sind nicht ausschließlich Personen mit autoritären Orientierungen, diese weisen sie vielfach von sich, aber sie sind auch noch nicht die demokratischen Partner, die sie gerne sein wollen. Demokratische Eigenschaften sind im Blick der Schüler bei Lehrern nicht grundsätzlich feststellbar, zumindest nicht in dem Maße, wie Lehrer diese für sich selbst beanspruchen. Letztlich würde eine annähernd gleiche Wahrnehmung von Lehrern und Schülern aber zu einer demokratisch-partnerschaftlich ausgerichteten Lehrer-Schüler-Beziehung gehören. Eine sich deckende Wechselseitigkeit in den Wahrnehmungen, in denen durchaus Differenzen auftreten können, die jedoch weniger gravierend sind, erscheint als eine Voraussetzung für die Entwicklung eines demokratisch orientierten Verhältnisses. Stark differierende Wahrnehmungen vermitteln jedoch den Eindruck eines Missverstehens zwischen den Generationen.

Im Sinne HURRELMANNS (1980) können diese Spannungsverhältnisse in den Wahrnehmungen von Lehrern und Schülern als Hinweise auf eine gestörte Interaktion zwischen den Beteiligten gewertet werden. Wechselseitige Interessen, Wünsche und Bedürfnisse werden nicht ausreichend kommuniziert, wodurch es nur selten gelingt, diese aufeinander zu beziehen und in deren Konsequenz ein grundlegendes Missverstehen zwischen den Generationen entsteht. Kommunikationstheoretisch betrachtet sind derartige Missverständnisse im Kommunikationsprozess selbst angelegt (vgl. SCHULZ VON THUN 2007), beispielsweise wenn Botschaften fehlverstanden oder fehlinterpretiert werden, gesandte Nachrichten der

Sachebene auf der Beziehungsebene des Empfängers wahrgenommen werden oder verbale und nonverbale Kommunikation nicht übereinstimmen. Wirklichkeit entsteht nach WATZLAWICK u. a. (1985) im Kommunikationsprozess, jedoch wird diese durch subjektive Deutungen bestimmt. Meinungen gegenüber anderen unterliegen somit subjektiven Deutungen und konstruieren individuelle Realitäten, die, wie die vorliegenden Befunde zeigen, sehr verschieden sein können. Im Gegensatz zu HURRELMANN (1980), der im Zusammenhang mit diskrepanten Wahrnehmungen einer Sache von gestörter Interaktion spricht, weist KRÜGER (1994, 801 ff.) im Kontext seiner Kritik an NOHLS pädagogischen Bezug, Konflikten zwischen den Generationen eine Notwendigkeit für die Persönlichkeitsentfaltung zu. Der Ansatz von KRÜGER zeigt, dass Distanz und auch Diskrepanz in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern nicht ausschließlich negativ gedeutet werden. Vielmehr sind Distanzen und Diskrepanzen für intergenerative Beziehungen konstitutiv.

Mit Blick auf die vorliegenden Befunde kann festgehalten werden, dass die Unterschiede in den gegenseitigen Wahrnehmungen der Lehrer und Schüler zum einen in den unterschiedlichen Blickwinkeln dieser, die eben nicht deckungsgleich sind, begründet liegen oder aber dass die schulischen Akteure offensichtlich nicht genügend über die gegenseitigen sozialen Erwartungen und Bedürfnisse informiert sind, diese und die wechselseitigen Wahrnehmungen nicht hinreichend kommuniziert werden, so dass aufgrund gestörter Interaktionen (HURRELMANN 1980) ein Missverständnis zwischen den Generationen entsteht, das zugespitzt als Generationenkonflikt aufgrund unterschiedlicher Wertvorstellungen, Meinungen, Haltungen und Einstellungen (vgl. OSWALD/BOLL 1992) gewertet werden kann, in dem Vorurteile der Generationen übereinander das aufeinanderbezogene Handeln mitbestimmen, wobei Konflikte zwischen den Generationen für die Entwicklung der Persönlichkeit der schulischen Akteure notwendig sind (vgl. KRÜGER 1994). Möglicherweise sind die Beteiligten ausschließlich in ihren Rollen als Lehrer und Schüler verhaftet und können sich somit nicht in ihrer gesamten Persönlichkeit begegnen. BÖHNISCH (1996) und HERZOG (2001) stellen eine im Rahmen der Institution Schule hervorgebrachte Trennung von Schülerrolle und Schülersein, aber auch von Lehrerrolle und Lehrersein fest, womit die von HELSPER u. a. (2007, 42) konstatierte Entwicklungstendenz hin zu versachlichten und distanzierten Beziehungen bekräftigt wird. Lehrer und Schüler reduzieren sich demnach im institutionalisierten Kontext auf ihre je spezifischen Rollen und agieren entsprechend dieser. Allerdings ist diese Rolle ein Ausschnitt ihrer gesamten Persönlichkeit, ihres „Seins“ und kann bzw. sollte daher nicht isoliert betrachtet werden (BÖHNISCH 1996, 63). Die Befunde weisen darauf hin, dass das Rollenverständnis, das Schüler und Lehrer von sich selbst von der jeweils anderen Personengruppe haben, antagonistisch ist. Persönliche Dimensionen, die an den Rollenidentitäten keinen Anteil haben, kommen in den schulischen Beziehungen auch wenig zum Tragen. Im Sinne von BÖHNISCH kann geschlussfolgert werden, dass Rolle und Sein von Lehrern und Schülern in keinem ausgeglichenen Verhältnis stehen. Menschliche Beziehungen und identitätsstiftende Erfahrungen in der Schule sind aber sowohl für Lehrer als auch für Schüler wichtig (vgl. HASELBECK 1999; 2007; HORSTKEMPER 2000; BAYERWALTES 2002), diese bedürfen jedoch eine Verbindung der professionellen Rolle bzw. eine Übertragung dieser in den Zustand der Gesamtpersönlichkeit. Auch RAUFELDER (2007) weist daraufhin, dass das Hervorbringen persönlicher Momente zwischen Schülern und Lehrern der gesamten Persönlichkeit bedarf. Die Akteure gelten als Menschen und erst an zweiter Stelle als Rollenträger, womit dem Einbringen der Persönlichkeit eine wesentliche Bedeutung zukommt. In den Vorstellungen von HENTIGS (2003) ist die Rolle des Lehrers nicht nur durch bloße Wissensvermittlung bestimmt. Auch nach ihm sollten sich Lehrer in der Schule als komplexe Persönlichkeiten zeigen. Wesentlich dafür ist, dass Schule auch für Lehrer ein Lebensort wird. Vollkommenheit und Allwissenheit sind dabei keine Forderungen an Lehrer. Vielmehr fordert VON HENTIG, dass Lehrer Schülern in erster Linie als Menschen begegnen, Interesse für das Leben der

Schüler zeigen und bereit sind, sich in Interaktionsprozessen mit Schülern selbst als Person einzubringen. Dabei sind allerdings die Einflüsse der Rahmenbedingungen des schulischen Bildungsgeschehens – die Erfüllung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule – zu berücksichtigen, die eine Abhängigkeit der Schüler von Lehrern hervorbringen und die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern mitstrukturieren.

3. Welche institutionellen Faktoren beeinflussen die intergenerativen Beziehungen an Schulen?

Die pädagogischen Generationsbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern entstehen in der Institution Schule und sind vor diesem Hintergrund auch immer in diesem Kontext zu begreifen (vgl. Helsper/Kramer 1998; Ecarius 2010). Aus Sicht von Lehren und Schülern wirken institutionsbedingte Faktoren, Strukturen, Anforderungen und Funktionen der Schule in das intergenerative Miteinander hinein und bestimmen dieses mit. Verschiedene Aspekte der Schulorganisation, -verwaltung und -ausstattung sowie der bildungs- und schulpolitischen Rahmung und der gesellschaftlichen Wahrnehmung des Lehrerberufs wirken auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern positiv und/oder negativ. Positiv wirkende Indikatoren sind in den Wahrnehmungen von Schülern und Lehrern relativ ähnlich präsent, hingegen werden negativ wirkende Aspekte von den Lehrpersonen deutlich differenzierter und in breiter Variation angemerkt.

Faktoren, die auf die schulischen intergenerativen Beziehungen Einfluss nehmen, unterscheiden sich von denen, die auf familiäre Generationsbeziehungen wirken (vgl. dazu Kapitel 2.2.3 „Institutionsbedingte Einflussfaktoren auf intergenerative Beziehungen“). Neben personenbezogenen, *proximalen Bedingungsvariablen* (vgl. HOFMANN/SIEBERTZ-RECKZEHS 2008), die im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit der Ebene der Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern (Orientierungsmuster: Kapitel 5.2) im sozialen Miteinander betrachtet werden, wirken institutionelle bzw. *distale* (ebd.) Bedingungen in die intergenerativen Beziehungen hinein. Im Kontext von Schule haben institutionelle Faktoren ihren Ursprung in den bildungspolitischen und finanziellen Vorgaben auf bundes-, landes- und kommunalpolitischer Ebene durch gesetzliche Vorgaben. Aus diesen Vorgaben ergibt sich die finanzielle und personelle Verwaltung und Organisation der Schule. Die von den befragten Lehrern und Schülern geschilderten institutionellen Aspekte beeinflussen die gemeinsame Beziehung nicht direkt. Vielmehr werden institutionsbedingte Faktoren über die Personen vermittelt, die wiederum mit diesen umgehen und somit in das intergenerative Verhältnis einwirken. Entscheidend für die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sind damit nicht die institutionellen Bedingungen an sich, sondern die Art und Weise, wie die schulischen Akteure mit diesen Gegebenheiten umgehen. Die Befunde zeigen, dass verschiedene Komponenten der Schulorganisation und der Schulausstattung von einem Teil der Befragten als die gemeinsame Beziehung fördernd und von anderen als blockierend eingeschätzt werden. Die unterschiedlichen Bewertungen beziehen sich auf der Ebene der Schulorganisation auf die zeitliche sowie die curriculare Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen (z.B. Kursangebote, Pausenzeiten, Unterrichtszeiten, Nachmittagsunterricht), Klassengrößen und Schulordnungen. Auf der Ebene der Ausstattung der Schule werden differente Beurteilungen zur Gestaltung der Schulgelände und der Schulgebäude sowie zu finanziellen und materiellen Gegebenheiten der Schule deutlich. Diese institutionsbedingten Faktoren werden von den Befragten mit Blick auf den Einfluss auf das intergenerative Miteinander unterschiedlich bewertet. Beschrieben werden beispielsweise Konflikte zwischen den Generationen aufgrund einer mangelnden Ausstattung der Schule. Schüler kritisieren z.B. zunehmend ein veraltetes technisches Equipment und veraltete Unterrichtsmaterialien. Die Lehrer schildern, dass die Schüler ihre kritischen Anmerkungen an sie herangetragen, woraus mitunter scharfe

Auseinandersetzungen zwischen den Generationen resultieren, da Schüler die Lehrpersonen als Vertreter der Institution Schule für die Ausstattungsmodalitäten verantwortlich machen, diese sich selbst, aufgrund der finanziellen Möglichkeiten der Schule, allerdings nicht in der Lage befinden, Veränderungen herbeizuführen.

Ein Aspekt der Organisation des Schulalltags, der sowohl von Lehrern als auch von Schülern als die Beziehung förderndes Moment wahrgenommen wird, ist in der Durchführung gemeinsamer außerunterrichtlicher Aktivitäten, z. B. Klassenfahrten sowie Kultur- und Sportveranstaltungen, zu sehen.

Über Aspekte der Schulorganisation und Schulausstattung hinausgehende Bedingungen für das intergenerative Miteinander werden insbesondere von Lehrern thematisiert. Bedeutsam sind hierbei gegenwärtige bildungs- und schulpolitische Rahmenbedingungen sowie eine gesellschaftliche Geringschätzung des Lehrberufs, die die Lehrer-Schüler-Beziehungen indirekt, in Form daraus resultierender Belastungs- und Frustrationsempfindungen der Lehrer, beeinträchtigen. Auch für diese Faktoren ist die individuelle Wahrnehmung, aber auch die individuelle Ver- und Bearbeitungsmöglichkeit zum einen entscheidend für die Gestaltung der Berufsrolle und das persönliche Wohlbefinden im Schulalltag und zum anderen für das Erleben, Bewerten und Gestalten des intergenerativen Geschehens.

Das Ausmaß des Einflusses, den die Institution Schule, Politik und Gesellschaft auf die Beziehungen an Schulen haben, hängt im Wesentlichen mit den subjektiven Wahrnehmungen, den Ausgestaltungsmöglichkeiten und den Umgangsweisen der schulischen Akteure zusammen.

Empfehlungen für die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung

Mit Blick auf die Ergebnisse der Studie insbesondere bezogen auf die enormen Diskrepanzen zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrer und den Wahrnehmungen dieser durch die Schüler empfiehlt sich für die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung, neben der Vermittlung fachlicher und fachdidaktischer Themen, eine stärkere Akzentuierung von Selbst- und Fremdwahrnehmungsmustern, die zur Entwicklung und Stärkung der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das intergenerative Geschehen notwendig ist. Erreicht werden könnten hierdurch multiperspektivische, differenzierte Sichtweisen auf die eigene Person, Erkenntnisse über die Auswirkungen des Verhaltens auf andere und grundsätzliche Eindrücke über das Wirken der eigenen Persönlichkeit. Eine kritische Überprüfung individuellen Verhaltens aus Sicht anderer und damit die Chance der Korrekturfähigkeit durch Rückmeldungen zu nutzen, sollte eine wesentliche Haltung von Lehrpersonen sein – nicht nur mit Blick auf die sich im Wandel befindenden pädagogischen Generationsbeziehungen, mit denen auch veränderte Rollenerwartungen einhergehen – insbesondere aber im Zusammenhang mit der Professionalität pädagogischen Handelns in der Schule. Auch THIES sieht in dem „Wissen um die eigenen Wahrnehmungsprozesse und Handlungs-routinen“ (2008, 95), in der Auseinandersetzung mit Ansprüchen und Erwartungen sowie Fehlern und möglichen Fehlentscheidungen eine Voraussetzung für die optimale Förderung von Schülern durch Lehrer. Darüber hinaus sind Authentizität, Offenheit gegenüber Veränderungen der eigenen Person und des individuellen Verhaltens Voraussetzung und Grundlage für die Gestaltung einer gelingenden Lehrer-Schüler-Beziehung (ebd.). Für die Lehrerbildung wäre somit ein stärkerer Fokus auf Persönlichkeitsbildung und Identitätsarbeit mit Bezug auf die Berufsrolle wünschenswert, verbunden mit den Zielen der Selbstreflexion und Selbstkorrektur von Verhalten und Einstellungen, der Förderung selbstständiger Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit innerhalb des Rahmenauftrags von Schule und der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen.

Auf dem Hintergrund der sich in der Vergangenheit immer wieder veränderten Erwartungen an Lehrpersonen (dazu ITTEL/RAUFELDER 2008, 26 ff.), den damit verbundenen

normativen Funktionszuschreibungen und den kritischen Betrachtungen des Lehrberufs innerhalb der Bundesrepublik,²¹² die einem „Volkssport“ ähneln, so KRAUS 2006,²¹³ und bezogen auf unauflösbare Paradoxien der Lehrtätigkeit (SCHÜTZE 2000, 49 ff.), ist es sinnvoll, ein für die Gegenwart authentisches Leitbild des Lehrberufs zu entwickeln. Ein authentisches Leitbild kann einen Orientierungsrahmen für angehende Lehrer und Berufserfahrene gewähren. Es kann soziale Rollenkonflikte, beispielsweise des Förderns und Selektierens, des Anspruchs der Gleichbehandlung aller Schüler vs. der Beachtung der Individualität (THIES 2008, 95), des Bedürfnisses Freund und Berater für Schüler zu sein, sich selbst gleichzeitig als Vertreter der Institution mit ihren Aufgaben zu verstehen, des Ausbalancierens von Nähe und Distanz etc. (TRENZ 2008, 441) annehmbar und akzeptierbar machen. Anstelle der Auflistung normativer, gesellschaftlicher Erwartungen sollte der Blick auf die reale Praxis sowie auf tatsächliche Erwartungen und Bedürfnisse von Schülern und Lehrern gelenkt sein. Normative Zuschreibungen zur Konstruktion eines idealen Lehrerbildes sind für die Praxis wenig sinnvoll (vgl. ebd.). Darüber hinaus bringt der gegenwärtig stattfindende Schulentwicklungsprozess,²¹⁴ die Reformierung der Schulstruktur, der Etablierungsprozess neuer Lehr- und Lernkulturen und die Verpflichtung zu einer anhaltenden Schulqualitätsentwicklung neue Anforderungen für den Lehrberuf und einen Wandel der klassischen Lehrerrolle mit sich (MÜNCH 2010, 179), die in ein praxisnahes Leitbild einfließen könnten.

Hinsichtlich der Bewältigung der Berufsrolle, die mit dem Lehrberuf in Verbindung stehenden komplexen Erwartungen²¹⁵ und mit Blick auf die vielfach konstatierten Belastungen der Lehrpersonen durch ihren Beruf (vgl. bspw. die Befunde von BECKER/GONSCHOREK 1993; JEHLE/KRAUSE 1994; TERHART u. a. 1994; KRAMIS-AEBISCHER 1996; SALZ 1996; ULICH 1996; RUDOW 1999; SCHAARSCHMIDT 2005; HAKANEN u. a. 2006), wäre es zudem wünschenswert, im Rahmen der Lehrerbildung

²¹² Für die Bundesrepublik kann ein grundsätzlich geringeres Vertrauen in die Institution Schule festgehalten werden: Zu diesem Ergebnis kommt das amerikanische Gallup-Institut im Zuge einer Befragung in 47 Ländern zum Thema Vertrauen in Institutionen. Aus einer Liste mit 17 gesellschaftlich relevanten Institutionen rangieren bei 36.000 weltweit geführten Interviews Kindergärten, Schulen und Universitäten in fast allen Ländern auf dem ersten Platz. In der Bundesrepublik stehen Bildungsinstitutionen allerdings erst auf Platz 11. Die ersten Plätze nehmen Polizei, Militär und die UNO ein. Ein Befund, der zum einen nachdenklich stimmt, zum anderen aber die Aufgaben im Bildungsbereich verdeutlicht, den Druck auf Schulen zu verändern und damit die Bemühungen um Schulqualität, den damit erwünschten positiven Effekten in der Bildung und schließlich der Entwicklung gelingender Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern Raum zu geben (vgl. Gallup-Studie 2002). Das Schule entgegengebrachte geringe Vertrauen mündet zudem in einer geringen Achtung des Lehrberufs und der Lehrer (vgl. OECD 2004). Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für einen vertrauensvollen Umgang zwischen Lehrern und Schülern scheinen somit nur begrenzt gegeben.

²¹³ Josef Kraus, Vorsitzender des Lehrerverbandes bezog in einer Rede Stellung zu den permanent wachsenden Ansprüchen und Erwartungen der Öffentlichkeit an Lehrer: „Von der offiziellen Pädagogik wird heute leider so getan, als müsse jeder Lehrer auch noch haben: das Entertainer-Talent eines Showmasters, das Rechtsverständnis eines Verwaltungsrichters, die Hingabe einer Mutter Teresa sowie das Öko-Engagement eines Greenpeace-Aktivisten. (...) Sein öffentlicher Charakter ist aber die problematische Seite des Lehrberufs. Natürlich müssen schulische Geschehen und Lehrerhandeln transparent sein. Aber es erschwert das Bemühen um Bildung und Erziehung in der Schule ungemein, wenn jeder glaubt, hier schlaue Mitreden zu können“ (KRAUS 2006).

²¹⁴ Die im Rahmen der Schulentwicklung durchzuführenden schulischen Evaluationen bedürfen nach BUHREN (2007) eine systematische, professionelle Reflexionsfähigkeit der Lehrpersonen, die Autoren bislang nur begrenzt im Berufsverständnis von Lehrern eingelöst sieht. Diese Kritik verdeutlicht die Notwendigkeit einer stärkeren Betonung der Persönlichkeitsbildung und Identitätsarbeit im Rahmen der Lehrerbildung auch mit Blick auf die anstehenden Entwicklungsprozesse in Schule.

²¹⁵ Eine Broschüre der Deutschen Industrie- und Handelskammer (März 2005) fasst die Erwartungen an Lehrpersonen in 15 Kategorien eindrucksvoll zusammen. Die Anforderungen zielen auf berufliche und persönliche Passfähigkeiten für den Lehrberuf, nach denen Lehrer „unfehlbare Meister“ (ITTEL/RAUFELDER 2008, 130) sein müssten.

konsequenter und facettenreicher auf Möglichkeiten der psychischen Problembearbeitung im Lehrberuf aufmerksam zu machen. Zur Aufrechterhaltung des Wohlergehens von Lehrpersonen kann die Implementierung von Supervision als fester Bestandteil der Ausbildung und als andauernde Begleitung der beruflichen Praxis hilfreich sein. Als eine weitere Variante, Ohnmachtsgefühle und eine Überforderung der Lehrpersonen aufzuhalten oder diesen entgegenzuwirken, wird die Institutionalisierung von Mentoring in der Schule vorgeschlagen. Neben den genannten Wirkungen leistet diese Unterstützungsform einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung in Schulen und dient der Professionalisierung der Lehrkräfte (vgl. NORMAN/FEIMANN-NEMSER 2005). Stressmanagement ist eine dritte Möglichkeit der Reduzierung psychischer und physischer Belastungen, mit der die Sicherung der Unterrichtsqualität erreicht werden kann, da sich das Belastungserleben von Lehrkräften auch im Unterrichtsverhalten widerspiegelt (vgl. KLUSMANN u. a. 2006). Konkrete Maßnahmen des Stressabbaus sollten nach HAKANEN u. a. (2006) die Lehrpersonen in ihrem Verhalten und gleichzeitig die spezifischen Verhältnisse und institutionalen Rahmenbedingungen der Schule berücksichtigen, da beide Bereiche mit dem Entstehen und Abbauen von Stress verbunden sind.

Praxisempfehlungen für Lehrpersonen

Für die schulische Praxis empfiehlt sich eine stärkere Betonung der Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern, die über die curricular- und leistungsbezogene Dimension hinausgeht und den sozial-kommunikativen Charakter deutlicher hervorhebt. Die Entwicklung von Schule hin zu einem Ort der Kommunikation über gegenseitige Erwartungen, Interessen, Bedürfnisse und Wahrnehmungen wäre auf dem Hintergrund der vorliegenden Studie zu intergenerativen Beziehungen wünschenswert. Die wechselseitigen Wahrnehmungen, die im Rahmen der vorliegenden Analyse insbesondere mit Blick auf die Lehrpersonen derart diskrepanzant sind, dass einerseits ein Missverständnis zwischen den Generationen resümiert werden kann, würden transparent kommunizierbar und somit modifizierbar bzw. deutlicher aufeinander bezogen sein. Andererseits sind die Diskrepanzen zwischen den Generationen auch als Erfordernis für die Persönlichkeitsentwicklung zu werten (vgl. KRÜGER 1994). Ein aktiver Austausch der Beteiligten ermöglicht eine Sensibilisierung füreinander und fördert die gegenseitigen ganzheitlichen Wahrnehmungen, mit der Chance der Annäherung von Selbstwahrnehmungen und Fremdzuschreibungen. Die Selbst- und Fremdwahrnehmungen müssen zwar nicht grundsätzlich identisch sein, eine Annäherung dieser mit Blick auf gelingende intergenerative Beziehungen sowie auf Lehr-Lern-Prozesse wäre jedoch wünschenswert. In diesem Zusammenhang empfiehlt sich für die Praxis der Lehrpersonen, personenzentrierte Haltungen im Umgang mit Schülern einzunehmen. Auf diese Weise kann die Entwicklung komplementärer intergenerativer Beziehungen begünstigt werden, in denen sich Lehrer und Schüler als Lernpartner verstehen und sich in ihren spezifischen Rollen eines wechselseitigen Lehr-Lern-Prozesses akzeptieren. Darüber hinaus kann für den Umgang mit Missverständnissen zwischen den Generationen, die kommunikationstheoretisch betrachtet im Kommunikationsprozess selbst angelegt sind, nach SCHULZ VON THUN (2007) das Medium der Metakommunikation hilfreich sein. Eine Ermöglichung metakommunikativer Räume fördert Empathie der Beteiligten füreinander. Notwendigerweise erfordert eine derartige Kommunikationskultur ein Umdenken im Rollenverständnis der Lehrpersonen, das neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen insbesondere soziale und kommunikative sowie psychologische Kompetenzen implizieren müsste. Der Vorstellung von Schule als einem Ort der Kommunikation stehen aus Sicht der befragten Lehrer allerdings strukturelle wie institutionelle Bedingungen entgegen, die eine Weiterentwicklung der Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern schwierig erscheinen lassen. Ein Zitat von HORNSTEIN

verdeutlicht die Diskrepanz, denen Lehrer in ihrer beruflichen Praxis diesbezüglich ausgesetzt sind:

„Den autoritären Lehrer, der nur durch Zwang, Druck, Unterwerfung arbeitet, gibt es wohl kaum mehr: aus einem autoritären Umgang ist ein kommunikativer geworden – aber: die alten Apparaturen der Schule, ihr organisatorischer Rahmen, ist weitgehend stabil geblieben. Das erzeugt eine spezifische Problemlage für den Lehrer: auf der einen Seite heißt dies, daß in der Schule mehr verhandelt werden muss als früher. (...) Auf der anderen Seite steht aber eine relativ unverrückbar gebliebene, sehr stark bürokratisch reglementierte Schulapparatur. Daraus resultieren Verhaltensvorschriften, Handlungseinschränkungen für den Lehrer, die sich mit den Ansprüchen, die sich auf der kommunikativen Ebene mit den Schülern ergeben, widerstreiten.“ (1992, 161)

In der Konsequenz bedeutet dies nicht nur ein Umdenken der Lehrpersonen in Bezug auf ihr Rollenverständnis, sondern darüber hinaus werden Veränderungen in der Organisationsstruktur der Institution Schule erforderlich.

Weitergehende Forschungsperspektiven

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verweisen darauf, dass die Wahrnehmungen von Lehrern und Schülern in Bezug auf ihre gemeinsame Beziehung individuell und unterschiedlich sind. Zudem evozieren die Befunde Diskrepanzen in den wechselseitigen Wahrnehmungen von Schülern und Lehrern – dieses Ergebnis lässt eine Kommunikation der subjektiven gegenseitigen Deutungen, der wechselseitigen Erwartungen und Bedürfnisse einerseits fraglich erscheinen, andererseits können Differenzen und Distanzen in den gegenseitigen Wahrnehmungen für intergenerative Beziehungen an Schulen auch als konstitutiv aufgefasst werden.

Der quantitative Zugang der vorliegenden Studie ermöglicht allerdings weniger die Erarbeitung der hinter den individuellen Erwartungen und Wahrnehmungen der Lehrer und Schüler liegenden Beweggründe und Motive für deren Einschätzungen zum intergenerativen Miteinander. Zur Analyse dieser Beweggründe und der individuellen Erfahrungen ist ein qualitativer, insbesondere ein biografischer Zugang zur Thematik der intergenerativen Beziehungen an Schulen wünschenswert. Die damit gewonnenen Eindrücke dienen der Verdeutlichung der Spezifität, der Dynamik und Individualität schulischer, pädagogischer Beziehungen und füllen das Thema inhaltlich an.

Anknüpfend an die vorliegende Untersuchung, die auch Hinweise zum Umgang der Generationen mit der Generationendifferenz liefert, können sich anschließende Forschungsprojekte mit dieser Thematik als zentralen Untersuchungsgegenstand beschäftigen. Sowohl die inter- als auch die intragenerativen Beziehungen an Schulen sind weiterhin dynamisch und verändern sich. Empfohlen wird für anschließende Untersuchungen, die weiteren Verschiebungen zu analysieren. Zudem könnte man auch über die Entwicklung der Generationendifferenz innerhalb einer Schülerkarriere oder einer Lehrerkarriere nachdenken und dabei nach den Veränderungen des Umgehens mit der Generationendifferenz im Lebenslauf bei Schülern von der Grundschulzeit an und bei Lehrern von der Phase des Berufseinstiegs – hierfür liegen bereits erste Befunde vor (vgl. HELSPER/KRAMER 1998; MOLL 2000) – fragen. Zur Umsetzung dieses Vorhabens empfiehlt sich aufgrund des rudimentären Forschungsstandes zunächst ein exploratives Vorgehen, dessen Ergebnisse zur Konstruktion spezifischer Erhebungsinstrumente genutzt werden können.

Eine Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen in der Schule sollte darüber hinaus das soziale Miteinander in Lehrerkollegien aufgreifen, um die Vielfalt generativer

Prägungen und deren Wirkungen auf Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsvorstellungen und auf den sozialen Umgang, die Kommunikation und Interaktion mit Kollegen und Schülern herauszuarbeiten. Eine besondere Bedeutung innerhalb des Kollegiums stellt die Position der Schulleitung dar. Von Interesse wäre diesbezüglich die Gestaltung der Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrerkollegen, der Einfluss dieser Beziehung und des Führungsstils der Leitung auf das soziale Miteinander im Kollegium und wiederum dessen Wirkung auf die soziale Binnenstruktur der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Zur Realisierung dieses Vorhabens empfehlen sich Gruppendiskussionen, Beobachtungen und Befragungen der Beteiligten.

7 Literaturverzeichnis

- Abel, J./Möller, R./Treumann, K. (1998): Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Allert, T. (1997): Kumulativer Anerkennungszerfall: Perspektive für die Analyse von Jugenddelinquenz im Großstadtmilieu. In: Hradil, S. (Hrsg.): Differenz und Integration. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 952-970
- Anhut, R./Heitmeyer, W. (2005): Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 75-100
- Argyle, M./Henderson, M. (1986): Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Spielregeln des Zusammenlebens. Paderborn: Junfermann
- Asendorf, J./Banse, R. (2000): Psychologie der Beziehung. Bern: Huber
- Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W. u.a. (2008): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 12., vollständig überarb. Aufl. Heidelberg u.a.: Springer
- Balzer, N. (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung – Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L. (Hrsg.): Bildung und Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, S. 49-75
- Balzer, N./Künkler, T. (2007): Von `Kuschelpädagogen` und `Leistungsapologeten`. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In: Ricken, N. (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen-Materialien-Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 79-112
- Baumrind, D. (1968): Authoritarian vs. authoritative parental control. In: Adolescence, Vol. 3. Roslyn Heights, NY : Libra Publishers, S. 255-272
- Baur, N./Fromm, D. (2008): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss.
- Bayerwaltes, M. (2002): Große Pause. Nachdenken über Schule. München: Kunstmann
- Becker, G.E./Gonschorek, G. (1993): Das Burnout-Syndrom. Ursachen - Interventionen – Konsequenzen. In: Gudjons, H. (Hrsg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg: Bergmann + Helbig
- Benner, D. (2003): Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) und Friedrich Schleiermacher (1768-1834). In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1. München: Beck-Verlag, S. 144 – 159
- Bickhoff, M. (2000): Psychische und körperliche Belastung bei Lehrkräften. Eichstätt: diritto Publikationen
- Bierhoff, H.-W./Grau, I. (1999): Romantische Beziehungen: Bindung, Liebe, Partnerschaft. Bern: Huber.

- Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern (2011): Regionale Schule. Verfügbar unter: <http://www.bildung-mv.de/de/schule/regionale>. Abgerufen am: 10.01.2011
- Bock, K. (2000): Politische Sozialisation in der Drei-Generationenfamilie. Eine qualitative Studie aus Ostdeutschland. Opladen: Leske + Budrich
- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Böhm-Kasper, O./Bos, W./Körner, S./Weishaupt, H. (2001): Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Weinheim/München: Juventa
- Böhnisch, L./Blanc, K. (Hrsg.) (1989): Generationenfalle. Von der Relativierung der Lebensalter. Frankfurt a.M.: Luchterhand
- Böhnisch, L.(1996): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Weinheim: Juventa
- Böhnisch, L. (1998): Das Generationsproblem im Lichte der Biographisierung und Relativierung der Lebensalter. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen: Leske + Budrich, S. 67-80
- Bohnsack, F./Wenzel, H. (1984): Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht. Weinheim/Basel: Beltz
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlechter. Ergebnisse aus einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, R./Schäffer, B. (2002): Generation als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine empirische Analyse generationsspezifischer Medienpraxiskulturen. In: Burkart, G./Wolf, J. (Hrsg.): Lebenszeiten: Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Opladen : Leske + Budrich, S. 249-273
- Bois-Reymond, M. du (1998a): Aura und Modernisierung der Schule. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Wiese, E./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe: Partizipation - Management - Lebensweltgestaltung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 326-338
- Bois-Reymond, M. du (1998b): Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozeß. In: Büchner, P./Bois-Reymond, M. du/Ecarius, J. (Hrsg.): Teeny-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Opladen: Leske + Budrich, S. 83-113
- Bois-Reymond, M. du (2005): Schulkrise und außerschulisches Lernen. In: Breidenstein, G./Prenzel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung - ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 201-221
- Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B. (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Böllert, K. (2001): Generationen. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2., völlig überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 660-665
- Bortz, J./Döring, N. (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl. Heidelberg : Springer Medizin

- Bortz, J./Schuster, Chr. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., vollst. überarb. und erw. Aufl. Berlin u.a.: Springer
- Bos, W./Voss, Andreas/Lankes, E.-M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R. (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): IGLU. Einige Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 191-228
- Böttcher, W. (2003): Verbindliche Standards für ALLE Schülerinnen und Schüler, Interview mit Wolfgang Böttcher. In: nds – Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft, H. 5. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 9
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 24. Herausgegeben vom Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss.
- Brezinka, W. (1971): Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5. Weinheim: Beltz, S. 567-615
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Brosius, F. (2006): SPSS 14. Heidelberg: mitp.
- Brüggen, F. (1998): Die Entdeckung des Generationenverhältnisses – Schleichermacher im Kontext. In: Neue Sammlung, H. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 265-279
- Brumlik, M. (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin: Berlin Verlag
- Büchner, P. (1983): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. u.a. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim/Basel: Beltz, S. 196-212
- Büchner, P. (1995): Generation und Generationsverhältnis. In: Krüger, H. H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 217-226
- Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske + Budrich
- Bude, H. (1995): Das Altern einer Generation : die Jahrgänge 1938 bis 1948. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bühl, A. (2008): SPSS 16 : Einführung in die moderne Datenanalyse. 11., überarb. und erw. Aufl. München u.a.: Pearson Studium
- Buhren, C. (2007): Selbstevaluation in Schule und Unterricht : ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen. Köln: Link Luchterhand
- Bülter, H./Meyer, H. (2004): Was ist lernförderliches Klima? In: Pädagogik, H. 11. Weinheim: Beltz, S. 31-33
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/ Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (2009): Jugend für Toleranz und Demokratie - gegen Rechts-extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Verfügbar unter:

- http://www.bmfsfj.aktiv-gegen-hass.de/content/e38/index_ger.html. Abgerufen am: 06.05.2009
- Busse, S./Helsper, W. (2004): Schule und Familie. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 439-464
- Butler, J. (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Butz, B. (2002): Was heißt Berufsorientierung heute? Das Programm Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben auf der Suche nach neuen Wegen. Vortrag am 28.02.2002 in Aurich. Verfügbar unter: http://www.swa-programm.de/texte_Material/swa_vortraege/vortrag_aurich.pdf. Abgerufen am: 06.05.2009
- Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Damon, W. (1984): Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Diekmann, A. (2010): Empirische Sozialforschung : Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. Neuausg. [21. Aufl. der Gesamtausg.]. Reinbek: Rowohlt
- Dilthey, W. (1964): Über das Studium der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat. In: Dilthey, W. (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Bd. 5. Die geistige Welt : Einleitung in die Philosophie des Lebens. 1. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Stuttgart/Göttingen: Teubner, S. 31-73
- Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. In: Zeit für Pädagogik, H. 2. Weinheim Beltz, S. 262-286
- Ditton, H./Merz, D. (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen. Katholische Universität Eichstätt/ Universität Osnabrück. Verfügbar unter: <http://www.quassu.net/Bericht1.pdf>. Abgerufen am: 07.07.2009
- Dobrick, M./Hofer, M. (1991): Aktion und Reaktion. Die Beachtung des Schülers im Handeln des Lehrers. Göttingen: Hogrefe
- Drössler, S.; Jerusalem, M.; Mittag, W. (2007): Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojektes. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H. 2. Bern: Huber, S. 157-168
- Ecarius, J. (1998): Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse. Analyse zur Entwicklung des Generationenbegriffs. Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen: Leske + Budrich, S. 41-66
- Ecarius, J. (2001): Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske + Budrich, S. 40-62
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen: Leske + Budrich
- Ecarius, J. (2010): Generation und Bildung. Eine historische und systematische Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung des Bildungsbegriffs und der schulischen

- Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 693-712
- Eder, F. (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck: Dt. Studien-Verlag
- Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima. Innsbruck: Studien-Verlag
- Eder, F. (2006). Schul- und Klassenklima. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 622-630
- Elias, N. (1970): Was ist Soziologie. München: Juventa
- Fathke, R./Schneider, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh. herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss.
- Fend, H. (1977). Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III, 1. Weinheim: Beltz
- Flaake, K. (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt, New York: Campus Verlag
- Flitner, W. (1987): Die pädagogische Bewegung: Beiträge, Berichte, Rückblicke. Gesammelte Schriften. Bd. 4. Paderborn: Schöningh
- Forst, R. (1999) Toleranz. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Bd. 2. Hamburg: Meiner, S. 1627–1632
- Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J./Treumann, J. (Hrsg.) (1999): Selbstsozialisation. Opladen: Leske + Budrich
- Gallup Institute. Confidence in Institutions. Verfügbar unter: <http://www.gallup.com/poll/1597/Confidence-Institutions.aspx>. Abgerufen am: 26.05.2009
- Geisen, T./Riedel, Chr. (Hrsg.) (2007): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss.
- Geißler, E. (Hrsg.) (1970): Autorität und Freiheit. 3., neubearb. und erw. Aufl. von "Autorität und Erziehung". Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gerhard, A.-K. (2005): Autonomie und Nähe. Individuationsentwicklung Jugendlicher im Spiegel familiärer Interaktion. Weinheim/München; Juventa
- Gerrig, R. J./Zimbardo, P. G. (2008): Psychologie. Deutsche Bearbeitung und herausgegeben von Graf, R., 18., aktualisierte Aufl. München u.a.: Pearson Studium
- Geulen, D. (2005): Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim/München: Juventa

- Geulen, D./Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-
theorie. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsfor-
schung. Weinheim: Beltz, S. 51-70
- Gleser, Chr. (2003): 'Respekt' in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine explorative Studie zu
einem fast vergessenen Begriff. Verfügbar unter: [http://paedpsych.jk.uni-
linz.ac.at/PAEDPSYCH/2003/GLESER03/theorie.shtml](http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/2003/GLESER03/theorie.shtml). Abgerufen am:
22.03.2009
- Graßhoff, G. (2008): Zwischen Familie und Klassenzimmer. Pädagogische Generations-
beziehungen jugendlicher Waldorfschüler. Schule und Gesellschaft. Bd. 39. Wies-
baden: VS Verlag f. Sozialwiss.
- Grundmann, G./Kötters, C./Krüger, H.-H. (2000): Schule - Lernort oder Lebenswelt?
Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von Schülern sowie Lehrern.
Diskurse zu Schule und Bildung. Bd. 20. Werkstatthefte des Zentrums für
Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle/Saale
- Habermas, J. (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main:
Suhrkamp
- Hafenegger, B. (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder.
Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Hakanen, J./ Bakker, A./Schaufeli, W. (2006): Burnout and work engagement among
teachers. In: Journal of School Psychology, H. 6. Oxford u.a.: Pergamon Press, S.
495-513.
- Harris, J. R. (2000): Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Rowohlt-Taschen-
buch-Verlag.
- Harris, J. R. (2002): Ist Erziehung sinnlos? Warum Kinder so werden, wie sie sind.
Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Haselbeck, Fritz. (1999): Lebenswelt Schule. Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe
- Haselbeck, F. (2007): Schule – Bildungsinstitution und Lebensort. Theorie und Alltag der
Schule. Aachen: Shaker
- Hauck-Bühler, B. (2008): Kindheit und Jugend heute. In: Bovet, G./Huwendiek, V./Abele,
U. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf.
5., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 457-475
- Haug, A. (2008): Schule als Sozialisationsinstanz. In: Bovet, G./Huwendiek, V./Abele, U.
(Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 5.,
überarb. und erw. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 553-572
- Heitmeyer, W. (2002): Soziale Desintegration, Anerkennungszerfall und Jugendgewalt in
Deutschland. In: Kreitz-Sandberg, S. (Hrsg.): Jugendliche in Japan und Deutsch-
land. Soziale Integration im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 209-226
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmayer
- Helsper, W. (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität:
Zur Ambivalenz von Informalisierungs- und Individualisierungsprozessen. In:
Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Pers-
pektiven. Opladen. Leske + Budrich, S. 161-186

- Helsper, W. (1995): Sozialisation. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen. Leske + Budrich, S. 71-91
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-570
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 23. Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 115-148
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T. u.a. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur. Opladen: Leske + Budrich
- Helsper, W./Kramer, R.-T. (1998): Pädagogische Generationenverhältnisse und -konflikte in der gymnasialen Schulkultur. Eine exemplarische Fallstudie an einem ostdeutschen Gymnasium. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit älteren Generation. Opladen: Leske + Budrich, S. 207-237
- Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, Chr. (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 179-206
- Helsper, W./Ullrich, H./Stelmaszyk, B. u.a. (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: VS Verlag f. Sozialwiss.
- Hentig, H. von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erw. Neuausgabe. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz
- Hermann, T. (1991): Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. 6., unveränd. Aufl. Göttingen: Hogrefe
- Herrmann, U. (1987): Das Konzept der „Generation“. Ein Forschungs- und Erklärungsansatz für die Erziehungs- und Bildungssoziologie und die historische Sozialisationsforschung. In: Neue Sammlung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 364-377
- Herzog, W. (2001): Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik. In: GEW (Hrsg.): Die Deutsche Schule, H. 3. Münster: Waxmann, S. 317-331
- Hofer, M. (Hrsg.) (1981): Schülergruppierungen im Urteil und Verhalten des Lehrers. In: Hofer, M.(Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München: Urban & Schwarzenberg, S. 192-221
- Hofmann, H./Siebertz-Reckzeh, K. (2008): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 13-38

- Hölscher, B. (2008): Sozialisation, Sozialisationskontexte, schichtspezifische Sozialisation: In: Willems, H. (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 747–772
- Holtappels, H.-G. (2003). Soziales Schulklima aus Schülersicht – Wohlbefinden im sozialen Kontext der Schule. In: Merken, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 173-196
- Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Höpflinger, F. (1999) Generationenfrage - Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationenbeziehungen in späteren Lebensphasen. Lausanne: Réalités Sociales
- Hornstein, W. (1983): Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 59-79
- Hornstein, W. (1992): Jugendentwicklung und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierungsprozess. Konsequenzen für Lehrer und Schule. In: Die Höhere Schule, H.6. Krefeld: Pädagogik & Hochschule Verlag, S. 157-164
- Hornstein, W. (1999): Generation und Generationenverhältnisse in der „radikalisierten Moderne“. Theoretische Perspektiven und Forschungsaufgaben in der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, R./Hornstein, W./Lüders, C./Winkler, M. (Hrsg.): Erziehung und sozialer Wandel : Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 51-68
- Horstkemper, M. (2000): Geschlechtsidentität und unterrichtliches Handeln. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 139-159
- Humrich, M./Helsper, W. (2004): „Familie geht zur Schule“: Schule als Familienerzieher und die Einschließung der familiären Generationsbeziehungen in eine schulische Generationsordnung. In: Idel, T.-S./Kunze, K./Ullrich, H. (Hrsg.): Das Andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 235-247
- Hurrelmann, K. (1980): Erfassung von Alltagstheorien bei Lehrern und Schülern. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 45-61
- Hurrelmann, K. (2006a): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel: Beltz
- Hurrelmann, K. (2006b): Sozialisation. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU, S. 729-740
- Hurrelmann, K/ Albert, M. (2006c): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Konzeption und Koordination. 15. Shell-Jugendstudie. Frankfurt a.M.: Fischer
- Ittel, A./Raufelder, D. (2009): Lehrerrolle – Schülerrolle. Wie Interaktion gelingen kann. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

- Jacke, N. (2009): Veränderung der Qualifikationsanforderungen und Ausbildungsreform - neue Anforderungen an das allgemein bildende Schulwesen. In: Famulla, G./Schreier, C. (Hrsg.): Grundlagentexte zur Berufsorientierung. Verfügbar unter: <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/grundlagen-famulla-schreier.htm>. Abgerufen am: 04.07.2009
- Jacobs, T. (2006): Dialog der Generationen. Leben-Gesellschaft-Schule. Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik. Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Jehle, P./Krause, P. (1994): Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern: eine epidemiologische Pilotstudie. Frankfurt a.M.: Dt. Institut f. Internationale Pädagogische Forschung
- Jensen, H./Juul, J. (2004): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Düsseldorf/Zürich: Walter Verlag
- Jerusalem, M./Klein-Heßling, J. (2002): Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: Zeitschrift für Psychologie, H. 4. Göttingen: Hogrefe, S. 164- 174
- Jureit, U./Wildt, M. (Hrsg.) (2005): Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs. Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsgesellschaft
- Kanders, M./Rösner, E./Rolff, H.-G. (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Weinheim: Juventa, S. 57-113
- Kaufmann, F.-X. (1993): Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In: Lüscher, K./Schultheiss, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen Gesellschaften“. Konstanz: Universitätsverlag, S. 95-108
- Kern-Felgner, E. (2008): Schulschwierigkeiten. In: Bovet, G./Huwendiek, V./Abele, U. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 5., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 369-394
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim [u.a.] : Beltz, 2007
- Klika, D. (2000): Der ‚pädagogische Bezug‘. Hermann Nohls Komposition einer komplexen Struktur intergenerationeller Beziehungen. In: Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim: Beltz, S. 134-150
- Klippert, H. (2006): Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz
- Klusmann, U./Kunter, M./Trautwein, U./Baumert, J. (2006): Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H. 3. Bern: Huber, S. 161-173
- Knöchel, B./Buggenhagen, H.-J. (1999): Lernen und Weiterentwicklung im Erwachsenenalter. Erwachsenenpädagogische und lerntheoretische Grundlagen der Weiterbildung. In: Innovationstransfer- und Forschungsinstitut für berufliche Aus- und Weiterbildung. (ITF) (Hrsg.): Schriftenreihe zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, Bd. 29. Schwerin, S. 10-39
- Kohli, M./Szydlik, M. (2000): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich

- König, J. (2006). Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 und 8. Dissertation. Freie Universität Berlin
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Überlegungen zur Anerkennung von Generationen als antinomischer Struktur. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske + Budrich, S. 129-155
- Kramer, R.-T. (2002): Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Strukturprobleme, Habitus und das Imaginäre im Verhältnis von Schülerbiographie und Schulkultur. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen: Leske + Budrich
- Kramer, R.-T. (2008): Schule und Generation – Konturen und Entwicklungsperspektiven eines Forschungsfeldes. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 697-714
- Kramer, R.-T./Busse, S. (2003): Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule – eine exemplarische Fallrekonstruktion aus einem laufenden Projekt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 2. Leverkusen-Opladen: Budrich, S. 199-221
- Kramis-Aebischer, K. (1996): Streß, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. 2., unveränd. Aufl. Bern: Haupt
- Krapp, A./Weidemann, B. (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz
- Kraus, J.(2006): Der Lehrer - Tausendsassa oder Fußballstreifer der Nation? SWR2 AULA – Sendung vom 27.08.2006.
- Kromrey, H. (2002): Empirische Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger, H.-H./Wensierski, H.-J. von (1991): Jugend-Zeit. Kontinuitäten und Diskontinuitäten in jugendlichen Biographieverläufen. In: Helsper, W. (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger, R. (1994). Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 799-812
- Krüger, H.-H. (1997): Einführung in die Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen. Leske + Budrich
- Krummheuer, G./Naujok, N. (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen. Leske + Budrich
- Kunter, M./Schümer, G./Artelt, C. u.a. (2002): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

- Lange, H. (2003): Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU. In: Pädagogik, H. 9. Weinheim: Beltz, S. 32-37
- Leber, S. (1996): Gesichtspunkte zur Sozialerziehung. In: Bohnsack, F./Leber, S. (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege. Weinheim/Basel: Beltz, S. 160-199
- Leisering, L. (1992): Sozialstaat und demographischer Wandel. Wechselwirkungen - Generationenverhältnisse - politisch-institutionelle Steuerung. Frankfurt a.M.: Campus Verlag
- Lenz, K. (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen aus soziologischer Sicht. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske + Budrich, S. 16-33
- Lenz, K. (2008): Persönliche Beziehungen. In: Willems, H. (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Bd. 2. Wiesbaden: Verlag f. Sozialwiss., S. 681-702
- Lettke, F./Lüscher, K. (2001): Wie ambivalent ‚sind‘ familiale Generationenbeziehungen? In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Gute Gesellschaft? Verhandlungen des 30. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, S. 519-540
- Lettke, F./Lüscher, K. (2003): Generationenambivalenz. Ein Schlüssel zum Verständnis der Familie. In: Soziale Welt, H. 4. Baden-Baden: Nomos, S. 459-488
- Leu, H. R. (1997): Anerkennungsmuster als „soziales Kapital“ von Familien. In: Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, H. 1. München: DJI, S. 32-39
- Lewin, K./Lippitt, R. (1938): An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note. In: Sociometry, H. 1. Beacon, NY: Beacon House, S. 292-300
- Lewin, K./Lippitt, R./White, R.K. (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates". In: Journal of Social Psychology. Routledge, S. 271-299
- Lewin, K. (1953): Die Lösung sozialer Konflikte: Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. 1. Aufl. Hrsg. von Lewin Weiß, G./Übertr.: Frenzel, H. A. Bad Nauheim: Christian-Verlag
- Liebau, E. (1997): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München: Juventa
- Liebau, E./Wulf, C. (1996): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Lück, D. (2004): Mängel im Datensatz bereinigen. In: Baur, N./Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 72-84
- Lüders, M./Rauin, U. (2008): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag f. Sozialwiss., S. 717-745

- Lüscher, K. (2000a): Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen - eine allgemeine heuristische Hypothese. In: Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim: Beltz, S. 92-114
- Lüscher, K. (2000b): Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen - eine allgemeine heuristische Hypothese. In: Kohli, M./Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 138-161
- Lüscher, K./Liegle, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz: UVK
- Lüscher, K./Schultheiss, F. (1993): Generationenbeziehungen in "postmodernen" Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft. Konstanz: Universitätsverlag
- Lüscher, K./Schultheiss, F./Wehrspaun, M. (1990): Die „postmoderne“ Familie. Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit. Konstanz: Universitätsverlag
- Maccoby, E./Martin, J. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Hetherington, E.M./Mussen, P.H. (Hrsg.): Handbook of child psychology. Socialisation, personality and social development. Vol. 4. New York: Wiley, S. 1-101
- Mannheim, K. (1928/1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Soziologische Texte 28. Neuwied: Luchterhand (ursprünglich: Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, H. 2, 1928, Berlin)
- Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (1997): Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Matthes, J. (1985): Karl Mannheims Problem der Generationen neu gelesen. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 5. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 363-372
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin/Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel/Humboldt-Universität, Berlin (1997): TIMMS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassen deskriptiver Ergebnisse, Berlin. Verfügbar unter: www.mpib-berlin.mpg.de/TIMMSIIGermany/TIMMS_imUeberblick/TIMMSII-Broschüre.pdf. Abgerufen am: 03.04.2008
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11., akt. und überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz
- Mead, H. G. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Melzer, W. (2001): Zur Veränderung der Generationenbeziehungen in Familie und Schule. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske + Budrich, S. 213- 238
- Mertens, D. (1991): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1. Erschienen in: Butler, R. (Hrsg.): Wirtschaft – Arbeit – Beruf – Bildung. Dieter Mertens Schriften und Vorträge 1968 bis 1987. Nürnberg: Insitut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, S. 559-572

- Meyer, M. A./Jessen, S. (2000): Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5. Weinheim: Beltz, S. 711-730
- Meyer, M.A./Schmidt, R. (Hrsg.) (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Schule und Gesellschaft. Bd. 22. Opladen: Leske + Budrich
- Moll, J. (2000): Postadoleszente Lehrer und adoleszente Schüler: eine konfliktträchtige Beziehungsgeschichte. In: Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 115-125
- Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe Weinheim: Beltz
- Mollenhauer, K. (2001): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 10., unveränd. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz
- Müller, H.-R. (1999): Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6. Weinheim: Beltz, S.787-805
- Müller, B. (2001) Pädagogische Generationsverhältnisse aus psychoanalytischer Sicht. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske + Budrich, S. 63-77
- Münch, E. (2010): Schule auf neuen Wegen. Schul(struktur)wandel in Deutschland. Köln: Carl Link
- Musolff, H.-U./Hellekamps, S. (2006): Geschichte des pädagogischen Denkens. München: Oldenbourg
- Muth, J. (1986): Integration von Behinderten: über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule
- Naujok, N./Brandt, B./Krummheuer, G. (2004): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Weinheim: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 753-773
- Nickel, H. (1976a): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse – ein transaktionales Modell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 3. München: Ernst Reinhardt, S.153-172
- Nickel, H./Heller, K. (1976b): Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Ein Studienprogramm. Bd. 2. Verhalten im sozialen Kontext. Stuttgart: Klett
- Nieke, W./Lehmann, G. (2000): Zum Kompetenzmodell. Verfügbar unter: http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/publikationen/rahmenplaene/ergaenzende_texte/text-lehmann-nieke.pdf. Abgerufen am: 08.06.2009
- Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Nohl, H. (1919): Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik. In: Nohl, H. (Hrsg.): Pädagogische und politische Aufsätze. Jena: Diederichs, S. 21-35
- Nohl, H. (2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Klostermann
- Norman, P./Feimann-Nemser, S. (2005): Mind activity in teaching. In: Teaching and Teacher Education, H. 6. Oxford u.a.: Pergamon Press, S. 679-697

- OECD (2003): PISA 2003. SCHOOL QUESTIONNAIRE. Verfügbar unter: <http://pisa2003.acer.edu.au/downloads.php>. Abgerufen am: 03.04.2009
- OECD (Hrsg.) (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderberichte: Deutschland. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf. Abgerufen am: 03.04.2009
- Oesterreich, U. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske + Budrich
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 27-102
- Oevermann, U. (2001): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske + Budrich, S. 78-128
- Ophardt, D. (2006): Professionelle Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativenkonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess. Dissertation. Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
- Oswald, F./Pfeifer, B./Ritter-Berlach, G. u.a. (1989): Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule. Wien: Universitätsverlag
- Oswald, H./Boll, W. (1992): Das Ende des Generationenkonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 1. Weinheim: Juventa, S. 30-51
- Paffrath, H. (1983): Die Grundlage aller Pädagogik ist das persönliche Verhältnis des Erziehers zu seinem Zögling. In: Katholische Erziehergemeinschaft (Hrsg.): Der Pädagogische Bezug heute. Historische Aspekte, Pädagogischer Bezug und Erziehung, Wertorientierung und Wertermittlung. Die heutige Erziehungssituation. Anregungen für jeden Lehrer. Donauwörth: Ludwig Auer, S. 9-29
- Parsons, T. (1981): Sozialstruktur und Persönlichkeit. 4., unveränd. Aufl. Frankfurt a.M.: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung
- Pikowsky, B./Hofer, M. (2002): Familien mit Jugendlichen. In: Hofer, M./Wild, E./Noack, P. (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. 2., vollst. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 241-264
- Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann
- Pisa-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2006): PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann
- Porst, R. (2000): Praxis der Umfrageforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: B.G. Teubner

- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Prüß, F./Bettmer, F./Hartnuß, B. u.a. (2000): Forschungsbericht Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald
- Raab-Steiner, E./Benesch, M. (2008): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien/Österreich: Facultas. wuv Universitätsverlag
- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss.
- Randoll, D. (1995): Schule im Urteil von Lehrern. Ergebnisse einer Befragung von Oberstufenlehrern aus vier alten und einem neuen Bundesland zu ihrer Wahrnehmung von Schule. Göttingen: Hogrefe
- Randoll, Dirk (1997): Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule. Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.): Frankfurter Studien zur Bildungsforschung. Bd. 12, Baden-Baden: Nomos
- Raufelder, D. (2007): Von Machtspielen zu Sympathiegesten. Marburg: Tectum
- Raufelder, D. T. (2006): Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozess. Dissertation. Freie Universität Berlin, Fachbereich Politik- u. Sozialwissenschaft Verfügbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002233. Abgerufen am: 11.01.2011
- Rauschenbach, T. (1994): Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 89-114
- Rauschenbach, T. (1998): Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen: Leske + Budrich, S. 13-40
- Rebel, K. (1967): Zwang – Autorität - Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem. Weinheim: Beltz
- Reinders, H./Merkens, H. (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen zwischen Schule und Familie im Ost-West-Vergleich. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske + Budrich, S. 170-193
- Reinert, E. (2006): „Der Schiefe Turm von Pisa – Wo, wie, was sollen unsere Kinder lernen?“. Forum sozial-diakonische Ethik 03. bis 05.11.2006 im Bildungswerk der Evangelisch-methodistischen Kirche. Stuttgart. Verfügbar unter: http://www.emk-sozialforum.de/material/leistung_schule.pdf. Abgerufen am: 07.07.2009
- Reinhold, G./Pollak, G./Heim, H. (1999): Pädagogik-Lexikon. München/Wien: Oldenbourg
- Rendtorff, B. (1998): Geschlecht und différance. Die Sexuierung des Wissens. Eine Einführung. Königstein/ Ts: Helmer
- Reuband, K.H. (1997): Aushandeln statt Gehorsam. Erziehungsziele und Erziehungspraktiken in den alten und in den neuen Bundesländern im Wandel. In: Böhnisch,

- L./Lenz, K. (Hrsg.): Familien: eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim/München: Juventa, S. 121-155
- Ricken, N. (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstruktion des pädagogischen Problems. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 2. Paderborn: Schöningh, S. 215-230
- Rombach, H./Krüger, H.-H. (1977): Autorität. In: Rombach, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Bd. 1. Freiburg: Herder
- Romberg, J./Sütterling, S. (2008): Interview Schule. >>Fieber messen macht nicht gesund<< Interview mit Hans Brügelmann. In: GEO. H.5, S. 158-160
- Rosenthal, G. (1997): Zur interaktionellen Konstitution von Generationen: Generationenabfolgen in Familien von 1890 bis 1970 in Deutschland. In: Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 57-73
- Rosenthal, G. (2000): Historische und familiale Generationenabfolge. In: Kohli, M./Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 162-178
- Rösner, H.-U. (2002): Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein. Frankfurt a.M.: Campus Verlag
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbela-
stung und Lehrergesundheit. Bern: Huber
- Rudow, B. (1999): Stress und burn-out in the teaching profession. European studies, issues,
and research perspectives. In: Vandenberghe, R./Huberman, M.A. (Hrsg.): Under-
standing and preventing teacher burn-out: a sourcebook of international research
and practice. Cambridge: Cambridge University Press, S. 38-58
- Ryans, D.G. (1960): Characteristics of teacher. Washington D.C.: American Council of
Education
- Saldern, M. von (1987): Sozialklima von Schulklassen. Frankfurt a.M.: Lang
- Salz, R. (1996): Disziplinlosigkeit - Ein zunehmendes Problem in der Schule. In:
Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands
e.V. München: BLLV, S. 194-196
- Satow, L./Schwarzer, R. (2003): Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirk-
samkeitserwartungen. Eine Analyse individueller Wachstumskurven. In: Psycho-
logie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis.
München: Ernst Reinhardt, S. 168-181
- Schaarschmidt, U. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Ana-
lyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz
- Schäfers, B. (1995): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich
- Schelsky, H. (1957): Die skeptische Generation. Düsseldorf u.a.: Diederichs
- Schleiermacher, F.E.D. (1826/1957): Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: Ders. Pädä-
gogische Schriften. Bd. 1. Hrsg. von Weniger, E./Schulze, T. Düsseldorf: Küpper,
S. 1-369
- Schleiermacher, F.E.D. (1902): Pädagogische Schriften. 3. Aufl. Langensalza: Beyer

- Schleiermacher, F.E.D. (1984): Über den Begriff des höchsten Gutes. Erste/Zweite Abhandlung. (1927/1930). In: Philosophische Schriften. Berlin.
- Schlemmer, E. (2000): Pädagogischer Familienalltag und Schule. In: Herlth, A./Engelbert, A. u.a. (Hrsg.): Spannungsfeld Familienkindheit: neue Anforderungen, Risiken und Chancen Opladen: Leske + Budrich, S. 78-92
- Schlömerkemper, J. (2009): Hermeneutische Datenanalyse. Auszug aus: Jörg Schlömerkemper 2005: Fragen, Suchen, Finden. Konzepte, Prozesse und Beispiele pädagogischer Forschung. Ein Beitrag zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Als Manuskript gedruckt. Verfügbar unter: http://www.jschloe.de/JS-08_HeDa.doc. Abgerufen am: 12.02.2011
- Schlömerkemper, J. (2010): Konzepte pädagogischer Forschung : eine Einführung in Hermeneutik und Empirie. Bad Heilbrunn : Klinkhardt
- Schneewind, K.A. (2001): Persönlichkeits- und Familienentwicklung im Generationenvergleich. Zusammenfassung einer Längsschnittstudie über sechzehn Jahre. An Intergenerational Longitudinal Comparison. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 1. Weinheim: Juventa, S. 23-45
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8., unveränd. Aufl. München u.a.: Oldenbourg
- Schnurr, S. (2001): Partizipation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarb. Aufl. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 1330 – 1345
- Schulz von Thun, Friedemann (2007): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Bd. 1 und 2. Reinbek: Rowohlt
- Schütt, S. (2009): Kooperation in der Schule : eine Untersuchung zu Orientierungs- und Handlungsmustern von Lehrern im institutionellen Kontext. Dissertation. Universität Rostock, Philosophische Fakultät
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 1. Leverkusen-Opladen: Budrich, S. 49-96
- Schwarzer, R. (1983): Befragung. In: Feger, H./Bredenkamp, J. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie - Datenerhebung. Forschungsmethoden. Bd. 2. Göttingen: Hogrefe
- Schweer, M. K.W. (1997): Bedingungen interpersonales Vertrauens zum Lehrer: Implizite Vertrauensstheorie, Situationswahrnehmung und Vertrauensentwicklung bei Schülern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis. München: Ernst Reinhardt, S. 143-151
- Schweer, M. K. W./Thies, B. (1999): Vertrauen - die unterschätzte Kraft. Zürich u.a.: Walter
- Schweer, M. K. W. (2000a): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich
- Schweer, M.W.K. (2000b): Vertrauen als basale Komponente der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, M. W. K. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 129-138

- Schweer, M.W.K. (Hrsg.) (2008): Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, M. W. K. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 547-564
- Schweppe, C. (2002): Zum Wandel der Generationen und Generationenbeziehungen. In: Lange, D./Fritz K. (Hrsg.): Soziale Fragen - soziale Antworten: die Verantwortung der sozialen Arbeit für die Gestaltung des Sozialen. Verhandlungen des 3. Bundeskongresses Soziale Arbeit. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 233-238
- Seiffge-Krenke, I. (2006): Nach PISA: Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Seithe, M. (1998): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Hrsg. vom Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (THMSG). Bd. 1, Teil A-C. Erfurt
- Silbereisen, R.K./Vaskovics, L.A./Zinnecker, J. (Hrsg.) (1996): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen: Leske + Budrich
- Sofsky, W./Paris, R. (1994): Figurationen sozialer Macht. Autorität - Stellvertretung - Koalition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Stange, H. (2006): Kindheit heute. Kindheit zwischen Chance und Risiko. In: Fritz, A./Klupsch-Sahlmann, R./Ricken, G. (Hrsg.): Handbuch Kindheit und Schule. Weinheim: Beltz
- Stoß, A.M. (1994): Der Erwachsene. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: Rowohlt, S. 406-425
- Streckeisen, U./Hänzi, D./Hungerbühler, A. (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss.
- Sünkel, W. (1997): Generation als pädagogischer Begriff. In: Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim, München: Juventa
- Tausch, R. (2005): Wesentlich im Schulunterricht: Seelische Gesundheit und Leistungsfähigkeit bei Schülern und Lehrern. In: Büttner, G./Sauter, F./Schneider, W. (Hrsg.): Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Lengerich: Pabst, S. 159-195
- Tausch, R./Tausch, A. (1998): Erziehungspsychologie. 11. Aufl. Göttingen: Hogrefe
- Terhardt, E./Czerwenka, K./Ehrich, K. u.a. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M.: Lang
- Textor, M. R. (Hrsg.) (2009): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen als Herausforderung an Familie und Schule. In: Kindergartenpädagogik - Online Handbuch. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/25.html>. Abgerufen am: 05.06.2009
- Thies, B. (2008): Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, M.W.K. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 77-100

- Tillmann, K.-J. (2006): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt
- Tillmann, K.-J./Meyer, U. (2001): Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 468-509
- Trenz, G. (2008): Interaktionsprozesse im Unterricht. In: Bovet, G./Huwendiek, V./Abele, U. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 5., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 401-416
- Ulich, K. (1996): Beruf: Lehrer/-in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim/Basel: Beltz
- Ullrich, H. (2002): Befremdlicher Anachronismus oder zukunftsweisendes Modell? - Die Freie Waldorfschule im pädagogischen Diskurs und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte. Bd. 6. Waldorf-Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 181-215
- Ullrich, H. (2005): Vom pädagogischen Bezug zum harmonischen Passungsverhältnis – Wege der hermeneutischen Erforschung der Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Ruppert, M./Badawia, T./Luckas, H. (Hrsg.): Ethos – Sinn – Wissenschaft. Historisch-systematische Perspektiven einer philosophischen Pädagogik. Remscheid: Gardez!-Verlag, S. 237-262
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1985): Menschliche Kommunikation. 7. Aufl. Bern/Stuttgart: Huber
- Weitzel, Chr. (2004): "Es liegt nicht nur an der Kompetenz, es sind (...) so schwierige Kinder in der Klasse". In: Carle, U./Unckel A. (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwiss., S. 129-134
- Wensierski, H.-J. von/Schützler, Chr./Schütt, S. (2005): Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim u.a.: Juventa
- Wimmer, M. (1998): Fremdheit zwischen den Generationen. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen: Leske + Budrich, S. 81-114
- Winkler, M. (1998): Friedrich Schleiermacher revisited. Gelegentliche Gedanken über Generationenverhältnisse in pädagogischer Absicht. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen: Leske + Budrich, S. 115-138
- Winterhager-Schmid, L. (2000): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim: Beltz
- Ziehe, T. (1991a): Vom vorläufigen Ende der Erregung - Die Normalität kultureller Modernisierungen hat die Jugendsubkulturen ermächtigt. In: Helsper, W. (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-73
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, B./Zinnecker, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek: Rowohlt, S. 32-119
- Zinnecker, J. (1987): Jugendkulturen 1940 - 1985. Opladen: Leske + Budrich

Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation - Ein Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 3. Weinheim: Juventa, S. 272-290

Abstract

Lehrer und Schüler - Pädagogische Generationsbeziehungen in der Schule – Eine empirische Studie

In der Bundesrepublik sind in den letzten Jahren zahlreiche Bemühungen zur Weiterentwicklung der Qualität der Schule und damit zu Veränderungen in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik verzeichnen. Dabei wird dem pädagogischen Verhältnis zwischen den an Bildungs- und Erziehungsprozessen Beteiligten, den Lehrern und Schülern, nur teilweise Bedeutung beigemessen. Um diese Lücke zu schließen, widmet sich die vorliegende Dissertation der sozialen Binnenstruktur der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, verortet im pädagogischen Generationskonzept.

Die Generationsthematik ist zunehmend in den Sozialwissenschaften Gegenstand theoretischer, konzeptioneller und empirischer Beiträge. Dabei kann für die Schulforschung und Schulpädagogik noch nicht von umfassenden theoretischen und empirischen Konzepten und Analysen ausgegangen werden.

Vor dem Hintergrund weitreichender Veränderungen in den schulischen Generationsbeziehungen, werden Rollen, Selbst- und Fremdbilder sowie gegenseitige Erwartungen überdacht und analysiert. Schulalltag, das soziale Klima an der Schule und auch die schulischen Unterrichts- und Erziehungsprozesse sind insbesondere durch die sozialen Beziehungen und die Kommunikationsformen zwischen Schülern und Lehrern bestimmt. Die *zentralen Fragen* der Forschungsarbeit sind daher, wie Lehrer und Schüler ihre gemeinsame Beziehung erleben, wie sie sich diese wünschen, welche zentralen schüler- und lehrerspezifischen Orientierungsmuster das soziale Miteinander und somit den Schulalltag dominieren und schließlich welche institutionellen Faktoren die gegenwärtigen intergenerativen Beziehungen an Schulen beeinflussen. Der methodische Zugang ist empirisch-quantitativ; befragt werden 1182 Schüler der 10. Jahrgangsstufe und deren Lehrer (258) an Regionalen Schulen und an Gymnasien Mecklenburg-Vorpommerns. Die Perspektiven von Lehrern und Schülern werden vergleichend betrachtet, schulartenspezifische Besonderheiten werden ermittelt.

Die Orientierungsmuster von Lehrern und Schülern im sozialen Miteinander sind in ihren Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen komplex und differenziert. Wie erwartet sind die wechselseitigen Wahrnehmungen unterschiedlich, wobei die Selbstwahrnehmungen der Lehrer und die Einschätzungen dieser durch Schüler derart verschieden sind, dass eine Kommunikation der subjektiven gegenseitigen Deutungen, der wechselseitigen Erwartungen, Bedürfnisse und Ansprüche einerseits infrage gestellt werden kann, andererseits Differenzen und Distanzen in den gegenseitigen Wahrnehmungen für schulische Generationsbeziehungen konstitutiv sind.

Zugleich lassen sich aus Sicht der Befragten vertrauensvoll-partnerschaftliche, respektvoll-anerkennde und misstrauisch-distanzierte Beziehungsmuster rekonstruieren. Diese Dimensionen sind in den Reflexionen der Akteure unterschiedlich präsent, wobei Lehrpersonen das intergenerative Miteinander insgesamt positiver erleben als Schüler die Beziehungswirklichkeit ihrerseits reflektieren. Charakteristisch für die Qualität der Beziehungen an Schulen ist ein Aufeinanderzugehen der Generationen: Die generationelle Differenz impliziert Partnerschaftlichkeit, gegenseitigen Respekt und Achtung als grundlegende Bestandteile der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Durch Distanz- und Hierarchiestrukturen, Ablehnung und Misstrauen gekennzeichnete Beziehungen sind im Schulalltag ebenso feststellbar.

Die Befunde zeigen zudem einen Einfluss institutionsbedingter Faktoren der Schule auf das intergenerative Miteinander. Schulorganisation, -verwaltung und -ausstattung sowie der bildungs- und schulpolitischen Rahmen werden als auf die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern positiv und/oder negativ wirkend konkretisiert.

Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse werden Empfehlungen für die Lehrerfort- und -weiterbildung, die universitäre Ausbildung und die berufliche Praxis von Lehrpersonen abgeleitet, die die Theorie der Selbst- und Fremdwahrnehmung betonen sollten, mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung der Reflexionsfähigkeit zur Bewältigung der Berufsrolle. Ein Anknüpfungspunkt für weitere Forschungsprojekte besteht beispielsweise in der Frage nach den hinter den individuellen Erwartungen und Wahrnehmungen der Lehrer und Schüler liegenden Beweggründe und Motive für deren Einschätzungen zum intergenerativen Miteinander an der Schule. Die damit gewonnenen Eindrücke tragen zur Verdeutlichung der Spezifität, der Dynamik und Individualität schulischer, pädagogischer Beziehungen bei. Für diese Analyse ist ein qualitativer, insbesondere ein biografischer Zugang wünschenswert. Die inter- als auch intragenerativen Beziehungen an Schulen sind weiterhin dynamisch und verändern sich. Empfohlen wird, diese weiteren Verschiebungen insbesondere mit Blick auf den Umgang mit der Generationendifferenz innerhalb einer Schüler- und einer Lehrerberufskarriere zu analysieren.

Anhang

Ihre Meinung über Schulgebäude und -gelände

2. Nachfolgend geht es um die Einschätzung verschiedener Aussagen zum Schulgebäude und zum Schulgelände. Inwieweit treffen folgende Aussagen für Ihre Schule zu? Bitte kreuzen Sie an.

	trifft zu	trifft eher zu	teils- teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Für die Räumlichkeiten unserer Schule scheint sich keiner verantwortlich zu fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Klassenräume sind überwiegend gemütlich und einladend gestaltet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vieles an unserer Schule ist seit langem schmutzig und kaputt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserem Schulgebäude und -gelände halten sich die Schüler gerne auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Schulgebäude gefällt mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Schulgelände gefällt mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es bedeutet mir etwas, an dieser Schule zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alles in allem finde ich, unsere Schule ist besser als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--

Ihre Meinung über Ihre Schule

3. Nachfolgend finden Sie eine Reihe von Aussagen zum Thema "Unsere Schule ist für Schüler ein Ort ...". Positionieren Sie sich zu den Aussagen bitte so, wie Sie meinen, dass diese aus Ihrer Sicht für Ihre Schule zutreffend sind. Bitte kreuzen Sie an.

Unsere Schule ist ein Ort, an / zu dem ...

	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Schüler sich zugehörig fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler unter Mitschülern Freunde finden, mit denen sie auch außerhalb der Schule zusammen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler gegenüber Mitschülern Fairness und Toleranz lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, sich an bestimmte Regeln zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, sich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen zu fügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, mit Konkurrenzsituationen unter Schülern umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, sich in die Gedanken und Gefühle ihrer Mitschüler einzufühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, mit Mitschülern gemeinsam etwas zu erarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler Konflikte gemeinsam mit anderen lösen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler ihre Leistungsfähigkeiten und -grenzen kennen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler die Erfahrung machen, dass es vor allem auf Leistungen ankommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler sich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich fühlen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler sich aktiv an schulorganisatorischen Belangen beteiligen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler theoretisches Fachwissen vermittelt bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler praktisches Wissen vermittelt bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler mit verschiedenen Weltsichten vertraut gemacht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler die Welt mithilfe des vermittelten Wissens besser begreifen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler auf das Berufsleben vorbereitet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler Wissen vermittelt bekommen, das sie für ihr späteres Berufsleben gebrauchen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler einen Schulabschluss erlangen, mit dem sie ihre beruflichen Chancen verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, eigene Meinungen und Einstellungen gegenüber anderen zu vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler selbstständiges Arbeiten lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei Schülern unterschiedliche Interessen geweckt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler sich mit anderen Meinungen und Einstellungen auseinandersetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler zum kritischen Denken angeregt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei Schülern kreative Fähigkeiten gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, ein gewisses Maß an Belastungen auszuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler sich selbst besser kennen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler selbstverantwortlich zu handeln lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei Schülern Spontaneität gefördert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, Vorurteile zu hinterfragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



4. Wie wichtig sind Ihnen folgende Aussagen zum Thema Schule? Bitte kreuzen Sie an.

Schule sollte ein Ort sein, an / zu dem ...	wichtig	eher wichtig	teil-teils	eher unwichtig	unwichtig
Schüler sich zugehörig fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler unter Mitschülern Freunde finden, mit denen sie auch außerhalb der Schule zusammen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler gegenüber Mitschülern Fairness und Toleranz lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, sich an bestimmte Regeln zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, sich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen zu fügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, mit Konkurrenzsituationen unter Schülern umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, sich in die Gedanken und Gefühle ihrer Mitschüler einzufühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, mit Mitschülern gemeinsam etwas zu erarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler Konflikte gemeinsam mit anderen lösen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler ihre Leistungsfähigkeiten und -grenzen kennen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler die Erfahrung machen, dass es vor allem auf Leistungen ankommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler sich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich fühlen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler sich aktiv an schulorganisatorischen Belangen beteiligen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler theoretisches Fachwissen vermittelt bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler praktisches Wissen vermittelt bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler mit verschiedenen Weltsichten vertraut gemacht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler die Welt mit Hilfe des vermittelten Wissens besser begreifen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler auf das Berufsleben vorbereitet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler Wissen vermittelt bekommen, das sie für ihr späteres Berufsleben gebrauchen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler einen Schulabschluss erlangen, mit dem sie ihre beruflichen Chancen verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, eigene Meinungen und Einstellungen gegenüber anderen zu vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler selbstständiges Arbeiten lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei Schülern unterschiedliche Interessen geweckt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler sich mit anderen Meinungen und Einstellungen auseinandersetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler zum kritischen Denken angeregt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei Schülern kreative Fähigkeiten gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, ein gewisses Maß an Belastungen auszuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler sich selbst besser kennen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler selbstverantwortlich zu handeln lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei Schülern Spontaneität gefördert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen, Vorurteile zu hinterfragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Beziehung zwischen Lehrern und Schülern

5. Nachfolgend finden Sie eine Reihe von Aussagen zum Thema "Beziehung zwischen Schülern und Lehrern".

Wie sollte die Beziehung zwischen Ihnen und Ihren Schülern sein (bitte denken Sie dabei insbesondere an Ihre Schüler der 10. Klassen), damit Sie sich in der Schule wohl fühlen? Bitte kreuzen Sie an.

Die Beziehung zu meinen Schülern sollte sein, damit ich mich in der Schule wohl fühle.

	wichtig	eher wichtig	teils-teils	eher unwichtig	unwichtig
freundschaftlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unterstützend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gleichberechtigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tolerant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
persönlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
distanziert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wertschätzend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aufrichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Zu wie vielen Schülern der 10. Klasse haben sie eine Beziehung?

	zu den meisten Schülern	zu vielen Schülern	zu einigen Schülern	zu wenigen Schülern	zu keinem Schüler
freundschaftliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unterstützende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegnerische	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gleichberechtigte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertrauensvolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
misstrauische	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gerechte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tolerante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
respektvolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
persönliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rücksichtsvolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
distanzierte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gleichgültige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wertschätzende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aufrichtige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ablehnende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abwertende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--



7. Nachfolgend finden Sie eine Reihe von Aussagen zu Verhaltensweisen von Lehrern gegenüber Schülern. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit diese Aussagen auf Sie zutreffen.

Wie vielen Schülern der 10. Klasse treten Sie gegenüber?	den meisten Schülern	vielen Schülern	einigen Schülern	wenigen Schülern	keinem Schüler
freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
voreingenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegnerisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erwartungsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
misstrauisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fair / gerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schüchtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
distanziert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gleichgültig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gestresst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aufrichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ängstlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ablehnend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Allgemeine Aussagen zu Lehrern

8. Nachfolgend finden Sie eine Reihe von Aussagen zu Lehrern. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Sie zutreffen.

	trifft zu	trifft eher zu	teils- teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich bestimme den Ablauf im Unterricht und im allgemeinen Schulgeschehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lobe Schüler gern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kritisiere Schüler persönlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kritisiere aufgaben- und sachbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bereit, Kritik anzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neben den Zensuren gebe ich Schülern persönliche Rückmeldungen zu ihren Leistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich äußere Strafandrohungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe höflich auf Schüler ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ein freundliches Verhältnis zu Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin Schülern gegenüber eher misstrauisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zweifle den Lernwillen der Schüler an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich vertraue Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich behandle alle Schüler gleich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe Schülern das Gefühl, dass sie mir vertrauen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin streng.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ein guter Berater für meine Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zeige Schülern gegenüber Anerkennung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme mir Zeit für Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich in die Gedanken und Gefühle von Schülern einfühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann eigene Fehler und Schwächen zugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich trete für die Interessen der Schüler ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin zu Kompromissen bereit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin vorrangig an der Vermittlung meines Faches interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme auf Schüler mit schlechten Schulleistungen Rücksicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse i.d.R. meine eigene Meinung gelten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zeige Schülern, dass ich ihnen überlegen bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme Schüler ernst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich interessiere mich vorrangig für die Leistungen der Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse Schülern im Unterricht sehr viel Freiheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich begründe meine Benotungen/ Bewertungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sehe mich als ein Freund für Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin kooperativ im Umgang mit meinen Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stelle hohe Forderungen an Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es egal, ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht - Schüler müssen selbst für sich sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin auf die Unterrichtsthemen gut vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beteilige Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gestalte den Unterricht methodisch abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





9. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen für Ihre Erfahrungen zutreffend sind.

Wie viele Ihrer Schüler der 10. Klasse treten Ihnen gegenüber.	die meisten Schüler	viele Schüler	einige Schüler	wenige Schüler	keine Schüler
freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
voreingenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegnerisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erwartungsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
misstrauisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fair / gerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schüchtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
distanziert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gleichgültig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gestresst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aufrichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ängstlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ablehnend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wissbegierig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Allgemeine Aussagen zu Schülern

10. Nachfolgend finden Sie eine Reihe von Aussagen zu Verhaltensweisen von Schülern in der Schule/ im Unterricht. Bitte kreuzen Sie entsprechend Ihrer Erfahrungen mit Ihren Schülern der 10. Klassen an.

Die meisten	Viele	Einige	Wenige	Keine	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler fühlen sich in der Schule zugehörig.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler haben unter Mitschülern Freunde, mit denen sie auch außerhalb der Schule zusammen sind.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler sind gegenüber Mitschülern fair und tolerant.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler halten sich an die Regeln, die in der Schule gelten.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler können gut mit Konkurrenzsituationen unter Schülern umgehen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler fühlen sich in die Gedanken und Gefühle ihrer Mitschüler ein.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler erarbeiten gern mit Mitschülern gemeinsam etwas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler lernen nur für gute Noten.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler arbeiten stets daran, ihre Leistungsfähigkeit zu erweitern.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler wissen, dass es in der Schule auf Leistungen ankommt.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler fühlen sich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler beteiligen sich aktiv an schulorganisatorischen Belangen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler nutzen ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte in der Schule.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler interessieren sich für theoretisches Fachwissen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler interessieren sich für praktisches Wissen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler lernen täglich nach der Schule.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler verstehen die Welt mithilfe des vermittelten Wissens besser.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler bereiten sich in der Schule auf ihr späteres Berufsleben vor.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler strengen sich in den Fächern besonders an, die für ihre spätere Ausbildung/ Studium wichtig sind.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler erlangen ihren Schulabschluss, damit sie gute berufliche Chancen haben.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler vertreten ihre eigene Meinung gegenüber Lehrern.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler hinterfragen Unterrichtsinhalte bei Lehrern.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler halten die schulischen Belastungen gut aus.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler finden die Lerninhalte persönlich ansprechend.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler helfen Mitschülern, wenn sie Probleme haben.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler lernen sich in der Schule selbst besser kennen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler handeln in der Schule selbstverantwortlich.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler bitten Lehrer um Rat, wenn es um ihre berufliche Zukunft geht.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler fügen sich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler fragen bei Lehrern nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler denken an ihr eigenes Vorankommen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler finden die meisten Lerninhalte in der Schule sinnvoll.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler würden lieber zur Schule gehen, wenn es keine Noten gäbe.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler empfinden den Leistungsdruck in der Schule als Belastung.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler erleben Schule als Lern- und Leistungsanstalt.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler glauben, dass in der Schule zu viel Wissen vermittelt wird, das ohne Bezug zu ihren gegenwärtigen Interessen steht.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schüler lernen selten.

11. Wie wichtig sind Ihnen folgende Aussagen? Bitte kreuzen Sie an.

Mir ist das ...

	wichtig	eher wichtig	teils-teils	eher unwichtig	unwichtig
Schüler fühlen sich in der Schule zugehörig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler haben unter Mitschülern Freunde, mit denen sie auch außerhalb der Schule zusammen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler sind gegenüber Mitschülern fair und tolerant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler halten sich an die Regeln, die in der Schule gelten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler können gut mit Konkurrenzsituationen unter Schülern umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler fühlen sich in die Gedanken und Gefühle ihrer Mitschüler ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler erarbeiten gern mit Mitschülern gemeinsam etwas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen für gute Noten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler arbeiten stets daran, ihre Leistungsfähigkeit zu erweitern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler wissen, dass es in der Schule auf Leistungen ankommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler fühlen sich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler beteiligen sich aktiv an schulorganisatorischen Belangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler nutzen ihre Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler interessieren sich für theoretisches Fachwissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler interessieren sich für praktisches Wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen täglich nach der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler verstehen die Welt mithilfe des vermittelten Wissens besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler bereiten sich in der Schule auf ihr späteres Berufsleben vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler strengen sich in den Fächern besonders an, die für ihre spätere Ausbildung/ Studium wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler erlangen ihren Schulabschluss, damit sie gute berufliche Chancen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler vertreten ihre eigene Meinung gegenüber Lehrern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler hinterfragen Unterrichtsinhalte bei Lehrern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler halten die schulischen Belastungen gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler finden die Lerninhalte persönlich ansprechend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler helfen Mitschülern, wenn sie Probleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler lernen sich in der Schule selbst besser kennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler handeln in der Schule selbstverantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler bitten Lehrer um Rat, wenn es um ihre berufliche Zukunft geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler fügen sich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler fragen bei Lehrern nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler denken an ihr eigenes Vorankommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler finden die meisten Lerninhalte in der Schule sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte nutzen Sie die verbleibende Zeit für die nächsten beiden Fragen. Lesen Sie erst beide Fragen (16 a-d und 17 a-d) durch, bevor Sie diese beantworten.

Bitte denken Sie an Ihren Arbeitsalltag und **beantworten Sie die Fragen entsprechend Ihrer Erfahrungen.**

16. Wodurch entsteht ein gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern an Ihrer Schule?

a) Was tragen Schüler dazu bei?

b) Was tragen Lehrer dazu bei?

c) Welche äußeren Bedingungen gibt es an Ihrer Schule, die sich Ihrer Meinung nach positiv auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern auswirken?

d) Was fällt Ihnen sonst noch dazu ein?

17. Wodurch entsteht ein eher negatives Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern an Ihrer Schule?

a) Was tragen Schüler dazu bei?

b) Was tragen Lehrer dazu bei?

c) Welche äußeren Bedingungen gibt es an Ihrer Schule, die sich Ihrer Meinung nach negativ auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern auswirken?

d) Was fällt Ihnen sonst noch dazu ein?



Deine Meinung über Schulgebäude und -gelände

2. Nachfolgend geht es um die Einschätzung verschiedener Aussagen zum Schulgebäude und zum Schulgelände. Inwieweit treffen folgende Aussagen für Deine Schule zu? Bitte kreuze an.

	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Für die Räumlichkeiten unserer Schule scheint sich keiner verantwortlich zu fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Klassenräume sind überwiegend gemütlich und einladend gestaltet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vieles an unserer Schule ist seit langem schmutzig und kaputt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserem Schulgebäude und -gelände halten sich die Schüler gerne auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Schulgebäude gefällt mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Schulgelände gefällt mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es bedeutet mir etwas, an dieser Schule zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alles in allem finde ich, unsere Schule ist besser als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--	--

Deine Meinung über Deine Schule

3. Nachfolgend findest Du eine Reihe von Aussagen zum Thema Schule. Inwieweit treffen folgende Aussagen aus Deiner Sicht für Deine Schule zu? Bitte kreuze an.

Unsere Schule ist für mich ein Ort, an / zu dem ...	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
ich mich zugehörig fühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich unter Mitschülern Freunde finde, mit denen ich auch außerhalb der Schule zusammen bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich gegenüber Mitschülern Fairness und Toleranz lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, mich an bestimmte Regeln zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, mich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen zu fügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, mit Konkurrenzsituationen unter Schülern umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, mich in die Gedanken und Gefühle meiner Mitschüler einzufühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, mit Mitschülern gemeinsam etwas zu erarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich Konflikte gemeinsam mit anderen lösen lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich meine Leistungsfähigkeiten und -grenzen kennen lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich die Erfahrung mache, dass es vor allem auf Leistungen ankommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich fühlen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mich aktiv an schulorganisatorischen Belangen beteiligen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich theoretisches Fachwissen (z.B. Vererbungslehre in Biologie) vermittelt bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich praktisches Wissen (z.B. wie man ein Fahrrad repariert) vermittelt bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mit verschiedenen Weltansichten vertraut gemacht werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich die Welt mithilfe des vermittelten Wissens besser begreifen lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich auf das Berufsleben vorbereitet werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich Wissen vermittelt bekomme, das ich für mein späteres Berufsleben gebrauchen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich einen Schulabschluss erlange, mit dem ich meine beruflichen Chancen verbessere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, eigene Meinungen und Einstellungen gegenüber anderen zu vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich selbstständiges Arbeiten lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei mir unterschiedliche Interessen geweckt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mich mit anderen Meinungen und Einstellungen auseinandersetze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich zum kritischen Denken angeregt werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine kreativen Fähigkeiten gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, ein gewisses Maß an Belastungen auszuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mich selbst besser kennen lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich selbstverantwortlich zu handeln lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Spontaneität gefördert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, Vorurteile zu hinterfragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



4. Wie wichtig sind Dir folgende Aussagen? Bitte kreuze an.

Schule sollte ein Ort sein, an / zu dem ...	wichtig	eher wichtig	teil-teils	eher unwichtig	unwichtig
ich mich zugehörig fühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich unter Mitschülern Freunde finde, mit denen ich auch außerhalb der Schule zusammen bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich gegenüber Mitschülern Fairness und Toleranz lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, mich an bestimmte Regeln zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, mich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen zu fügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, mit Konkurrenzsituationen unter Schülern umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, mich in die Gedanken und Gefühle meiner Mitschüler einzufühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, mit Mitschülern gemeinsam etwas zu erarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich Konflikte gemeinsam mit anderen lösen lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich meine Leistungsfähigkeiten und -grenzen kennen lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich die Erfahrung mache, dass es vor allem auf Leistungen ankommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich fühlen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mich aktiv an schulorganisatorischen Belangen beteiligen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich theoretisches Fachwissen (z.B. Vererbungslehre in Biologie) vermittelt bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich praktisches Wissen (z.B. wie man ein Fahrrad repariert) vermittelt bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mit verschiedenen Weltansichten vertraut gemacht werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich die Welt mithilfe des vermittelten Wissens besser begreifen lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich auf das Berufsleben vorbereitet werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich Wissen vermittelt bekomme, das ich für mein späteres Berufsleben gebrauchen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich einen Schulabschluss erlange, mit dem ich meine beruflichen Chancen verbessere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, eigene Meinungen und Einstellungen gegenüber anderen zu vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich selbstständiges Arbeiten lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei mir unterschiedliche Interessen geweckt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mich mit anderen Meinungen und Einstellungen auseinandersetze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich zum kritischen Denken angeregt werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine kreativen Fähigkeiten gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, ein gewisses Maß an Belastungen auszuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich mich selbst besser kennen lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich selbstverantwortlich zu handeln lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Spontaneität gefördert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich lerne, Vorurteile zu hinterfragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--

Beziehung zwischen Lehrern und Schülern

5. Nachfolgend findest Du eine Reihe von Aussagen zum Thema "Beziehung zwischen Schülern und Lehrern".

Wie sollte die Beziehung zwischen Dir und Deinen Lehrern sein, damit Du Dich in der Schule wohl fühlst? Bitte kreuze an.

Die Beziehung zu meinen Lehrern sollte ... sein, damit ich mich in der Schule wohl fühle.

	wichtig	eher wichtig	teils-teils	eher unwichtig	unwichtig
freundschaftlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unterstützend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gleichberechtigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tolerant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
persönlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
distanziert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wertschätzend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aufrichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Zu wie vielen Lehrern hast Du eine Beziehung?

	zu den meisten Lehrern	zu vielen Lehrern	zu einigen Lehrern	zu wenigen Lehrern	zu keinem Lehrer
freundschaftliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unterstützende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegnerische	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gleichberechtigte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertrauensvolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
misstrauische	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gerechte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tolerante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
respektvolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
persönliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rücksichtsvolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
distanzierte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gleichgültige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wertschätzende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aufrichtige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ablehnende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abwertende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--

Dein Verhalten gegenüber Lehrern

7. Nachfolgend findest Du eine Reihe von Aussagen zu Verhaltensweisen von Schülern gegenüber Lehrern. Kreuze bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Dich zutreffen.

**Wie vielen Lehrern trittst Du
..... gegenüber?**

	den meisten Lehrern	vielen Lehrern	einigen Lehrern	wenigen Lehrern	keinem Lehrer
freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
voreingenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegnerisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erwartungsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
misstrauisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fair / gerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schüchtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
distanziert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gleichgültig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gestresst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aufrichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ängstlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ablehnend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wissbegierig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--

Allgemeine Aussagen zu Schülern

8. Nachfolgend findest Du eine Reihe von Aussagen zu Schülern. Kreuze bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf Dich zutreffen.

	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich fühle mich in der Schule zugehörig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe unter Mitschülern Freunde, mit denen ich auch außerhalb der Schule zusammen bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin Mitschülern gegenüber fair und tolerant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte mich an die Regeln, die an der Schule gelten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut mit Konkurrenzsituationen unter Schülern umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in die Gedanken und Gefühle meiner Mitschüler ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erarbeite gern mit Mitschülern gemeinsam etwas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne nur für gute Noten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite stets daran, meine Leistungsfähigkeit zu erweitern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, dass es in der Schule vor allem auf Leistungen ankommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beteilige mich aktiv an schulorganisatorischen Belangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nutze die Mitsprache- und Mitgestaltungsrechte, die ich in der Schule habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich interessiere mich für theoretisches Fachwissen (z.B. Vererbungslehre in Biologie).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich interessiere mich für praktisches Wissen (z.B. wie man ein Fahrrad repariert).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne täglich nach der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verstehe die Welt mithilfe des vermittelten Wissens besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bereite mich in der Schule auf mein späteres Berufsleben vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich streng mich in den Fächern besonders an, die für meine spätere Ausbildung/ Studium wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erlange meinen Schulabschluss, damit ich gute berufliche Chancen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich vertrete meine eigene Meinung gegenüber Lehrern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hinterfrage Unterrichtsinhalte bei Lehrern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte die schulischen Belastungen gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich sprechen die Lerninhalte in der Schule persönlich an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich helfe Mitschülern, wenn sie Probleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne mich in der Schule selbst besser kennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich handle in der Schule selbstverantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bitte Lehrer um Rat, wenn es um meine berufliche Zukunft geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich füge mich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage bei Lehrern nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein eigenes Vorankommen ist mir am wichtigsten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde die meisten Lerninhalte in der Schule sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich würde lieber zur Schule gehen, wenn es keine Noten gäbe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde den Leistungsdruck in der Schule als Belastung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erlebe Schule als Lern- und Leistungsanstalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass in der Schule zu viel Wissen vermittelt wird, das ohne Bezug zu meinen gegenwärtigen Interessen steht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne selten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--

Das Verhalten Deiner Lehrer

9. Bitte kreuze an, inwieweit folgende Aussagen für Deine Erfahrungen zutreffend sind.

Wie viele Lehrer treten Dir gegenüber.	die meisten Lehrer	viele Lehrer	einige Lehrer	wenige Lehrer	keine Lehrer
freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
voreingenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegnerisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erwartungsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
misstrauisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fair / gerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schüchtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
distanziert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gleichgültig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gestresst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aufrichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ängstlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ablehnend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Bitte benote die Beziehung zwischen Dir und Deinen Lehrern/ innen auf einer Skala von 1 bis 5.
(1=sehr gute Beziehung; 5=sehr schlechte Beziehung)

	1	2	3	4	5	Das Fach/den Lehrer/ Ansprechpartner habe ich nicht.
Deutsch-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französisch-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Russisch-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Physik-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathematik-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chemie-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biologie-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AWT-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozialkunde-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erdkunde- bzw. Geographie-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Philosophie-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschichts-Lehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassenleiter/in bzw. Klassenlehrer/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozialpädagoge/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--

Allgemeine Aussagen zu Lehrern

11. Nachfolgend findest Du eine Reihe von Aussagen zu Verhaltensweisen von Lehrern in der Schule/ im Unterricht. Kreuze entsprechend Deiner Erfahrungen, die Du mit Lehrern in diesem Schuljahr hast, an.

Die meisten	Viele	Einige	Wenige	Keine	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer bestimmen den Ablauf im Unterricht und im allgemeinen Schulgeschehen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer loben Schüler gern.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer kritisieren Schüler persönlich.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer kritisieren aufgaben- und sachbezogen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer sind bereit, Kritik anzunehmen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer geben ihren Schülern nicht nur Zensuren, sondern auch persönliche Rückmeldungen zu ihren Leistungen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer äußern Strafandrohungen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer gehen höflich auf Schüler ein.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer haben ein freundliches Verhältnis zu Schülern.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer sind Schülern gegenüber eher misstrauisch.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer zweifeln den Lernwillen der Schüler an.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer vertrauen Schülern.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer behandeln alle Schüler gleich.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer geben Schülern das Gefühl, dass sie ihnen vertrauen können.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer sind streng.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer sind gute Berater für Schüler.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer zeigen Schülern gegenüber Anerkennung.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer nehmen sich Zeit für Schüler.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer können sich in die Gedanken und Gefühle von Schülern einfühlen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer können eigene Fehler und Schwächen zugeben.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer treten für die Interessen der Schüler ein.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer sind zu Kompromissen bereit.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer sind vorrangig an der Vermittlung ihres Faches interessiert.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer nehmen auf Schüler mit schlechten Schulleistungen Rücksicht.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer lassen nur ihre eigene Meinung gelten.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer zeigen Schülern, dass sie ihnen überlegen sind.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer nehmen Schüler ernst.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer interessieren sich vorrangig für die Leistungen der Schüler.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer lassen Schülern im Unterricht sehr viel Freiheit.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer begründen ihre Benotungen/ Bewertungen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer sind Freunde für Schüler.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer sind im kooperativ im Umgang mit Schülern.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer stellen hohe Forderungen an Schüler.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrern ist es egal, ob Schüler das Unterrichtsthema verstanden haben oder nicht - Schüler müssen selbst für sich sorgen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer sind auf die Unterrichtsthemen gut vorbereitet.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer beteiligen Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrer gestalten den Unterricht abwechslungsreich (z.B. Klassengespräche, Partner- und Gruppenarbeiten usw.).



12. Wie wichtig sind Dir folgende Aussagen? Bitte kreuze an.

	Mir ist das ...				
	wichtig	eher wichtig	teils-teils	eher unwichtig	unwichtig
Lehrer bestimmen den Ablauf im Unterricht und im allgemeinen Schulgeschehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer loben Schüler gern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer kritisieren Schüler persönlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer kritisieren aufgaben- und sachbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer sind bereit, Kritik anzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer geben ihren Schülern nicht nur Zensuren, sondern auch persönliche Rückmeldungen zu ihren Leistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer gehen höflich auf Schüler ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer haben ein freundliches Verhältnis zu Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer vertrauen Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer behandeln alle Schüler gleich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer geben Schülern das Gefühl, dass sie ihnen vertrauen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer sind streng.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer sind gute Berater für Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer zeigen Schülern gegenüber Anerkennung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer nehmen sich Zeit für Schüler..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer können sich in die Gedanken und Gefühle von Schülern einfühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer können eigene Fehler und Schwächen zugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer treten für die Interessen der Schüler ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer sind zu Kompromissen bereit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer sind vorrangig an der Vermittlung ihres Faches interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer nehmen auf Schüler mit schlechten Schulleistungen Rücksicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer zeigen Schülern, dass sie ihnen überlegen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer nehmen Schüler ernst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer interessieren sich vorrangig für die Leistungen der Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer lassen Schülern im Unterricht sehr viel Freiheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer begründen ihre Benotungen/ Bewertungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer sind Freunde für Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer sind kooperativ im Umgang mit Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer stellen hohe Forderungen an Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer sind auf die Unterrichtsthemen gut vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer beteiligen Schüler an schulischen und unterrichtlichen Belangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer gestalten den Unterricht abwechslungsreich (z.B. Klassengespräche, Partner- und Gruppenarbeiten usw.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--

Bitte nutze die verbleibende Zeit für die nächsten beiden Fragen. Lies erst beide Fragen (17 a-d und 18 a-d) und beantworte sie anschließend.

Bitte denke an Deinen Schulalltag und **beantworte die Fragen entsprechend Deiner Erfahrungen.**

17. Wodurch entsteht ein gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern an Deiner Schule?

a) Was tragen Schüler dazu bei?

b) Was tragen Lehrer dazu bei?

c) Welche anderen Bedingungen gibt es an Deiner Schule, die sich positiv (gut) auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern auswirken?

d) Was fällt Dir sonst noch dazu ein?

18. Wodurch entsteht ein eher schlechtes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern an Deiner Schule?

a) Was tragen Schüler dazu bei?

b) Was tragen Lehrer dazu bei?

c) Welche anderen Bedingungen gibt es an Deiner Schule, die sich negativ (schlecht) auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern auswirken?

d) Was fällt Dir sonst noch dazu ein?

